universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Transfer im Fremdsprachenerwerb am Beispiel des Französischen“

Verfasserin

Gudrun Martinelli

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 347 299
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium UF Französisch UF PP
Betreuer:	ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe.

Ich versichere ferner, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, im Dezember 2013 Unterschrift

Danksagung

An erster Stelle ein Dankeschön an ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon für die wissenschaftliche Betreuung meiner Diplomarbeit.

Weiters möchte ich mich bei den Lehrpersonen Mag.ª Gudrun Natter, Mag.ª Andrea Neugschwentner und Mag. Kurt Fischnaller für die unkomplizierte Zusammenarbeit, und bei allen Schülerinnen und Schülern, für die Beteiligung an der empirischen Untersuchung, bedanken.

Ein ganz großes Dankeschön, an meine Mama Andrea, die mir bei der Erstellung der Arbeit von Beginn an zur Seite stand.

Danke, an meinen Vater Lothar, der sich als Lektor zur Verfügung stellte und mich bei der Korrektur der Diplomarbeit unterstützte.

Ein besonderer Dank gilt meinem Mann David, der immer für mich da ist und mich während der letzten Phase meines Studiums unterstützte.

Und nicht zuletzt, Danke, an meine Schwester Esther und an meine Freundinnen, die mich in meiner Studienzeit begleitet haben und sie schön machten.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Aufbau der Arbeit 3

3. (Fremd-) Sprachenerwerb (L1-L2-L3) 6

3.1. Erstsprache vs. Muttersprache und Zweitsprache vs. Fremdsprache ... 6

3.2. Spracherwerb - eine Sprache lernen oder erwerben? 8

3.3. Zweitspracherwerb/ Zweitspracherwerbsforschung 9

3.3.1. Kontrastivhypothese 11

3.3.2. Identitätshypothese 12

3.3.3. Interlanguagehypothese 13

3.3.4. Monitor-Theorie 15

3.3.5 Zusammenfassung 16

3.4. Drittspracherwerb 17

3.4.1. Was ist das Spezifische an der L3-Sprachaneignung? 18

4. Mehrere Sprachen sprechen – Modelle zur individuellen Mehrsprachigkeit 19

4.1. DMM – Dynamisches Modell des Multilinguismus von Ulrike Jessner 20

4.2. Rollen-Funktions-Modell von Sarah Williams und Björn Hammarberg 21

4.3. FLAM (Foreign Language Acquisition Model) von Maria Groseva 22

4.4. Ecological Model of Multilinguality von Larissa Aronin und Muiris Ó Laoire 23

4.5. Faktorenmodell von Britta Hufeisen 23

4.6. Vergleich der verschiedenen Modelle 25

5. Transfer im (Fremd-) Spracherwerb 26

5.1. Transferforschung – ein Überblick 27

5.2. Terminologie 29
5.3. Arten von Transfer..... 32
5.4. Faktoren und Bedingungen für das Auftreten von Transferphänomenen..... 34
5.4.1. Faktoren, die das Auftreten von Transfer begünstigen..... 35
5.4.2. Individuelle Einflussfaktoren für Transferphänomene 40
6. Französisch im gesteuerten Fremdsprachenunterricht 47
6.1. Historische Entwicklung der Fremdsprachendidaktik 47
6.2. Ziele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik 49
6.2.1. Grundlegende Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktiken..... 51
6.2.2. Anwendung in der Unterrichtspraxis 52
6.2.3. Interkomprehensionsdidaktik..... 57
6.2.4. EuroComRom – die sieben Siebe 63
6.2.4.1. Die sieben Siebe..... 64
7. Analyse aktuell verwendeter Lehrbücher.....66
7.1. Zielformulierung der Lehrbuchanalyse 66
7.2. Analysekriterien..... 67
7.3. À plus! 1 Méthode intensive 68
7.3.1. Aufbau und Gestaltung..... 68
7.3.2. Sprachwissenschaftliche Aspekte 70
7.3.3. Mehrsprachige Aspekte..... 71
7.4. Amis et compagnie 1..... 74
7.4.1. Aufbau und Gestaltung..... 74
7.4.2. Sprachwissenschaftliche Aspekte 75
7.4.3. Mehrsprachige Aspekte..... 75
7.5. Cours intensif 1 77

7.5.1. Aufbau und Gestaltung 77
7.5.2. Sprachwissenschaftliche Aspekte 78
7.5.3. Mehrsprachige Aspekte 78
7.6. Fazit und Vergleich 80
8. Fragebogen Schüler und Schülerinnen 83
8.1. Zielsetzung 83
8.2. Erläuterungen zum Fragebogen 84
8.2.1. Präsentation der befragten Personen 84
8.2.3. Auswertung der relevanten Fragen 87
8.3. Fazit 91
9. Conclusio 93
10. Resumé en lange française 96
11. Bibliographie 108
12. Anhang 116
12.1. Fragebogen 116
12.2. Deutsches Abstract 119
12.3. Curriculum Vitae der Verfasserin 121

1. Einleitung

Gegenstand meiner Diplomarbeit ist die Präsenz linguistischer Transfers in den Schulbüchern des Tertiärsprachenerwerbs, welche am Beispiel des Französischen besprochen wird.

Der Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen wird trotz der Betonung, wie wichtig es sei, Mehrsprachigkeit zu fördern, mehrheitlich einsprachig gehalten.
Wenn ich an meinen eigenen Sprachunterricht denke, kann ich die monolinguale Situation im schulischen Fremdsprachenunterricht nur bestätigen. Ich kann mich kaum daran erinnern, dass französische Inhalte durch Verknüpfungen zu anderen Sprachen erklärt wurden. Es wurde allenfalls Deutsch ab und an als Brückensprache eingesetzt, um komplexere Sachverhalte zu erklären bzw. zu übersetzen. Von Englisch oder gar weiteren romanischen Sprachen war nie die Rede.
Didaktische Erfahrungen sowie neue Forschungsergebnisse zeigen aber, dass es für das Verständnis oft hilfreich und für den Lernprozess förderlich wäre, den jugendlichen Horizont zu erweitern, indem man Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Sprachen aufzeigt. Die positive Beeinflussung des Lernprozesses durch einen mehrsprachig ausgerichteten Unterricht wird ebenfalls von diversen Untersuchungen zum Thema Fremdsprachendidaktik bestätigt. Auch im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der die Grundlage für den Fremdsprachenunterricht an Schulen ist, wird auf eine Vernetzung von Sprachen, und eine Anknüpfung an das Vorwissen der SchülerInnen hingewiesen.[1]
In der Praxis ist es allerdings noch immer häufig so, dass sich die Lehrpersonen auf die zu unterrichtende Sprache konzentrieren, ohne Bezüge zur Muttersprache und/ oder anderen Fremdsprachkenntnissen der Lerner herzustellen. Die daraus resultierende Einsprachigkeit im Unterricht spiegelt sich auch in den Schulbüchern und Lernmaterialien wieder, die eine wichtige

[1] vgl. GERS: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm [19.08.2013]

Rolle in der Sprachvermittlung spielen, da sich viele Lehrpersonen auf sie stützen und ihren Unterricht demnach gestalten. Um diese Einsprachigkeit zu überwinden muss ein mehrsprachiges Bewusstsein bei den Lehrenden vorhanden sein, damit sie es an die Jugendlichen weitergeben können.
In dieser Diplomarbeit soll der Frage nachgegangen werden, ob durch die Präsenz von sprachlichen „Brücken“ und die Thematisierung von Transferphänomenen in den Lernmaterialien eine Besprechung dieser Inhalte im Unterricht wahrscheinlicher ist bzw. ob die Schülerinnen und Schüler für Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden.

Die konkrete Fragestellung der Diplomarbeit ist, ob in den Schulbüchern das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler genutzt wird und ob die Berücksichtigung und Integration anderer Sprachen in der Fremdsprachenvermittlung stattfindet.
Es wird dabei von der Annahme ausgegangen, dass moderne Schulbücher die Lerner auf Transfermöglichkeiten aufmerksam machen und sie dazu animieren, bei sprachlichen Schwierigkeiten auf ihr Wissen zurückgreifen, um zu versuchen, die neuen Informationen mit schon bekannten Inhalten zu verknüpfen.

Um auf diese Ausgangsfrage eine Erklärung zu finden, steht im Mittelpunkt der Arbeit die Schulbuchanalyse. Nach der theoretischen Ausführung soll untersucht werden, inwiefern die Theorie in der Praxis umgesetzt wird.
Bei den Lehrbüchern handelt es sich um drei Bücher des ersten Lernjahres, welche aktuell an Vorarlberger Gymnasien benutzt werden. Das erste Lernjahr wurde ausgewählt, da ich der Meinung bin, dass die Lerner vor allem im Anfangsstadium des Spracherwerbsprozesses, in dem ihnen nur begrenzte fremdsprachliche Ressourcen zur Verfügung stehen, häufiger auf Strategien zur Überbrückung von Wissenslücken zurückgreifen müssen. Deshalb sollten in den Lehrbüchern für SprachanfängerInnen vermehrt mehrsprachige Bezüge zu finden sein.
Der Bezug zu Vorarlberg erklärt sich durch meine Herkunft. Zudem habe ich an einer der Schulen selbst Französisch gelernt, und es war interessant für mich, den Fortschritt im Sprachunterricht zu sehen.

2. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich grundsätzlich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Im theoretischen Abschnitt werden vorab die wichtigsten Eckdaten der (Fremd-) Spracherwerbsforschung dargestellt. Dabei ist eine Begriffsdifferenzierung von Erst- vs. Muttersprache, Zweit- vs. Fremdsprache und Drittsprache zu Beginn für das weitere Verständnis unerlässlich. Anschließend werden unterschiedliche Hypothesen vorgestellt, welche sich auf der Grundlage der traditionellen lerntheoretischen Annahmen der Zweitsprachenerwerbsforschung, entwickelt haben. Sie sind deshalb wichtig, da sie den ersten gesteuerten Erwerb einer Fremdsprache thematisieren. Die dabei entwickelten Sprachfertigkeiten werden dann bei jeder neu zu erlernenden Sprache erweitert. Diese Erkenntnisse erlauben es, eine Brücke zum thematischen Schwerpunkt, nämlich dem Tertiärsprachenerwerb, zu schlagen.[2] Der L3-Erwerb charakterisiert sich durch spezifische Merkmale, die aus dem/ der SprachlernanfängerIn einen/ eine kompetente(n) FremdsprachenschülerIn machen. Ab der Beherrschung von mehr als zwei Sprachen wird im Allgemeinen von einem multilingualen Individuum ausgegangen. Dabei ist der Grad der sprachlichen Kompetenz in Fachkreisen weitgehend umstritten und reicht von rudimentären Kenntnissen bis hin zu einer *near-native* Kompetenz. In dieser Arbeit geht es allerdings nicht um die Bewertung der Sprachkenntnisse, sondern um das Verstehen des menschlichen Lernprozesses, wobei die Frage nach der gegenseitigen Beeinflussung von Sprachen eine wichtige darstellt. Dem folgend werden fünf Mehrsprachigkeitsmodelle vorgestellt, die den einzelnen Sprachen eines Menschen unterschiedliche Gewichtungen im Lernprozess zukommen lassen und die versuchen, die Interaktion der Sprachen zu entschlüsseln und zu erklären. Diese Multilingualismusmodelle gestalten den Übergang zur Transferthematik, die den zentralen Kern der Arbeit darstellt und mit den

[2] Die Ausführungen zu dieser Thematik basieren hauptsächlich auf den Forschungsarbeiten und –ergebnissen von Hufeisen Britta (1998, 2003a, 2003b, 2004) und Oksaar Els (2003), sowie dem Sammelwerk von Cenoz Jasone, Hufeisen Britta und Ulrike Jessner (2001).

Auswirkungen des Zusammenspiels der verschiedenen Sprachen innerhalb einer Lernerbiographie arbeitet. Den thematischen Einstieg bildet ein prägnanter Abriss der historischen Entwicklung der Transferforschung. Danach geht es aufgrund der heterogenen Situation bezüglich Termini und Definitionen um die Abgrenzung der betroffenen Begrifflichkeiten. Weiters werden die unterschiedlichen Arten von Transfer und die begünstigenden Faktoren für das Auftreten von Transferphänomenen beschrieben.[3]
Nachfolgend stehen der Tertiärsprachenerwerb und die Fremdsprachendidaktik im Fokus des Interesses. Nach einem kurzen historischen Abriss über die Entwicklungen in diesem Bereich wird der aktuelle Stand der Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt auf den Französischunterricht vorgestellt. Es geht vor allem um die Frage nach der Wichtigkeit von mehrsprachiger Fremdsprachenvermittlung, was die Basis für die nachfolgende Schulbuchanalyse bildet.

Der anschließende praktische Teil der Diplomarbeit ist eine Schulbuchanalyse bzw. ein Schulbuchvergleich. Diese Untersuchung erfolgt im Hinblick auf die Thematisierung von Transfer in den Lernmaterialien und basiert auf der Analyse von Schulbüchern des ersten Lernjahres an AHS in Bregenz/Vorarlberg. Die Lehrwerke wurden nach ihrer Aktualität, wie folgt, ausgewählt:

- Bundesgymnasium Gallusstraße - *„À plus ! 1 Méthode intensive“*
- Bundesgymnasium Blumenstraße - „Amis et compagnie 1“
- Sacré Cœur Riedenburg (AHS) - *„Cours intensif 1“*

Vordergründig soll untersucht werden, inwiefern die Unterrichtsmaterialien des Tertiärspracherwerbs methodisch-didaktisch bereits bestehende Sprachkenntnisse (anderer Sprachen) berücksichtigen. Es handelt sich zwar um Schulbücher, die für den Französischunterricht konzipiert wurden; trotzdem wird ein Anspruch auf Mehrsprachigkeit und ein Fördern von einem Mehrsprachigkeitsbewusstsein gestellt, *„[d]abei dienen die vorgängigen Sprachen als Kontrast- oder Hilfssprachen und als Metasprachen […]“*

[3] In diesem Kapitel ist wieder das Sammelwerk von Cenoz Jasone, Hufeisen Britta und Jessner Ulrike (2001) wichtiger Bezugspunkt.

(Hufeisen, 1998: 176), und werden unterstützend in den Unterricht miteingebunden.

Anhand der darauffolgenden Fragebogenumfrage in den jeweiligen Schulklassen, in denen das Buch Verwendung findet, soll herausgefiltert werden, welche Wichtigkeit die Thematisierung des Transfers im Fremdsprachenlernen für die Schüler und Schülerinnen hat.

3.(Fremd-) Sprachenerwerb (L1-L2-L3)

Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem Tertiärsprachenerwerb (hier L3[4]) und seinen spezifischen Merkmalen. Für das thematische Verständnis ist vorab eine Differenzierung der Begrifflichkeiten Erst- bzw. Zweitsprache notwendig. Danach werden die Begriffe *lernen* und *erwerben*, welche je nach Definition in diesem thematischen Zusammenhang eine andere Bedeutung haben, aufgegriffen und erklärt. Anschließend werden der Zweit- und dann der Drittspracherwerb detaillierter behandelt.

3.1. Erstsprache vs. Muttersprache und Zweitsprache vs. Fremdsprache

Im Allgemeinen wird in der Sprachforschung mit dem Begriff der Erst- oder auch Muttersprache die erste natürlich erlernte Sprache bezeichnet. Jedoch lassen schon diese beiden Termini unterschiedliche Konnotationen zu.
Spricht man von Muttersprache, schwingen emotionale Aspekte mit. Es ist die von früher Kindheit an erworbene Sprache, jene, mit der das Kind zum ersten Mal mit der Welt in Berührung kommt, sie erlebt und die eigene Wirklichkeit konstruiert. In diesem Zusammenhang wird oft angenommen, dass man diese Sprache am besten von allen beherrscht und nie vergisst. Dem entgegenzusetzen ist allerdings, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund ein Rückgang in der muttersprachlichen Kompetenz festgestellt werden kann, wenn diese lange in einer anderssprachlichen Umgebung leben und die neue Sprache als Alltagssprache fungiert. Die dominante Rolle der Zweisprache verdrängt die Muttersprache, die in Folge aufgegeben wird. (Oksaar, 2003: 13f, 156) Wolfgang Klein (1992: 15) spricht in diesem Kontext vom Phänomen des Wiedererwerbs, *„[…] d.h. jener Fall, bei dem eine bereits vorhandene Sprache*

[4] Die Erklärung der Kürzel findet sich unter *„3.4. Drittspracherwerb“*

vergessen oder z.B. wegen einer Aphasie unzugänglich war und nun wiedererworben wird.“

Aufgrund dieser affektiven Färbung des Begriffs Muttersprache versuchte man in der Forschung neutralere Bezeichnungen, wie zum Beispiel *Erstsprache*, *Primärsprache*, *Grundsprache*, *natürliche Sprache* oder *Herkunftssprache*[5], zu finden. (vgl. Oksaar, 2003: 13f) Mit dem Begriff Erstsprache kann auch lediglich die erste erworbene Sprache bezeichnet werden, die am Anfang einer ganzen Erwerbskette von Sprachen steht. Aus einem anderen Blickwinkel heraus wäre der Begriff wertend zu verstehen, und die Erstsprache wäre zugleich die am besten beherrschte Sprache. (vgl. Oksaar, 2003: 13f)

In den vorliegenden Ausführungen wird Muttersprache synonym zum Begriff der Erstsprache verwendet, wohlwissend, dass sich der Spracherwerbsprozess in unterschiedlichen Kontexten vollziehen kann.

Als zweites gilt es, die Begriffe Zweit- und Fremdsprache zu klären, voneinander zu differenzieren. Wie schon bei der Erstsprache, kann als Zweitsprache die zweite oder jede weitere Sprache nach der ersten Erworbenen bezeichnet werden. Vorausgesetzt wird dabei ein natürlicher Erwerbskontext, welcher dem der Erstsprache nahe kommt. Als Fremdsprache kann ebenfalls die zweite erlernte Sprache in einer Lernerbiographie gemeint sein, allerdings handelt es sich dabei um einen anderen Lernkontext. Die Zweitsprache wird in einen natürlichen Erwerbskontext gesetzt, hingegen wird beim Fremdsprachenerwerb ein künstlich gesteuerter Prozess verstanden. In Anlehnung an Els Oksaar (2003: 14f) werden die Begriffe Zweit- und Fremdsprache als Synonyme verwenden, für deren Definition der Faktor der Erwerbsfolge gilt. Zudem wird schwerpunktmäßig der gesteuerte Lernprozess im Unterrichtsgeschehen behandelt.

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit dem L2- bzw. L3-Erwerb, das heißt mit dem Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache. Diese beiden Sprachlernprozesse unterscheiden sich nicht unwesentlich voneinander. Das erste gesteuerte Lernen einer Fremdsprache (L2) baut auf den Spracherfahrungen des natürlichen Erwerbs auf, wobei zusätzlich

[5] Um die Begriffsvielfalt einzuschränken wird in dieser Arbeit mit den Begriffen Mutter- und Erstsprache gearbeitet.

Lernstrategien erlernt werden müssen. Beim L3-Erwerb wurden diese Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien vom Lerner bereits entwickelt und beeinflussen den Lernprozess. (vgl. Merkelbach, 2011: 127)

3.2. Spracherwerb - eine Sprache lernen oder erwerben?

Im Kontext des Sprachenlernens werden in der Forschung die Begriffe *lernen* und *erwerben* unterschieden bzw. deren Bedeutung kontrovers diskutiert. Die Differenzierung vollzieht sich in Anlehnung an das Monitor-Modell[6], welches von Stephen Krashen (1970) entwickelt wurde.

Beim Spracherwerb handelt es sich um ein unbewusstes *sich Aneignen* von Sprache in einem natürlichen Kontext, wie beispielsweise der Muttersprache, welche im Umgang mit alltäglichen Situationen ohne Lehrwerke oder sonstige Lernmaterialen ungesteuert erworben wird. Der Spracherwerbsprozess ist in diesem Falle allein durch die Lernumwelt determiniert. (vgl. Merkelbach, 2011: 127).

Das *Sprachenlernen* hingegen beschreibt eine bewusste und instruierte Lernsituation, unterstützt durch Lernmaterialien und Übungen, wie sie in der Institution Schule stattfindet.

In meiner Arbeit werde ich diese Begriffe synonym verwenden, denn ich denke, dass beide Formen nicht ganz klar voneinander zu trennen sind und einander bedingen. Schon Kleinkinder werden von ihrem sozialen Umfeld im Spracherwerbsprozess begleitet und instruiert, denken wir beispielsweise an Kinderbücher, die unterstützend für das Erlernen von Grammatik und der Erweiterung des Wortschatzes dienen oder an die korrektive Funktion der Eltern in Interaktion mit ihren Kindern. Els Oksaar (2003: 15) sieht eine klare Begriffstrennung von Lernen und Erwerben ebenfalls als problematisch an und hält einen gänzlich unbewussten, ungesteuerten Erwerbsprozess für inexistent.

[6] siehe *„3.3.4. Monitor-Theorie“*

Auch Britta Hufeisen (1998: 170) hält *„[…] Lernen für eine selbstständige Form der Sprachaneignung, die eine Schnittmenge an Charakteristika mit dem Sprachaneignungsprozeß des Erwerbens teilt […]“* und schließt Sprachenlernen ohne Erwerb aus. (vgl. Hufeisen, 2003a: 1)

3.3. Zweitspracherwerb/ Zweitspracherwerbsforschung

„[…] the notion of second language acquisition is usually understood in a wide sense where `second´ may refer to any language that the learner has added after infancy.“ (Hammarberg, 2001: 21)

Zweitspracherwerb beschreibt das Erwerben bzw. Lernen einer weiteren Sprache nach der Muttersprache, der sogenannten L2 (*language*), dabei kann, je nach Erwerbskontext, von einer Zweitsprache oder von einer Fremdsprache die Rede sein. Die L2 kann sowohl natürlich erworben oder durch einen künstlichen, regelgeleiteten Lernprozess gelernt werden. Der natürliche Erwerb vollzieht sich beispielsweise bei der bilingualen Kindererziehung oder bei Menschen mit Migrationshintergrund. Letztere lernen die jeweilige Landessprache in ihrem natürlichen Umfeld, indem die Sprache zur alltäglichen Kommunikation genutzt wird.

In dieser Arbeit wird ausschließlich von einem gesteuerten Lernprozess ausgegangen, bei dem die Lerner erstmals mit Lernstrategien konfrontiert werden und sich bewusst eine fremde Sprache in einer künstlich-gelenkten Lernumgebung, wie die der Schule, aneignen. Die Begriffe Zweit- und Fremdsprache werden unter dem Gesichtspunkt des künstlichen Erwerbskontextes synonym verwendet. Obwohl dies einen zusätzlichen Unterricht nicht ausschließt[7], läuft der Lernprozess hauptsächlich ohne Lernmittel ab.

Unter dem Kürzel L2 ist in der Forschung nicht immer die zweite erlernte Sprache nach der Erstsprache (L1) zu verstehen. Je nach ForscherIn kann mit

[7] Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich lernen die deutsche Sprache auch in der Schule.

diesem Begriff auch die dritte, vierte, fünfte etc. Sprache bezeichnet werden, wie anhand des einleitenden Zitates von Hammarberg gezeigt wird.[8]

Die Zweitspracherwerbsforschung versucht unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren (Einfluss der Muttersprache, soziale und affektive Faktoren, Erwerbsalter, Lernerpersönlichkeit, Sprachlernerfahrungen, ….) den Spracherwerbprozess eines Menschen zu beschreiben. Els Oksaar (2003: 83ff) betont in ihrer Monographie *„Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung“* die Komplexität des Sprachenlernens, wobei kognitive, emotive, soziale und sprachliche Faktoren sich miteinander verknüpfen. Im Folgenden werden die Kontrastiv-, die Identitäts und die Interlanguagehypothese sowie die Monitor-Theorie, die sich auf Basis der traditionellen Lerntheorien (behavioristischer, nativistischer, kognitiver, interaktionistischer/soziokultureller Ansatz) entwickelt haben, vorgestellt. Auf die Präsentation etwaiger Kritik an diesen Modellen sowie andere Ansätze und Hypothesen wird verzichtet.

Aufgrund diverser Forschungsrichtungen, wie beispielsweise der Behaviorismus, der Nativismus, der kognitive und der interaktionistische/ soziokulturelle Ansatz, haben sich Hypothesen entwickelt, die den Lernprozess zu erklären versuchen.
Bis in die 1960er Jahre war der Behaviorismus vorherrschend in der Spracherwerbsforschung und zählt Vertreter wie Skinner und Mowrer zu seinen Befürwortern. Die Grundannahme dieses Ansatzes beruht darauf, dass Lernen durch Konditionieren geschieht, das heißt, es gibt einen Stimulus (Reiz), welcher an eine Respons (ein erwünschtes Verhalten) gekoppelt ist, dieses Verhalten kann durch positive bzw. negative Verstärkung (Belohnung/Bestrafung) gesteuert werden. Demnach wird dem menschlichen Verhalten unterstellt, komplett durch Umweltfaktoren determiniert zu sein; innere und mentale Prozesse werden ausgeblendet, da sie nicht beobachtbar sind. Ebendies wurde in Folge stark kritisiert, denn die Gründe für menschliches

[8] Die Bedeutung der Abkürzungen (L1, L2…Lx) werden im Kapitel „*3.4. Drittspracherwerb*“ ausführlicher erläutert.

Verhalten sind zu komplex, als dass man lediglich Beobachtbares zu Erklärung heranziehen könnte.

Im Gegensatz dazu schreibt der nativistische Ansatz dem Menschen angeborene, sprachliche Fähigkeiten[9] zu, die beim Spracherwerb lediglich entfaltet werden müssen. Die Nativisten, wie Chomsky[10], Lenneberg und McNeill, sind demnach der Meinung, ein Kind wäre in der Lage, ganz ohne Input eine Sprache zu erlernen. (vgl. Oksaar, 2003: 83ff) Noam Chomsky prägte den Begriff der LAD (Language Acquisition Device). Demnach besitzt jeder Mensch linguistische Universalien, die den Spracherwerb von L1, L2, Lx im Wesentlichen identisch ablaufen lassen. (vgl. Oksaar, 2003: 106) Die Annahme von solchen sprachlichen Gemeinsamkeiten resultiert aus der Tatsache, dass jeder Mensch, unabhängig vom Umfeld und des dargebotenen Inputs o.ä., die Muttersprache erlernt, was auf ein universales, genetisch verankertes Spracherwerbsvermögen zurückzuführen ist. (vgl. Merten, 1995: 72f)

Der interaktionistische/ soziokulturelle Ansatz basiert auf der Annahme, Sprache sei ein Zusammenspiel von mentalen Fähigkeiten und des Umfeldes eines Individuums. Sprache wird als soziales Kommunikationsmittel gesehen, welches sich in Interaktion mit anderen Menschen vollzieht und sich dadurch auch weiterentwickelt. (vgl. Oksaar, 2003: 88)

Auf der Grundlage der oben angeführten Lerntheorien haben sich unterschiedliche Hypothesen gebildet.

3.3.1. Kontrastivhypothese

Aus dem Behaviorismus geht die Kontrastivhypothese, die auf Fries (1947) und Lado (1957) zurückgeht, hervor. Im Mittelpunkt des Interesses steht nicht der Lerner, sondern die Erst- und Zweitsprache und deren Beziehung zueinander. *„Kontrastiv meint im Zusammenhang mit dieser Hypothese das*

[9] Als angeborene, sprachliche Fähigkeiten sind grammatische Basisregeln und Universalien gemeint, die ein jeder Mensch von Natur aus hat.

Gegenüberstellen verschiedener Sprach-Systeme, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen herauszufinden.“ (Merten, 1995: 88f) Gleiche und ähnliche Strukturen der Muttersprache sind beim Erlernen der ersten Fremdsprache förderlich, während Unterschiede Schwierigkeiten verursachen, kurz gesagt, Ähnlichkeiten erleichtern das Lernen, Unterschiede erschweren den Prozess. (vgl. Oksaar, 2003: 98f) Der L2-Erwerb steht also erheblich unter Einfluss der L1 und wird als eine Art Umlernprozess der Muttersprache gesehen. (vgl. Steinhauer, 2006: 10) Ab den 1960er Jahren wurde Kritik an diesem Modell laut, die der behavioristischen Sichtweise vorwarf, der Komplexität des Zweitsprachenerwerbs nicht gerecht zu werden. Die Annahme, dass der Zweitspracherwerb ausschließlich durch die Muttersprache beeinflusst wird bzw., dass es sich um ein Nachahmen der Muttersprache handelt, wurde als nicht ausreichend empfunden. (vgl. Eckhardt, 2008: 23) Wolfgang Klein (1992: 38) greift zudem noch den Aspekt der Ähnlichkeiten und Differenzen auf und konstatiert dies als schlichtweg falsch. Er begründet seine Aussage damit, dass auch ähnliche sprachliche Strukturen zu fehlerhaften Produktionen führen können.

3.3.2. Identitätshypothese

Die Identitätshypothese, die auf Corder (1967) zurückzuführen ist, bildet das Gegenstück zur Kontrastivhypothese und entspringt der nativistischen Denkweise einer angeborenen linguistischen Prädisposition[11]. Diese Hypothese erteilt nicht mehr der Muttersprache die Position der alleinigen Quelle der Beeinflussung, sondern geht davon aus, dass der Ablauf des Zweitspracherwerbs mit dem des Erstspracherwerbs identisch ist (L1 = L2). Demnach handelt es sich beim Spracherwerb nicht um einen von außen determinierten Lernprozess, sondern um einen kreativen und vom Lerner aktiv gesteuerten Prozess. Bestätigt wurde der identische Erwerbsablauf von L1 und L2 durch die Untersuchungsergebnisse des Bilingual-Syntax-Measure-Test von Dulay/Burt in den 1970er Jahren. Sie analysierten den Erwerb von englischen

[11] siehe oben: LAD von Noam Chomsky

Morphemen bei Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen und kamen zum Schluss, dass diese gleiche Lernstrukturen aufwiesen. Diese Ergebnisse bestätigten die nativistische Annahme von Universalien und angeborenen mentalen Strukturen, die eine identische Erwerbsreihenfolge von Erst- und Zweitsprache zur Folge haben. Transferphänomene und Interferenzen beim Zweitsprachenerwerb werden von Dulay und Burt nicht auf den Einfluss der Erstsprache zurückgeführt, sondern gar negiert. Laut den Forscherinnen entstehen fehlerhafte Strukturen aufgrund der jeweiligen Zweitsprache. (vgl. Oksaar, 2003: 104f) Die Resultate der Studie wurden aufgrund von Mängeln in der Untersuchungsmethodik, der Annahme von identisch ablaufenden Spracherwerbsprozessen bei unterschiedlichen Erstsprachen und ohne Berücksichtigung auf das Erwerbsalter etc., in weiterer Folge diskutiert und kritisiert. (vgl. Oksaar, 2003: 105; Eckhardt, 2008: 24)

3.3.3. Interlanguagehypothese

Eine vermittelnde Position zwischen der Kontrastiv- und der Identitätshypothese wird von der Interlanguagehypothese eingenommen. Bei dieser interaktionistischen Perspektive des Zweitspracherwerbs wird davon ausgegangen, dass der Lerner während des Spracherwerbs ein individuelles sprachliches System entwickelt, eine Art Interlanguage[12] oder zu Deutsch Lernersprache/ Interimsprache. Diese Zwischensprache ist geprägt von kreativen und flexiblen Strukturen der Erst- und Zweitsprache sowie neuen sprachlichen Elementen. Diese werden in Hinblick auf die Normen und Regeln der Zielsprache vom Lerner weiterentwickelt. Nach Selinker besteht das Modell aus folgenden fünf psycholinguistischen Prozessen:

1. *language transfer*: Übertragung sprachlicher Strukturen von der Erst- auf die Zweitsprache
2. *transfer of training* (Übungstransfer): Transferphänomene aufgrund von Lernmaterialien

[12] Der Terminus Interlanguage geht auf Selinker (1972) zurück (vgl. Oksaar, 2003: 112ff)

3. *strategies of second language learning:* Der Lerner bildet individuelle Strukturen für die Zielsprache. Anhand dieser Regeln werden die fremdsprachlichen Strukturen überprüft und revidiert.
4. *strategies of second language communication*: hilfreiche Strategien in Kommunikationssituationen, wie z.B.: *„Themenvermeidung, Aufgabe der Äußerungsabsicht […] Bedeutunsveränderung […] Modalitätsreduktion […] Persönlichkeitsreduktion […]“* (Merten, 1995: 97)
5. *overgeneralization of target material:* Übergeneralisierungen bezeichnen die inkorrekte Anwendung korrekt erworbener Kenntnisse der Zielsprache.

(vgl. Oksaar, 2003: 112ff; Merten, 1995: 96f)

Als ein sechstes und siebtes Charakteristikum der Interlanguagehypothese wären die Fossilisierung und das Phänomen des *back-sliding* zu nennen. Ersteres bezeichnet das Gefühl, eine Sprache gut zu beherrschen, welches sich bei jedem Lerner irgendwann bewusst oder unbewusst manifestiert. Diese Annahme führt dann zu einer Stagnation im Sprachlernprozess und die gelernten Strukturen werden beibehalten. Das zweite Phänomen (*back-sliding*) beschreibt ein temporäres Zurückfallen des Lerners in ein früheres Lernstadium. Oksaar (2003: 117) fügt dem noch hinzu, dass auch kompetente Sprecher vorübergehend aufgrund von Stress, Müdigkeit, Unkonzentriertheit etc., einen solchen Rückfall erleiden können.

Kritik an der Interlanguagehypothese betrifft zum Beispiel den ungenauen Umgang mit Begriffsdefinitionen, die Vernachlässigung nonverbaler und paralinguistischer Strategien, die unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen, welche unterschiedliche Auswertungsverfahren mit sich ziehen, die Nicht-Berücksichtigung externer Faktoren bei der Sprachproduktion, etc. (vgl. Oksaar, 2003: 114ff; Eckhardt, 2008: 26) Jedoch aufgrund der Miteinbeziehung verschiedener Faktoren, die neben dem Erwerbsprozess auch individuelle (Lern-)Strategien miteinbeziehen, ist dieses Modell bedeutend für die Zweitspracherwerbsforschung.

3.3.4. Monitor-Theorie

Die gerade erwähnten Hypothesen versuchen alle die Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprache nachzuvollziehen. Inwieweit sie sich voneinander unterscheiden oder inwiefern dieser von der Erstsprache beeinflusst wird usw. Anders verfährt Stephen Krashen mit seiner Monitor-Theorie, deren Ziel es ist, die unterschiedlichen Erwerbskontexte des Zweitsprachenerwerbs bei Erwachsenen zu beleuchten und den unbewussten, ungesteuerten Erwerb (unconcious) vom bewussten, gesteuerten Lernen (concious) abzugrenzen. Laut Krashen können sich Erwachsene eine Sprache entweder unbewusst aneignen (second language acquisition) oder bewusst lernen (second language learning). Bei beiden Prozessen spielt das *Erwerbs*phänomen aber eine entscheidende Rolle. Krashen verweist hierbei auf die unbewusst ablaufenden Vorgänge beim Spracherwerb und macht auf Ähnlichkeiten zwischen dem Erstspracherwerb von Kindern und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen aufmerksam. Lernen funktioniert somit nur in Zusammenhang mit Erwerb.

Grundidee von Krashens Theorie ist nun, dass das Sprachenlernen immer durch eine Art Monitor unterstützt wird. Die bewusste Internalisierung expliziten Regelwissens wird im Gedächtnis abgespeichert und steht dem Lerner als mentaler Informations- und Kontrollmechanismus zur Verfügung. Bei der Sprachproduktion können Informationen abgerufen werden und Äußerungen kontrolliert und korrigiert werden. Zur Verwendung des Monitors müssen aber einige Faktoren gegeben sein. Der Sprecher muss ausreichend Zeit zur Sprachverarbeitung haben. Ihm/ Ihr muss eine korrekte Sprachproduktion wichtig sein, und ihm/ ihr müssen die Regeln bekannt sein. Laut Krashen ist die Aktivierung des Monitors keine Voraussetzung beim Sprechen, denn jeder Mensch ist in der Lage, auch ohne Monitor zu kommunizieren. Es liegt somit im persönlichen Ermessen des Sprechers, ob eine Aktivierung notwendig ist oder nicht[13]. (vgl. Klein, 1992: 38f; Merten, 1995: 99ff; Oksaar, 2003: 106f)

Obwohl sich die Monitor-Theorie stark auf den Lernprozess der Zweitsprache konzentriert, wird die Bedeutung der Erstsprache keineswegs außer Acht

[13] Je nach Ausmaß der Aktivierung des Monitors unterscheidet Krashen zwischen den Bezeichnungen *careless*, *overuser*, *underuser* und *optimal user*. (vgl. Merten, 1995: 100f)

gelassen, denn sie übt Einfluss auf den Zweitspracherwerb aus. Diesen Einfluss nennt Krashen Interferenz. Laut Juhász ist damit eine Verletzung der sprachlichen Norm der Zielsprache aufgrund der Beeinflussung anderssprachlicher Elemente gemeint. (vgl. Merten, 1995: 89, 101) Im Kapitel „*5. Transfer im (Fremd-) Spracherwerb*“ wird der Terminus ausführlich behandelt.

Als Kritikpunkt der Monitor-Theorie kann angeführt werden, dass sie sich auf allgemeine Aussagen stützt und keine genauen Angaben zu Gesetzmäßigkeiten, Ablauf, oder Einflussfaktoren beim Spracherwerb macht. Weiters wird der Lerner als einzige Einflussgröße im Sprachlernprozess genannt, womit gleichzeitig externe Faktoren vernachlässigt werden.

3.3.5 Zusammenfassung

Die vier vorgestellten Hypothesen der Zweitspracherwerbsforschung stellen nur einen kleinen Auszug aus der Gesamtfülle an Hypothesen, Modellen und Theorien zu diesem Forschungsbereich dar. Sie wurden ausgewählt, da sie die Grundrichtungen der Wissenschaft widerspiegeln und als Grundlage für spätere Hypothesen dienten. Durch sie lassen sich auch die historische Entwicklung und der Fortschritt der Spracherwerbsforschung nachvollziehen.

Anfänglich wurde die Rolle der Erstsprache stark in den Mittelpunkt und in Beziehung zur Zweitsprache gesetzt. Bei der Kontrastivhypothese geht es hauptsächlich um das Herausarbeiten von Ähnlichkeiten und Differenzen der Erst- und Zweitsprache, um den Erfolg des Lernprozesses vorhersagen zu können. Die Identitätshypothese geht von einer universalen Spracherwerbsfähigkeit des Menschen aus, welche eine identische Abfolge im Sprachlernprozess zur Folge hat, ganz egal, welche Sprachen man schon beherrscht. Nach heutigem Forschungsstand ist allerdings erwiesen, dass das gesamte Sprachrepertoire eines Individuums Einfluss auf den aktuellen Spracherwerb nimmt, in positiver oder auch negativer Hinsicht. Bei der Interlanguagehypothese wird dieser Aspekt anhand der Lernersprache aufgegriffen. Sprache ist Kommunikationsmittel und vollzieht sich in interaktionalen Prozessen, wobei der Lerner, um sich zu verständigen, auf

bisheriges Sprachwissen zurückgreift, um somit Wissenslücken auszumerzen. In diesem Zusammenhang liefert die Monitor-Theorie den interessanten Aspekt, dass beim Lernprozess sowohl bewusstes Lernen als auch unbewusstes Erwerben eine Rolle spielt und dass der Lerner das abgespeicherte Sprachwissen gezielt aktivieren kann, um seine Sprachproduktion zu korrigieren und zu verbessern.
Die vier Hypothesen sollten einen Überblick unterschiedlicher Perspektiven auf den Zweitspracherwerb geben und die Komplexität der Thematik widerspiegeln. Im nächsten Abschnitt wird die Besonderheit des Drittspracherwerbs erläutert.

3.4. Drittspracherwerb

Unter der Bezeichnung L3 wird in der Forschung eine dritte Sprache bezeichnet, die ein Individuum lernt. Hinsichtlich der genauen Definition bestehen allerdings unterschiedliche Ansichten. Für Björn Hammarberg ist mit L1 die Muttersprache einer Person gemeint; die L2 steht für jede weitere Sprache, die im Laufe des Lebens erlernt wurde, somit können mehrere Sprachen als L2 bezeichnet werden. L3 ist nach dieser Auffassung die jeweils aktuell gelernte Fremdsprache. (vgl. Hammarberg, 2001: 22) Für andere Sprachforscher und –forscherinnen steht L1 für die Muttersprache, jede weitere Sprache wird mit L2, L3, L4 … Lx betitelt, wobei die Zahlen entweder für die chronologische Ordnung des Erwerbs oder für die Reihung nach der Sprachkompetenz stehen.
Zum besseren Verständnis möchte ich ein fiktives Beispiel nennen: Sonjas Muttersprache ist Deutsch (L1). In der Schule lernt sie als erste Fremdsprache Englisch (L2), dann Französisch (L3). Während des Studiums beginnt Sonja Italienisch zu lernen (L4) und mit 40 Jahren nimmt sie Japanisch – Sprachkurse (L5). Dies ist somit die chronologische Abfolge ihrer Sprache. Nach der Sprachfähigkeit geordnet würde die Reihenfolge beispielsweise so aussehen: DL1, IL4, EL2, FL3, JL5. Die Reihung nach den Kompetenzen kann sich im Laufe der Zeit verändern und auch je nach Perspektive variieren

(Fremdbeurteilung vs. Selbstbeurteilung). Britta Hufeisen erwähnt zudem eine Abstufung innerhalb der Kompetenzen, zum Beispiel gemäß den Sprachfähigkeiten in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mündliche und schriftliche Produktion etc.). Sie schlägt vor, die Sprachen in chronologischer Reihenfolge mithilfe von Zahlen zu ordnen, diese zusätzlich mit Kleinbuchstaben zu versehen, welche den Grad der Beherrschung angeben, wobei „a“ für das höchste Niveau steht (z.B.: L2b, L3a, L4c). Diese Ordnung kann sich im Laufe der Lernerbiographie ändern. (vgl. Hufeisen, 1998: 169f)

Da diese Ordnung jedoch recht individuell und nicht konstant ist, verwende ich den Begriff in meinen Ausführungen chronologisch. Weiters soll gesagt sein, dass für die vorliegende Arbeit ausschließlich der gesteuerte Drittspracherwerb relevant ist.

3.4.1. Was ist das Spezifische an der L3-Sprachaneignung?

Manche ForscherInnen sind der Ansicht, dass sich der Erstspracherwerb deutlich vom Zweitspracherwerb abhebt, sich aber in weiterer Folge kaum Unterschiede im Fremdsprachenlernen einer dritten, vierten usw. Sprache manifestieren. Wie schon aus den Hypothesen der Zweitspracherwerbsforschung hervorgegangen ist, besteht ein muttersprachlicher Einfluss beim Zweitspracherwerb, zum Beispiel in Form von Transferphänomenen. Diese Forschungsergebnisse werden als Grundlage für die Annahme, dass der L3-Erwerb unter veränderten Bedingungen verläuft, herangezogen. (vgl. Lindemann, 1998: 160)

Aus psycholinguistischer Hinsicht stellt der L3-Erwerb einerseits eine Besonderheit dar, da er sich klar vom ungesteuerten, unbewussten Erwerb der Muttersprache unterscheidet. Andererseits grenzt er sich von der ersten, gesteuerten Lernerfahrung (L2) ab, da nun eine zweite mögliche Einflussquelle beim Spracherwerb vorhanden ist. Merkelbach (2011: 127) begründet seine Befürwortung einer Unterscheidung von L2-Lernern und L3-Lernern, wie folgt:

„Beim Beginn des L3-Erwerbs sind die Lernenden älter und können als kompetente Fremdsprachenlernende angesehen werden, die ihren eigenen

Lernstil kennen und bereits über eine subjektive (nicht unbedingt bewusste) Sprachlerntheorie verfügen."

Aufgrund der Einflussnahme aller vorangegangenen Sprachen in einer Lernerbiographie auf den aktuellen Spracherwerb muss der L3-Erwerb gesondert behandelt werden. Durch die erworbenen Lernerfahrungen beim ersten gesteuerten Sprachenlernen entwickelt eine Person individuelle Lernstrategien, welche beim L3-Lernprozess je nach Bedürfnis integriert, angewendet, perfektioniert oder modifiziert werden. Das heißt, dass

„[…] wenn man mehrere Sprachen lernt, nicht jedes Mal sozusagen „bei Null" anfängt, sondern dass der vorhandene Sprachbesitz durch jede neue Sprache immer mehr erweitert wird." (Hufeisen, 2003b: 16). Dies muss bei der Vermittlung einer zweiten Fremdsprache bedacht werden. Den Lehrenden sollte bewusst sein, dass sie es mit erfahrenen Sprachlernern zu tun haben: *„[…] third language learners are experienced learners."* (Cenoz, 2001: 1)

4. Mehrere Sprachen sprechen – Modelle zur individuellen Mehrsprachigkeit

In diesem Kapitel sollen mehrere Modelle des Multilingualismus vorgestellt werden. Die ausgewählten Modelle behandeln unterschiedliche Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit, dabei soll gesagt sein, dass die Reihenfolge der unten angeführten Erklärungsversuche keiner Wertung entspricht. Die Modellauswahl wurde in Anlehnung an Britta Hufeisen (2003a) getroffen, da sie einerseits einen prägnanten Überblick bietet und mir andererseits ihr Modell für den Fremdsprachenunterricht am Nützlichsten erscheint.

4.1. DMM – Dynamisches Modell des Multilinguismus von Ulrike Jessner

Ulrike Jessner beschäftigt sich mit den unterschiedlichen (kognitiven) Kompetenzen von monolingualen und bilingualen/multilingualen Personen und kommt zum Schluss, dass letztere den einsprachigen Personen in gewissen Bereichen überlegen sind. Sie bezieht sich dabei auf Hamers/Blanc (1989: S.50) und Baker (1996: S.128f) und nennt zum einen das metalinguistische Bewusstsein, die pragmatische Sensibilität, die Sprachlernstrategien und zum anderen die *„[…] gesteigerte Kreativität, Flexibilität, Originalität und Detailreichtum […]“ (*Jessner, 1998: 152) bei mehrsprachigen Menschen.

▪ Das metalinguistische Bewusstsein wird durch die Beherrschung mehrerer Sprachen positiv beeinflusst. Die multilinguale Person kann die eigenen sprachlichen Kompetenzen reflektieren und in den unterschiedlichen Situationen flexibel anwenden. Es ist das Wissen über die Sprache selbst: Sprache kennen, Sprache sprechen. Das Wissen über die Grammatik und die verschiedensten sprachlichen Besonderheiten und spezifischen Merkmale: Wie verwende ich meine Sprache? Wie drücke ich mich aus?
Sprachbewusstsein ist die Fähigkeit, die eigene Sprache zu verstehen.
Hufeisen beschreibt das metalinguistische Bewusstsein als die Fähigkeit *„[…] die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern zu können. Diese Aktivitäten setzen sowohl sprachliche als auch kognitive Kompetenz voraus.“* (Hufeisen, 2003a: 8)

▪ Multilinguale agieren in ihrem Alltag mit unterschiedlichen Sprachsystemen und reagieren daher sensibler als Monolinguale auf sprachliche Unterschiede oder Besonderheiten (pragmatische Sensibilität). Jessner (1998: 153) greift auf die Definition der interaktionalen Kompetenz von Oskaar (1990) zurück, der dies als Fähigkeit beschreibt, verbale, nonverbale, paralinguistische und extraverbale Handlungen im soziokulturellen sowie sozialpsychologischen Kontext zu sehen und zu verstehen. Britta Hufeisen (2003a: 8) entnimmt dem

Modell, dass kognitive und affektive Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie die *interactional competence, communicative or pragmatic sensitivity* mit dem Sprachlernprozess einhergehen und durch externe Faktoren gesteuert werden können.

▪ Weiters haben bilinguale Menschen, im Gegensatz zu Monolingualen schon Erfahrungen mit Sprachlernstrategien gemacht, die sich beim Drittspracherwerb bewusst und/oder unbewusst manifestieren. (vgl. Jessner, 1998: 152ff) Der erfahrene Sprachenlerner kann Lernmethoden für sich individuell auswählen. Er weiß zum Beispiel, mit welcher Methode er am effektivsten neue Vokabeln lernt.

Das DMM ist ein psycholinguistisches Spracherwerbsmodell und geht von mehreren pyscholinguistischen Systemen bei mehrsprachigen Personen aus, die miteinander interagieren und sich dadurch in einer konstanten Veränderung befinden. Das DMM vertritt eine subjektbezogene Perspektive, die individuelle Faktoren berücksichtigt. Als beständig beschreibt Jessner die individuelle Kapazität und die Sprachlernfähigkeit; variable Faktoren sind z.B. die Selbsteinschätzung, die Sprachangst, die Motivation etc. (vgl. Jessner, 1998: 154ff) Die verschiedenen Sprachen in Kombination mit den persönlichen Faktoren beeinflussen das individuelle, sprachliche Gesamtsystem.

4.2. Rollen-Funktions-Modell von Sarah Williams und Björn Hammarberg

Sarah Williams und Björn Hammarberg fokussieren sich, wie Ulrike Jessner mit ihrem Dynamic Model of Multilingualism, auf psycholinguistische Aspekte eines Sprechers. Jedes Individuum ist im Kontext des individuellen und dynamischen Lernprozesses mit all seinen Sprachen zu sehen.
Im Weiteren spricht das Modell den einzelnen Sprachen eines Sprechers verschiedene Rollen und Funktionen zu, wobei eine chronologische Reihung

des Spracherwerbs abgelehnt wird. Als L3 wird stets die aktuell gelernte Sprache bezeichnet, alle bereits erworbenen Sprachen werden L2 genannt. Die Gesamtheit der Sprachen eines Individuums wird in Beziehung gesetzt, die Sprachen interagieren miteinander, wobei die Faktoren der Verwandtschaft oder Nichtverwandtschaft von Sprachen ausschlaggebend für die Intensität der Interaktion sind. Beim Erwerb einer Zielsprache (internal-supplier-Sprache), werden die schon beherrschten Sprachen (default-supplier-Sprachen) als Hilfestellung für beispielsweise Übersetzungen oder Herleitungen, herangezogen. Welche Sprache die Funktion der default-supplier-Sprache in welchem Ausmaß übernimmt, hängt von den Merkmalen Literalität (proficiency) und aktuelle Präsenz und Abrufbarkeit (recency) ab. Zudem weist die default-supplier die höchste etymologisch-typologische Verwandtschaft mit der internal-supplier-Sprache auf. (vgl. Hufeisen, 2003a: 2ff)

4.3. FLAM (Foreign Language Acquisition Model) von Maria Groseva

Das FLAM, als ein kontrastiv-linguistisches Modell wurde von Maria Groseva entwickelt. Groseva sieht als Basis für das Fremdsprachenlernen die L2 und geht mit der Annahme, dass L1 und L2 in einer Eins-zu-Eins-Relation in die Lernergrammatik integriert werden sogar noch einen Schritt weiter, indem sie sagt, dass sie als Bezugspunkt für das Lernen einer L3…Lx funktionieren. (vgl. Hufeisen, 2003a: 3f) Demnach vollzieht sich das Sprachenlernen in einem stufenweisen Prozess, bei dem die Symmetrie von L1 und L2 als Interimsystem für die Zielsprache genutzt wird. Das System der Zielsprache wird *„[…] immer mit dem der ersten Fremdsprache verglichen (wird). Das Sprachenlernen ist also ein Prozess des sukzessiven Hypothesenbildens und –überprüfens.“* (Caspar-Terizakis, 2009: 116) Im Laufe dieses Lernprozesses werden zudem individuelle Sprachlernstrategien vom Individuum ausgebildet, diese werden,

wie beim DMM und beim Faktorenmodell[14], in Beziehung zu dem metalinguistischen Bewusstsein gesetzt. Der kompetente Lerner setzt die Strategien bewusst und/oder unbewusst beim Sprachenlernen ein. (vgl. Hufeisen 2003a: 8)

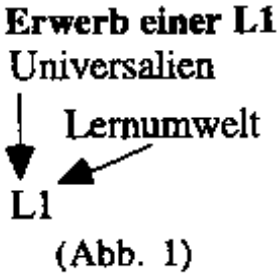
4.4. Ecological Model of Multilinguality von Larissa Aronin und Muiris Ó Laoire

Dieses Modell betrachtet die individuelle Mehrsprachigkeit aus einem soziolinguistischen Blickwinkel heraus. Es ist der kulturelle Kontext, der den Spracherwerb entscheidend prägt. Dies erklärt auch die Fokussierung auf lernerexterne Faktoren, wie z.B. die Qualität und Quantität des erfahrenen Inputs. Diese externen Faktoren können sich im Laufe der Lernerbiographie zu internen Faktoren umwandeln.
Wie das DMM sprechen auch Aronin und Ó Laoire von Sprachen als dynamische, inkonstante Phänomene, die sich in ihrem Entwicklungsverlauf und in ihren Funktionen stark unterscheiden: *„[J]ede Sprache hat ihr eigenes Set an Funktionen für ein unterschiedliches Set an Zielen.“* (Hufeisen 2003a: 10)

4.5. Faktorenmodell von Britta Hufeisen

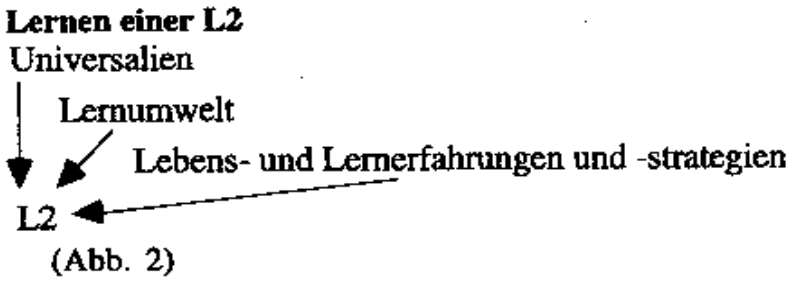
Britta Hufeisens Faktorenmodell unterscheidet zwischen dem Erlernen der L1, L2 und L3 – Lx. Sie gliedert den Spracherwerb in unterschiedliche Etappen, und bei jeder neuen Sprache werden die bisher gemachten Erfahrungen integriert.
Anhand der nachfolgenden Grafik (Hufeisen, 1998: 171f, Abb. 1-4) wird die Veränderung des Sprachlernprozesses veranschaulicht.

[14] siehe auch unter Punkt „*4.5. Faktorenmodell von Britta Hufeisen*“



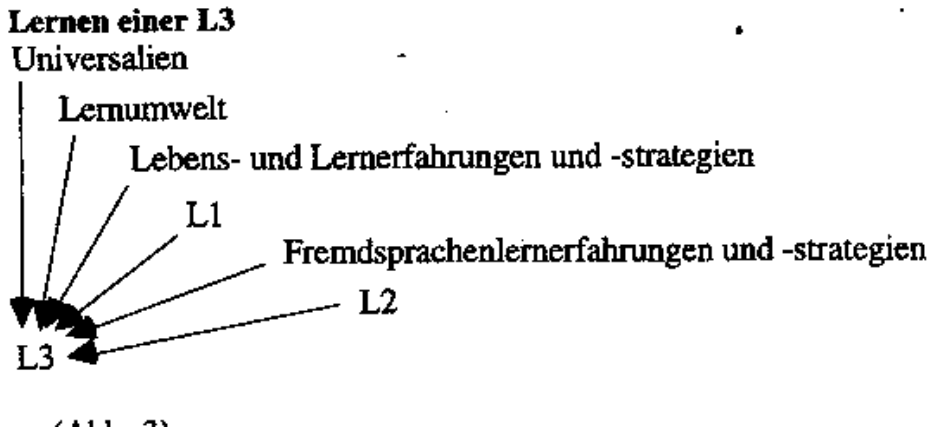
(Abb. 1)

Die Abbildung 1 zeigt den Erwerb der Muttersprache, wobei neben den Universalien allein lernumweltliche Faktoren eine Rolle spielen



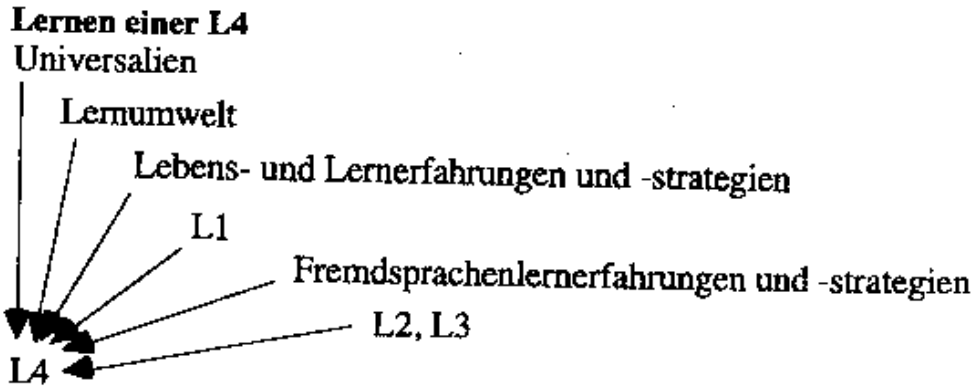
(Abb. 2)

Beim Erwerb einer L2 macht der Lerner die erstmalige Erfahrung mit dem regelgeleiteten Lernen einer Sprache. Neben den individuellen Fähigkeiten und den Lernumwelten werden nun auch neue Lernerfahrungen gemacht und Lernstrategien entwickelt. Diese sogenannten Fremdsprachenlernstrategien werden beim L2-Erwerb angelegt und ausgebildet.



Beim L3-Erwerb kann schließlich auf diese Lebens- und Lernerfahrungen und –strategien aufgebaut werden. Die gemachten Sprachlernstrategien können sowohl bewusst also auch unbewusst auf den Erwerb der neuen Sprache

wirken. Darunter wird verstanden, dass sich ein Individuum gewisse Methoden angeeignet hat, um zum Beispiel Vokabeln oder eine neue Grammatik zu lernen. Es handelt sich um einen erfahreneren und kompetenteren Sprachenlerner als der L2-Lerner. Die Fremdsprachenlernstrategien werden vom Lerner zielgerichtet angewendet und können je nach Bedarf modifiziert und perfektioniert werden. (vgl. Hufeisen, 2003a: 9)



(Abb. 4)

Da der Lerner dieses Vorwissen um das Fremdsprachenlernen schon besitzt, ist der Sprung von der L3 zu weiteren Sprachen im Laufe der Lernerbiographie nicht mehr so markierend. Die Fremdsprachenlernerfahrungen werden weiter ausgebaut und beim Lernen kann auf das Vorwissen zurückgegriffen werden, was den Lernprozess fördern, aber auch im Positiven sowie im Negativen beeinflussen kann.

4.6. Vergleich der verschiedenen Modelle

Aronin und Ó Laoire konzentrieren sich bei dem *Ecological Model of Multilinguality* auf hauptsächlich lernerexterne Faktoren und sehen diese als determinierend für den Spracherwerbsprozess an. Das *Rollen-Funktionsmodell* von Williams und Hammarberg und das *Dynamic Model of Multilingualism* von Jessner sind psycholinguistische Modelle, die die individuellen Lernprozesse in den Vordergrund stellen und deren Dynamik und Variabilität betonen. Groseva (*Foreign Language Acquisition Model*) teilt mit Jessner und Hufeisen die

Ansicht, dass lernerinterne Faktoren den Lernprozess entscheidend beeinflussen und auch steuern. Weiters sind sich Jessner und Hufeisen darüber einig, dass der kompetente Sprecher über ein metalinguistisches Bewusstsein verfügt, welches mit jeder neu erworbenen Sprache erweitert wird.

Für den gesteuerten Tertiärsprachenerwerb ist das *Faktorenmodell* von Britta Hufeisen am Wichtigsten, denn es berücksichtigt die meisten Einflussfaktoren, die beim Fremdsprachenlernen von Bedeutung sind. Bei Hufeisens Modell wird der Sprung vom L2-Erwerb zum L3-Erwerb deutlich gemacht, und es wird gezeigt, dass die gemachten Erfahrungen beim ersten Fremdsprachenlernen den Erwerb einer L3 oder weiteren Fremdsprache nicht nur quantitativ sind, sondern den Lernprozess auch in qualitativer Hinsicht modifizieren.

Beim Muttersprachenerwerb gibt es zwei Einflussfaktoren, die generelle Spracherwerbsfähigkeit eines Menschen und die Lernumwelt. Beim gesteuerten L2-Erwerb spielen einerseits affektive Faktoren (Motivation, Unlust, Angst, Ähnlichkeit der L2 zur L1 etc.) eine Rolle und andererseits kognitive Elemente, wie die individuellen Lernerfahrungen. Diese kognitiven Faktoren werden beim L3-Erwerb vom Lerner weiterentwickelt, und individuelle Fremdsprachenlernstrategien angeeignet. Der kompetente L3-Lerner kann auf seine Erfahrungen, sein Vorwissen und die Interimsprache der L2 zurückgreifen. Der Lerner ist sich dem Prozess des Sprachenlernens bewusst, er oder sie hat ein metalinguistisches Bewusstsein und kann den Lernprozess reflektieren und bewusst steuern. Beim weiteren Spracherwerb fügen sich lediglich die neuen Interimsprachen der jeweiligen Zielsprachen (L3-Lx) hinzu. (vgl. Caspar-Terizakis, 2009: 117)

5. Transfer im (Fremd-) Spracherwerb

Im vorhergehenden Kapitel wurden die Mehrsprachigkeitsmodelle erläutert, die Auskunft darüber geben, wie Menschen Sprachen lernen und wie sich diese Sprachlernprozesse gegenseitig beeinflussen. Das Sprachenrepertoire eines Menschen befindet sich im stetigen Wandel, es ist kein starres,

unveränderliches System. Die einzelnen Sprachen sind nicht getrennt voneinander im Gehirn abgespeichert, sondern interagieren miteinander. Die Transferforschung beschäftigt sich mit dieser Interaktion und Beeinflussung der verschiedenen Sprachen und deren Auswirkungen.

Zu Beginn des Kapitels soll ein kurzer Abriss der historischen Forschungsentwicklung als Themeneinstieg dienen. Da sich die Transferforschung im Zuge der Zweitspracherwerbsforschung entwickelte, kommt es zu inhaltlichen Überschneidungen mit *„3.3. Zweitspracherwerb/ Zweitspracherwerbsforschung*". Anschließend werden die Begrifflichkeiten erklärt und definiert. Der zweite Teil soll die Auswirkungen des Transferphänomens detaillierter erörtern, um die Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Schule zu untersuchen.

5.1. Transferforschung – ein Überblick

Der Beginn der Transferforschung wird mit den 1960er Jahren bzw. mit Anfang der 1970er Jahre datiert. Vor dieser Zeit wurde hauptsächlich im Bereich des Zweitsprachenerwerbs geforscht. Bei näherer Untersuchung von Studien aus der zweiten Hälfte des 20. Jhds. wird jedoch klar, dass es sich eigentlich um die Erforschung des Drittsprachenerwerbs handelt, bei der mit dem Zweitsprachenbegriff gearbeitet wurde. Dies erklärt die Tatsache, dass man den Spracherwerb einer Fremdsprache (also der Nicht-Muttersprache) zu erklären versuchte und die Drittspracherwerbsforschung noch nicht als eigenständiges Themenfeld betrachtet wurde. (vgl. Lindemann, 1998: 159f)

In den 1960/70er Jahren wurde der Muttersprache ein starker Einfluss beim Spracherwerb zugesprochen. Das Fremdsprachenlernen wurde als eine Art Umlernen der L1 betrachtet. Dieses Dominanzverhältnis von L1 auf die L2 (bzw. jede weitere Sprache) wird unter dem Begriff *Kontrastivitätshypothese* verstanden. Bei der kontrastiven Sprachwissenschaft wurde weiter von der Möglichkeit ausgegangen, alle zukünftigen Fehler beim Sprachenlernen vorherzusagen und durch Präventivmaßnahmen zu vermeiden. Diese Annahme

wurde von einer abgeschwächten Version - man kann einige Fehler, die ihre Quelle im Transfer haben, herausfiltern – abgelöst.

Auslöser für die Betrachtung des Sprachenlernens aus einer anderen Perspektive war die Forschungsarbeit von Dulay und Burt (1974). Sie kamen zum Ergebnis, dass Sprecher verschiedener Sprachen Gemeinsamkeiten beim Fremdsprachenlernen aufweisen, wonach sie eine feste Erwerbsreihenfolge sowie einen Einfluss von Universalien beim Lernprozess, annahmen. Weitere Studien kamen infolge zum Schluss, dass der Muttersprachenerwerb nach gleichen Schemata abläuft wie der Fremdsprachenerwerb. Dieses Phänomen (L1=L2) wird unter dem Begriff *Identitätshypothese*, welcher auf Krashen zurückgeht, verstanden.

Dieser analoge Sprachenerwerb von L1 und jeder weiteren Sprache wurde kritisiert, als Forschungsarbeiten Transferphänomene im Zweitspracherwerb nachwiesen. Dies forderte eine differenzierte Herangehensweise an den Fremdsprachenerwerb. Diverse Aspekte von Spracheinfluss vorher gelernter Sprachen (einschließlich der Muttersprache) wurden nun miteinbezogen.

Aktuell wird der Spracherwerbsforschung in Beziehung mit verschiedenen Spracherwerbsmodellen und Mehrsprachigkeitsmodellen[15] gesetzt, um differenziertere Ergebnisse zu erzielen. Zum einen wird die Rolle der Muttersprache relativiert und zum anderen beschäftigt man sich mit der Bedeutung sowie den Bedingungen, Grenzen und Konsequenzen von mutter- bzw. fremdsprachlichen Transfers. Zum besseren Verständnis der Phänomene werden auch andere wissenschaftliche Disziplinen, wie z.B. die Pragma- und Soziolinguistik, in die Forschung integriert. Die Drittspracherwerbsforschung, die bisher Teil der Zweitspracherwerbsforschung war, wird zu einem eigenständigen Forschungsgebiet. (vgl. Steinhauer, 2006: 9ff)

[15] Siehe Kapitel „*4. Mehrere Sprachen sprechen – Modelle zur individuellen Mehrsprachigkeit*“

5.2. Terminologie

Die Begriffsdefinition stellt Forscher und Forscherinnen vor Schwierigkeiten, denn das Transferphänomen ist schwer in seiner Komplexität und Bandbreite zu erfassen. Neben den kognitiven Aspekten des Sprachenlernens werden die verschiedensten Arten von Fehlern, Irrtümern und fremdsprachlichen Elementen in der Sprachproduktion aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus betrachtet. Die Analyseergebnisse der WissenschaftlerInnen können folglich je nach Schwerpunktsetzung in der Untersuchung stark variieren. Dies erklärt auch den individuellen und heterogenen Umgang mit den dafür verwendeten Termini. In der Literatur findet man neben dem Begriff des Transfers die Unterteilung in positiven und negativen Transfer, letzterer auch häufig als Interferenz bezeichnet. *Interaktion*, aber auch Komposita wie beispielsweise *Transferenz* oder Überbegriffe wie *interlinguistischer Transfer* und *cross-linguistic-influence* u.v.m. finden sich zur Beschreibung von Transferphänomenen.
Aufgrund der Vielfalt, die den Rahmen der Arbeit sprengen würde, kann nicht auf jeden Begriff, der in der Forschungsliteratur kursiert, eingegangen werden. In diesem Abschnitt werden die am weitest verbreiteten Begriffe – wie oben angeführt – erklärt.

Ganz allgemein ausgedrückt handelt es sich beim Transfer *„[…] um Elemente oder Strukturen einer anderen, bereits bekannten Sprache [handelt], die beim Erlernen der neuen helfen.“* (Caspar-Terizakis, 2009: 118) oder wie sich Gass und Selinker (in Steinhauer 2006: 15) ausdrücken: *„[…] for most researchers, language transfer is the use of native language (or other language) knowledge – in some as yet unclear way – in the acquisition of a second (or additional) language.“* Britta Steinhauer (2006: 33) ist der Auffassung, dass unter Transfer eine *„[…] gegenseitige Beeinflussung von Sprachen im weitesten Sinne […]“* zu verstehen ist. Diese Beeinflussung kann in beide Richtungen gehen, das heißt, die neu erlernten Sprachen beeinflussen die Muttersprache, und die Muttersprache mit all den vorher erlernten Sprachen beeinflussen die neue

Fremdsprache. Weiters beurteilt sie den Transfer als bewusst vom Lerner eingesetzt (z.B. beim Überbrücken von Wissenslücken), integriert aber auch unbewusste Transferphänomene.

Diese Definitionen lassen darauf schließen, dass sich die ForscherInnen in dem Punkt einig sind, dass die Muttersprache sowie alle bisherigen Sprachen, die eine Person gelernt hat, den aktuellen Spracherwerb beeinflussen.

Nun aber stellt sich die Frage, ob es Sprachen gibt, die Transfers begünstigen bzw. ob es im Sprachenrepertoire multilingualer Personen Sprachen gibt, die sich mehr als andere gegenseitig beeinflussen.

Odlin (in Steinhauer, 2006: 16) konstatiert eine höhere Wahrscheinlichkeit von auftretenden Transferphänomen, wenn Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Zielsprachen und dem individuellen Sprachrepertoire bestehen. *„Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“*

Nach Odlins Auffassung müsste zum Beispiel ein Kroate, der Französisch beherrscht und Italienisch lernt, maßgeblich von der französischen Sprache beeinflusst werden, da diese ebenfalls der romanischen Sprachfamilie angehört. Dabei kann man den Einfluss von Transfer als positiv oder negativ bezeichnen. Positiv zu werten sind Einflüsse, die den Lernprozess beschleunigen, da der Lerner ähnliche sprachliche Strukturen einer Sprache in die Zielsprache integriert. Negativer Transfer beschreibt ein Anwenden grammatischer Regeln, das zu einer fehlerhaften Produktion führt und somit den Lernfortschritt verzögert, da sich die Sprachen unterscheiden. (Müller, 2011: 22ff) Dieser negative Transfer ist in der Literatur auch unter dem Synonym Interferenz bekannt und wurde von Juhász (zitiert von Köberle, 1998: 92) als Normverletzung einer Sprache, welche durch die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen entsteht, beschrieben. Oder anders ausgedrückt *„[…] das Interagieren zweier oder mehrerer Sprachen mit negativem Ergebnis […]“* (Hufeisen, 1998: 172)

Das Kompositum *Transferenz*[16] von Clyne (1975 in Müller, 2011: 21) verbindet die Begriffe Transfer und Interferenz. Es wird als eine generelle *„Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache*" beschrieben, ohne diese als positiv oder negativ zu werten. Auch Barbara Köberle versucht die Begriffsvielfalt in der Transferforschung zu reduzieren. Sie arbeitet mit den Termini *Interferenz*, *Interaktion* und *Transfer.* Diese Begriffe bildeten die terminologische Grundlage im Mainzer Projekt[17]. (vgl. Hufeisen, 1998: 92f) Nachdem die Begriffe Transfer und Interferenz bereits definiert wurden, steht noch eine Erklärung zur Interaktion aus. Sie wird positiv gewertet und somit auch als (positiver) Transfer innerhalb verschiedener Sprachsysteme bezeichnet. Köberle fasst die beiden Begriffe (Interferenz und Interaktion) unter dem Terminus *interlinguistischer Transfer* zusammen, da dadurch die Möglichkeit entsteht, den Kontakt von zwei oder mehreren Sprachen ohne Wertung zu bezeichnen. (vgl. Köberle, 1998: 93)

Ein weiterer Versuch der Wulst an begrifflichen Auswüchsen bezüglich des Transferphänomens Herr zu werden, entstammt aus den 1980er Jahren von Eric Kellermann und ist unter der englischen Bezeichnung *cross-linguistic-influence* bekannt. (vgl. Steinhauer, 2006: 17 und Cenoz, 2001: 1f) Dieser Begriff ist im thematischen Zusammenhang der vorliegenden Arbeit von Interesse, da er sich besonders auf den Drittspracherwerb konzentriert. Die vorhergegangenen Termini sind großteils Erben aus der Zweitspracherwerbsforschung und behandeln daher vordergründig die Interaktion von L1 und L2. Kellerman betont die klare Trennung von L1- und L2-Erwerb und von L2- und L3-Erwerb, welchen in der *cross-linguistic-influence*-Forschung getätigt wird und die bei anderen Forschungsarbeiten oft vernachlässigt wurde. Er kritisiert die einseitige Fokussierung auf den Einfluss der L1 auf die L2 und das außer Acht lassen der weiteren Sprachen und deren Systeme. Der Ausgangspunkt der *cross-linguistic-inlfuence*-Forschung ist somit die Tatsache, dass *„[…] L3 can influence the L1 and be influenced by the L1 (L1↔L3) and cross-linguistic-influence can also take place between the L2 and*

[16] Synthese der Begriffe Transfer und Interferenz, die im nächsten Kapitel differenziert erklärt werden.
[17] Das Mainzer Projekt beschäftigte sich mit L2/L3 und der Frage nach der Sprachdominanz bei einer aktiven Sprachproduktionsbereitschaft. (vgl. Köberle, 1998: 92)

the L3 (L2↔L3)" (Cenoz, 2001: 2) Auf Grundlage dieser Basis und aus psycholinguistischer Perspektive heraus wird versucht, die Interaktion von L3 mit den anderen Sprachen eines Individuums darzustellen und die Gründe für den Transfer zwischen diesen Sprachen herauszuarbeiten. Dazu werden Faktoren wie *„[…] typological distance, L2 status, recency, context or proficiency on cross-linguistic-influence from L1 and the L2 on the L3 […] acquisition of additional languages (L4, L5) or the effect oft he L3 on the L2 and L1 […]"* (Cenoz, 2001: 2)[18] miteinander verknüpft.

Diese kurze Einführung in die Terminologie der Transferforschung soll einen Einblick in deren Vielfalt bieten. Als gemeinsamer Nenner all dieser Aussagen kann gesagt werden, dass alle Forscher und Forscherinnen neben dem Einfluss der Muttersprache auch allen anderen Sprachen eine Bedeutung in der Lernerbiographie zukommen lassen.
Der Spracherwerb erfolgt somit im Zusammenwirken aller Sprachen einer Person und kann durch Transferphänomene gefördert, aber auch blockiert bzw. verlangsamt werden.

5.3. Arten von Transfer

Nach der Klärung der Begriffe und den Umständen, die Transferphänomene begünstigen, ist nun zu klären, wie sich fremdsprachliche Elemente im aktuellen Spracherwerb manifestieren.
Transfer kann zum einen leicht zu entdecken sein, wenn es sich um die Übernahme ganzer Wörter einer anderen Sprache in die Zielsprache handelt, zum anderen gibt es aber subtile Formen von Transfer, welche auf einen ersten Blick gar nicht auffallen. In diesem Kontext trifft Britta Steinhauer (2006: 21ff) in Anlehnung an Hakan Ringbom die Unterscheidung von offenem und indirektem Transfer. Bei ersterem handelt es sich um Phänomene des negativen Transfers, die unmittelbar auf die jeweilige Muttersprache zurückzuführen sind,

[18] Das Thema wird unter *„5.4. Faktoren und Bedingungen für das Auftreten von Transferphänomenen"* im Detail besprochen.

wie z.B. Substitutionen, *Code-Switchings*, *borrowings*, Claques, Übersetzungen, *semantic shifts* oder auch *hybrid forms/ blends*.[19] Hakan Ringbom macht beim offenen, oder auch lexikalischen Transfer eine weitere Differenzierung von „transfer of form" und „transfer of meaning". Ersteres ist der Fall, wenn *„[…] the learner activates, or is influenced by, a formally similar L1-word or L2-word instead oft he intended one."* Dadurch entstehen Sprachwechsel (Code-Switchings), Hybride oder „falsche Freunde" (deceptive cognates), wie Ringbom anhand folgendem Beispiel verdeutlicht: *„ […] Eng: fabri, S [Schwedisch]: fabrik (= `factory´) […]"* (Ringbom, 2001: 60) Bei der zweiten Art, dem „transfer of meaning", wird nach dem Schema einer anderen Sprache als die Zielsprache eine semantische Erweiterung konstruiert, z.B. bei Lehnübersetzungen (calques) oder *semantic shifts/extensions*. (Ringbom, 2001: 61f)

Der indirekte Transfer fällt nur bei genauerer Betrachtung auf, da laut Steinhauer (2006: 22f) *„[…] Lerner auf Strukturen, die sich extrem von denen ihrer Muttersprache unterscheiden, mit einer Vermeidung (Avoidance) derselben"* reagieren. Es handelt sich somit um eine Nicht-Produktion, die Lerner vermeiden es, unbekannte Ausdrücke zu verwenden, was eine gehäufte Verwendung bekannter Formen mit sich zieht, die die Produktion erleichtern und vereinfachen, aber nicht immer passend sind. Sabine Diao-Klaeger und Britta Thörle nennen diesen verdichteten Gebrauch bevorzugter Ausdrücke *Übergeneralisierung*. (vgl. Bürgel, 2013: 152)

Eine weitere Unterteilung von Transferphänomenen kommt von Gessica De Angelis und Larry Selinker (2001: 42ff). Sie beschreiben zwei Arten von *Interlanguage Transfer*[20]. Erstens den *morphological interlanguage transfer,* der

[19](vgl. Steinhauer, 2006: 21f): Substitutionen sind in die Zielsprache übernommene Formen oder Strukturen aus vorher gelernten Sprachen. Darunter fallen ebenfalls Phänomene wie *Code-Switchings* (Sprachwechsel für ein Wort/ ein Satz) und *borrowings* (der Zielsprache angepasster Ausdruck). Als *Claques* werden Irrtümer bezeichnet, die die Struktur der ursprünglichen Sprache treu bleiben. Werden ganze Strukturen übertragen, *„[…] die zwar in der Gebersprache Sinn machen, nicht jedoch in der Zielsprache.",* (Steinhauer, 2006: 22) spricht man von Übersetzungen. Es kann auch vorkommen, dass ein Sprecher semantische Verschiebungen oder Erweiterungen (*semantic shifts*) vornimmt.
„Hybrid forms oder Blends enthalten Elemente aus Geber- und Zielsprache […]" und sind somit leicht zu identifizierende Mischformen." (Steinhauer, 2006: 22)

[20] *„[…] influence of a non-native language on another non-native language […]" (*Cenoz, 2001: 43) Die *beiden Forscher lehnen die Muttersprache als stärkste Einflussquelle ab: „[…] we do*

bezieht sich auf „[…] *the production of interlanguage forms in which a free or bound non-target morpheme is mixed with a different free or bound target morpheme to form an approximated target language word.“,* das heißt, zur Schaffung eines Wortes in der Zielsprache werden Elemente/Morpheme einer Sprache mit Elementen einer weiteren Sprache verbunden. Zweitens den *lexical interlanguage transfer*, was die Übertragung ganzer Wörter beschreibt (wie beim Code-Switching): „[…]*the use of an entire non-target word in the production of the target language.“*

5.4. Faktoren und Bedingungen für das Auftreten von Transferphänomenen

Anhand des Faktorenmodells[21] von Britta Hufeisen wurde gezeigt, dass sich beim Tertiärsprachenerwerb neben den erworbenen Lebens- und Lernerfahrungen und –strategien beim L2-Erwerb zusätzlich Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien addieren. Diese Ausgangssituation ist auch Basis bei der *cross-linguistic-influence*-Forschung, welche den Tertiärsprachenerwerb in Zusammenhang mit der Multilingualismus- und der L2-Spracherwerbsforschung sieht und eine Interaktion aller Sprachen eines Individuums annimmt. Durch dieses Zusammenspiel der Sprachen kommt es zu unterschiedlichen Transferphänomenen, wie sie im vorangegangen Kapitel bereits dargestellt wurden.

Als nächstes soll erarbeitet werden, welche Faktoren das Auftreten von Transferphänomenen beeinflussen. Zum einen werden die schon angeführten persönlichen Lernerfahrungen eine Rolle spielen, aber auch individuelle Aspekte (z.B. Erwerbsalter), affektive Aspekte (Status der Zielsprache, persönliche Lerneinstellung), Sprachverwandtschaften, Lernstadium usw. sind bedeutend für den Lernprozess.

---

not have the evidence to claim that native language transfer is always dominant in interlanguage production.“ (Cenoz, 2001: 44)

[21] siehe „*4.5. Faktorenmodell von Britta Hufeisen“*

In diesem Kapitel werden die Bedingungen, welche Transferphänomene begünstigen, dargestellt. Der erste Teil konzentriert sich auf objektive Faktoren, wie z.B. die Sprachverwandtschaft bzw. -distanz, in Anlehnung an die Arbeit von Jasone Cenoz (2001). Hingegen sind im zweiten Teil die individuellen Einflussfaktoren im Zentrum des Interesses.

5.4.1. Faktoren, die das Auftreten von Transfer begünstigen

Jasone Cenoz‘ (2001) Aufzählung verschiedener Faktoren und Bedingungen, die die Manifestation von Transferphänomenen im Spracherwerb begünstigen, bietet einen guten Überblick über die vorherrschenden Meinungen in der Forschung und verbindet sich durch Übereinstimmungen mit anerkannten Forschern und Forscherinnen, wie unter anderem Britta Steinhauer, Björn Hammarberg, Gessica De Angelis oder Larry Selinker, und soll im Folgenden als Leitfaden dienen.

Eine wichtige Bedingung für das Auftreten von Transfer bzw. eine wichtige Einflussgröße bezüglich der Wahl der Sprache, aus der transferiert wird, ist die „*linguistic typology*“. Erwiesenermaßen tendieren Lerner zum Transfer aus einer Sprache, die der Zielsprache typologisch ähnelt, oder anders ausgedrückt, Sprachähnlichkeiten beeinflussen Transferphänomene. (vgl. Cenoz, 2001: 8f) Die Annahme, dass *„[…] die Distanz zweier Sprachen und die Markiertheit einen großen Einfluss auf das Transferphänomen haben[.]“,* wird ebenfalls von Britta Steinhauer (2006: 24f) bestätigt. Auch ist für sie Transfer wahrscheinlicher, je ähnlicher sich die Sprachen sind. Ausschlaggebend dafür ist aber nicht der objektive Grad der Sprachverwandtschaft, sondern lediglich die subjektiv wahrgenommene Ähnlichkeit.
Interessant ist, dass sich der Lerner oft von der Erstsprache distanzieren möchte, da er sich im Fremdsprachenmodus befindet und den Wunsch hat, möglichst in diesem zu bleiben. Mit einer Übernahme von muttersprachlichen Elementen in die Zielsprache hat die Person das Gefühl, nicht mehr fremdsprachig zu klingen und folglich nicht authentisch zu wirken. Daher greift er oder sie auf andere Fremdsprachen als Transferquellen zurück, auch wenn

ein Rückgriff auf die Muttersprache naheliegender wäre. (vgl. Steinhauer, 2006: 24f) Gessica De Angelis und Larry Selinker sowie Björn Hammarberg (2001: 21ff, 42ff) bestätigen diese Aussage anhand von Analysen von Sprachproduktionen mehrsprachiger Personen. Sie kamen zum Schluss, dass die Muttersprache nicht als Interimsprache herangezogen wird, weil der Sprecher bei der Sprachproduktion im Fremdsprachenmodus bleiben und sich nicht anhören möchte, als spräche er/sie die Muttersprache. Das Heranziehen von anderssprachlichen Elementen hört sich eher „fremd" an und wird deshalb bevorzugt. Hammarberg (2001: 23) beschreibt dieses Phänomen[22] als der *„L2 status"* einer Sprache bzw. der Fremdsprachenstatus.

Dies wird am Beispiel einer Versuchsperson von De Angelis und Selinker (2001: 47ff) deutlich. Diese Person hat Schwierigkeiten beim Italienisch sprechen, greift aber nicht auf die Muttersprache Französisch zurück, sondern versucht sich anhand des Spanischen zu helfen, da sie der italienischen und der spanischen Sprache eine hohe Ähnlichkeit zuspricht und beides Fremdsprachen für sie sind. Im Kapitel „*5.2. Terminologie*" wurde erwähnt, dass Britta Steinhauer zwischen bewusstem und unbewusstem Transfer unterscheidet. Diese Annahme wird anhand dieses Beispiels bestätigt. Die beobachtete Person bei De Angelis und Selinker entscheidet sich bewusst dafür, Spanisch als Transferquelle zu nehmen.

Steinhauer betont diesbezüglich, dass der Altersfaktor eine entscheidende Einflussgröße bei bewusstem Transfer ist.

„Erst ältere Lerner haben eine ausreichende metalinguistische Kompetenz dafür entwickelt, Ähnlichkeiten erkennen und für das Sprachenlernen effektiv einsetzen zu können" (Steinhauer, 2006: 26) Die metalinguistische Kompetenz wird auch im DMM von Ulrike Jessner[23] als ein sprachliches Bewusstsein beschrieben, das ein bestimmtes Erwerbsalter voraussetzt, das mulitlinguale Personen im Laufe des Spracherwerbs entwickeln. Britta Hufeisen vertritt in ihrem Faktorenmodell[24] die Meinung, dass Fremdsprachenlerner als kompetente Lerner angesehen werden müssen. Sie haben Lernerfahrungen und Lernstrategien erworben, die ihnen erlauben, bewusst ihre

[22] Die Tendenz des Lerners, die L2 vor der L1, als Transferquelle zu aktivieren.
[23] siehe *„4.1. DMM – Dynamisches Modell des Multilingualismus von Ulrike Jessner"*
[24] siehe *„4.5. Faktorenmodell von Britta Hufeisen"*

Sprachproduktion zu beeinflussen. Das Erwerbsalter und die damit einhergehende kognitive Entwicklung spielt auch bei Cenoz eine Rolle: *„[…] older children can have a more accurate perception of linguistic distance that could influence the source language they use when transferring terms from one of the other languages they know“* (Cenoz, 2001: 10)

Unbewusster Transfer ist laut Steinhauer (2006: 25f) auch bei nicht verwandten Sprachen möglich, wenn der Lerner unbewusst auf sein Sprachwissen zurückgreift und Elemente vorher erlernter Sprachen in seine Produktion integriert. Auch in der Drittspracherwerbsforschung wird untersucht, auf welche Sprache ein Individuum bei Kontrollverlust in der Sprachproduktion zurückgreift, diese Sprache wird von Björn Hammarberg „*default supplier*“ Sprache genannt, bei der es sich meist um die am besten beherrschte Sprache eines Menschen handelt. Nach logischem Schlussfolgern wäre anzunehmen, es handle sich dabei um die Muttersprache, dies ist in der Praxis aus den zuvor angeführten Gründen (vgl. „*L2 status*“) aber selten. Auch unbewusst neigt der Sprecher zur Aktivierung einer anderen Fremdsprache vor der Muttersprache. (vgl. Steinhauer, 2006: 29f)

Exkurs

Zum besseren Verständnis folgt ein kurzer Exkurs über Björn Hammarbergs Untersuchung. (2001: 21ff)

Hammaberg vollzog eine Langzeitstudie *„Processes in third language acquisition“* mit aufgenommenen Konversationen zwischen ihm und Sarah Williams.

Untersuchungsgegenstand war der Spracherwerbsprozess von Williams und die Einflüsse ihres Sprachenrepertoires. Sarah Williams‘ Muttersprache (L1) ist Englisch, sie studierte dann Französisch und Deutsch und besuchte Italienisch-Sprachkurse. (Französisch, Deutsch, Italienisch = L2) Nach dem Studium verbrachte sie sechs Jahre in Deutschland, wo sie ein muttersprachenähnliches Kompetenzniveau in Deutsch erreichte. Dann zog sie nach Schweden, um dort zu arbeiten und war gezwungen, Schwedisch (L3) zu lernen. Während der Anfangszeit in Schweden führte Williams regelmäßig Gespräche mit Hammarberg.

Fazit der Studie ist, dass Sarah Williams zur Aktivierung von L1 und L2 Sprachbestand beim L3-Erwerb tendiert. In der Anwendung bei der Sprachproduktion haben die Sprachen jedoch unterschiedliche Gewichtungen und auch der Zeitpunkt des Gebrauchs von L1 oder L2 im Lernprozess variiert.

Die L1 übernimmt eine „external *instrumental role*“, das heißt, Sarah Williams wendet Englisch für den pragmatisch funktionalen Sprachgebrauch an - als Hilfestellung zur Wortfindung. Dies betrifft vor allem die Anfangsphase des Lernprozesses.

Der L2 wird eine Zulieferer-Rolle (*external supplier role*) zugeschrieben, auf die bei der Konstruktion neuer Worte oder bei Artikulation neuer Laute zurückgegriffen wird. Bei Sarah Williams ist damit Deutsch gemeint, weil es dem Schwedischen, im Gegensatz zum Französischen und Italienischen, ähnlicher ist.

Der Einfluss der *external supplier role* nimmt mit steigendem Kompetenzniveau des Lerners ab. Welche Sprache welche Rolle in welchem Ausmaß übernimmt, kommt auf die Situation und auf die Sprecher-Persönlichkeit an. Im Falle von Björn Hammarberg und Sarah Williams war Englisch außerhalb dieses Projekts die gemeinsam verwendete Sprache und so griff Sarah bei Wissenslücken während der Konversationen auf letztere zurück.

Ein weiterer Einflussfaktor neben der Sprachverwandtschaft und dem Alter ist „*the level of proficiency“.* Je besser ein Sprecher die Zielsprache beherrscht, desto weniger Transferphänomene sind zu beobachten. Hat ein Sprecher ein niedriges Niveau in der Zielsprache, so werden Elemente aus der Sprache transferiert, die der Lerner am besten beherrscht. Dies erklärt den vermehrten Transfer der Lerner aus der jeweiligen Muttersprache, vor allem in den Anfangsphasen des Spracherwerbs.

Neben dem Kompetenzniveau einer Sprache ist auch der sogenannte Neuheitseffekt, „*recency*“, von Bedeutung. Je aktueller der Spracherwerb ist oder je aktiver eine Sprache verwendet wird, desto wahrscheinlicher ist es, dass ein Sprecher auf Strukturen einer Sprache zurückgreift und sie zu Transferzwecken heranzieht (unbewusst oder bewusst). (vgl. Cenoz, 2001: 8ff)

Dieser Aspekt wird ebenfalls von Hammarberg (2001: 23) aufgegriffen: *„[…] recency (i.e. an L2 is activated more easily if the speaker has used it recently and thus maintained easy access to it).“*

Als letzter Einwand von Jasone Cenoz (2001: 9) bezüglich begünstigender Umstände für Transfer sind die „*contextual factors*“ zu nennen. Hierbei geht es um die Gesprächspartner, die Umgebung und das Thema der Konversation. Welche Sprache(n) beherrschen die Interaktionspartner? In welchem Kontext findet das Gespräch statt? (familiär, formell etc.) Über welches Thema wird gesprochen? Wie ist der Wissensstand zu diesem Themenfeld? In diesem Zusammenhang spielt wiederum das Kompetenzniveau der Sprache eine Rolle, denn bei Wissenslücken kommt es zum Beispiel vermehrt zu Transferphänomenen.

Nach dem Modell der Sprachmodi von François Grosjean determinieren die oben angeführten Einflussfaktoren zudem den Sprachmodus, in welchen sich ein Individuum im Rahmen der Konversation begibt. Grosjean entwickelte seine Idee ursprünglich für die Bilingualismus-Forschung, allerdings ist sein Modell auch für den Fremdsprachenerwerb interessant. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme eines Aktivierungs-Kontinuums mit einem monolingualen und einem bilingualen Ende. Je nach Position auf diesem Kontinuum befindet sich die Person in einem anderen Sprachmodi, indem sie eine Sprache mehr aktiviert als die andere, wodurch es zu unterschiedlichen Arten von Sprachwechseln bzw. gegenseitiger Einflussnahme der Sprachen des individuellen Sprachenrepertoires kommt.

Grosjean (Interview, 2002) erklärt dies in seinem Interview wie folgt:

„At one end of the continuum, bilinguals are in a totally monolingual language mode in that they are interacting with monolinguals of one - or the other - of the languages they know. One language is active and the other is deactivated. At the other end of the continuum, bilinguals find themselves in a bilingual language mode in that they are communicating with bilinguals who share their two (or more) languages and with whom they can mix languages (i.e. code-switch and borrow).“

Die mehrsprachige Person passt sich so der jeweiligen Sprachsituation, dem Gesprächsthema und den Gesprächspartnern an. (vgl. Steinhauer, 2006: 26f; Frigerio Syilir, 2007: 81f)

Es ist demnach ein Zusammenspiel vieler Faktoren, welches das Vorkommen von Transfer begünstigt. In der Forschung werden begünstigende Bedingungen diskutiert, jedoch kann nicht mit absoluter Sicherheit vorhergesagt werden, unter welchen Umständen es zu Transfer kommt und welche Sprache ein Individuum zur Überbrückung von Wissenslücken und Schwierigkeiten heranzieht. Um es mit den Worten von Björn Hammarberg auszudrücken: Welche Sprache eines Individuums zur „*default supplier*"-Sprache gebraucht wird, kann nur individuell beantwortet werden, denn neben den Faktoren Sprachverwandtschaft, *proficiency*, *recency* und *L2 status* kommen im Weiteren noch die persönliche Identifizierung des Sprechers mit der Sprache, das Wissen über die Sprachen des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin und dessen/deren Haltung dieser Vermittlersprache gegenüber hinzu. (vgl. Cenoz, 2001: 21ff)

5.4.2. Individuelle Einflussfaktoren für Transferphänomene

Neben Einflussfaktoren wie der wahrgenommenen Sprachähnlichkeit, dem Kompetenzniveau oder der Kontextabhängigkeit wirken verschiedenste persönliche Elemente auf die Sprachproduktion und den damit einhergehenden Transfer.

In diesem Abschnitt geht es darum, die Lernerpersönlichkeit unter Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren und dem Lernumfeld zu betrachten, um daraus auf begünstigende Umstände für Transfer schließen zu können.

Britta Steinhauer beschreibt den Sprachlernprozess als ein *„[…] Zusammenspiel von Alter, Begabung, Motivation, Lernstilen, Glaubenseinstellungen, affektiven Zuständen, der Persönlichkeit, der Anwendung von Strategien, sozialen und soziokulturelle Faktoren, dem Lernerstadium, der Lehrmethode, dem Feedback, usw."* (2006: 145)

Diese Aufzählung verdeutlicht das immense Spektrum an verschiedenen Einflussquellen. Hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes dieser Arbeit werden jene Faktoren, die für den schulischen Fremdsprachenunterricht von Mehrbedeutung sind, besprochen. Es geht vor allem um die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernstile und Lernstrategien und um den Faktor der Motivation, welcher im Unterricht von großer Bedeutung ist.

Lernstile und Lernstrategien

Lernstile beschreiben die individuellen Vorgehensweisen beim Lernen, die je nach Lerntyp variieren. Eine bestimmte Kombination unterschiedlicher Lerncharakteristika wird als Lerntyp bezeichnet und nach der traditionellen Ordnung gemäß den sensorischen Kanälen in einen auditiven, visuellen, taktilen oder kinästhetischen Typ eingeteilt.

Die starre Einteilung der Lerntypen ist nach heutigem Wissenstand nicht mehr aktuell, da man davon ausgeht, dass ein Lerntyp verschiedene Lernstile haben und je nach Situation und Bedürfnis zwischen diesen wechseln kann. Diese zielgerichtete Verarbeitung, Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses benutzt der Lerner, um sich neues Wissen bewusst anzueignen, zu organisieren und zu integrieren. (vgl. Steinhauer, 2006: 145ff)

J. Michael O'Malley und Anna Uhl Chamot (1990: 44ff) unterscheiden drei Strategie-Typen - „Learning Strategies in Second Language Acquisition".

TABLE 2.1. PRELIMINARY CLASSIFICATION OF LEARNING STRATEGIES

Generic strategy classification	*Representative strategies*	*Definitions*
Metacognitive strategies	Selective attention	Focusing on special aspects of learning tasks, as in planning to listen for key words or phrases.
	Planning	Planning for the organization of either written or spoken discourse.
	Monitoring	Reviewing attention to a task, comprehension of information that should be remembered, or production while it is occurring.
	Evaluation	Checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place.
Cognitive strategies	Rehearsal	Repeating the names of items or objects to be remembered.
	Organization	Grouping and classifying words, terminology, or concepts according to their semantic or syntactic attributes.
	Inferencing	Using information in text to guess meanings of new linguistic items, predict outcomes, or complete missing parts.
	Summarizing	Intermittently synthesizing what one has heard to ensure the information has been retained.
	Deducing	Applying rules to the understanding of language.
	Imagery	Using visual images (either generated or actual) to understand and remember new verbal information.
	Transfer	Using known linguistic information to facilitate a new learning task.
	Elaboration	Linking ideas contained in new information, or integrating new ideas with known information.
Social/affective strategies	Cooperation	Working with peers to solve a problem, pool information, check notes, or get feedback on a learning activity.
	Questioning for clarification	Eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, or examples.
	Self-talk	Using mental redirection of thinking to assure oneself that a learning activity will be successful or to reduce anxiety about a task.

(O'Malley, 1990: 46)

Die *metacognitive strategies* werden für das Planen von Lernschritten, das Überwachen der Lernaufgabe und die Evaluierung des Lernerfolges angewendet. Anhand diese metakognitiven Strategien reflektiert der Lerner seinen Spracherwerb und kann bewusst auf bereits gelernte Inhalte zurückgreifen.

Die *cognitive strategies* beschreiben die Interaktion des Lerners mit dem Lernmaterial sowie die Anwendung spezifischer Lerntechniken. Der Lerner manipuliert die erhaltenen Informationen, um den Lernprozess zu verbessern. Darunter fallen auch die bereits erklärten Phänomene Transfer und Interferenz.

Mit den *social/affective strategies* wird die Interaktion mit anderen Menschen im Lernprozess sowie der Gebrauch affektiver Kontrolle beschrieben.

In Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb erwähnt Britta Steinhauer (2006: 152ff) neben den Lernstrategien auch Produktions- und Kommunikationsstrategien.
Unter Produktionsstrategien fallen Phänomene wie *chunks* oder die strategische Gesprächsplanung.
Kommunikationsstrategien beschreiben Wege, die ein Lerner wählt, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen, das heißt, der Abbruch einer Konversation soll vermieden werden. Durch das Kompensieren von lexikalischen Lücken oder von Unsicherheiten bzgl. der Syntax, Phonologie oder Morphologie der Zielsprache greift der Sprachlerner auf sein Vorwissen zurück und entwickelt unter Einbindung transferierter Elemente Strategien.

Nach Eric Kellerman werden die Kommunikationsstrategien in Reduktions-und Kompensationsstrategien unterteilt. Reduktionsstrategien beruhen auf dem Phänomen der Vermeidung von Produktion. Dies wurde schon in *„5.3. Arten von Transfer*" erwähnt. Die Kompensationsstrategien kommen beim Auftreten von Schwierigkeiten, wenn der Sprecher versucht, die Kommunikation trotz fehlender Sprachkompetenz aufrecht zu erhalten, ins Spiel. Solche Strategien sind zum Beispiel das Verwenden von Paraphrasen, Transfer, neuen Wortkompositionen, das Wiederholen bekannter Ausdrücke, um die Botschaft zu vermitteln, Nachfragen oder auch das Bitten um Hilfe.
Unter Einbeziehung von psychologischen Prozessen vollzieht Kellerman dann eine weitere Differenzierung der Kompensationsstrategien in Konzeptstrategien und Medium- oder Codestrategien. Um sprachliche Hürden zu überwinden, verändert der Sprecher das entweder das Konzept, das heißt der Lerner *„[…] substituiert das Zielwort durch eines, das mit der fehlenden Vokabel eine Eigenschaft teilt oder von derselben Kategorie-Hierarchie ist[.]",* (Steinhauer, 2006: 153) oder den Code der Zielsprache. Die Medium- oder Codestrategien beruhen auf einem Sprachwechsel oder auf Vokabel-Neubildungen sowie auf der Möglichkeit non-verbale Mittel (z.B. auf ein Objekt zeigen) anzuwenden.

Nanda Poulisse differenziert drei Arten von Stratgien: die Substitutionsstrategie, die Substitutions-Plus-Strategie und die Rekonzeptualisierungsstrategie.

Bei der Substitutionsstrategie wird ein Zielwort durch ein L1- oder durch ein anderes ähnliches Wort ersetzt. Bei der Substitutions-Plus-Strategie wird ein L1-Element gewählt, welches morphologisch und phonologisch der L2 angepasst wird. Die Rekonzeptualisierungsstrategie beruht darauf, die intentionale Botschaft zu umschreiben, Hintergrundinformationen hinzuzufügen oder sie durch Gesten zu vermitteln. (vgl. Steinhauer, 2006: 154f)

Lernstrategien sind also Mittel, den Spracherwerb voranzutreiben und begünstigen Transferphänomene. Durch das Entdecken von ähnlichen Strukturen oder Wörtern kann der Lerner Lernerfahrungen und Abläufe von vergangenen Lernprozessen auf den neuen Spracherwerb übertragen. Transfer kann auch eine Kommunikationsstrategie sein, da es in der Interaktion Wissenslücken zu überbrücken gilt und dies anhand der Integration anderssprachlicher Elemente möglich ist.
In der Forschung konnte zudem ein Zusammenhang zwischen kompetenten Sprachlernern und dem Anwenden von Lernstrategien gemacht werden. Je fortgeschrittener ein Lerner in seinem Spracherwerbsprozess ist, desto bewusster und gezielter setzt er oder sie Lernstrategien ein. (vgl. Steinhauer, 2006: 155f) Diese kognitive Weiterentwicklung wurde anhand des Faktorenmodells von Britta Hufeisen veranschaulicht. Die Fremdsprachenlernerfahrungen integrieren sich in den aktuellen Spracherwerb und ermöglichen es dem kompetenten und erfahrenen Lerner durch sein metalinguistisches Bewusstsein seinen Lernprozess zu reflektieren und gegebenenfalls durch das Einsetzen schon bekannter Strategien zu optimieren.
„Successful learners are thoughtful and aware of themselves in relation to the learning process. They take conscious decisions and they follow their own preferred learning style. These are the learners who are able to talk effectively about their language learning because they have a well-developed meta-language for doing so.“ (Ellis in Abendroth-Timmer, 2004: 7)

affektiver Einflussfaktor Motivation

Zu den affektiven Zuständen zählen die Haltung, die Einstellung, die Sprachangst, das Selbstbewusstsein, die Motivation usw. Vor allem Letzteres spielt beim Lernen eine wichtige Rolle.

Motivation ist *„[…] das Wirksamwerden von Motiven im Rahmen bestimmter Lernkontexte."* (Abendroth-Timmer, 2004: 1) und entfaltet sich in den kontextabhängigen und flexiblen Dimensionen, wie Aktivierung, Zielgerichtetheit, Ausdauer, Kontinuität und Aktivitätslevel. Die Motive[25] sind stark subjektiv und variabel. Sie hängen von persönlichen Einstellungen zum Lernprozess und –kontext, sowie von der Sprache im Allgemeinen und dem implizierten kulturellen Aspekt des Landes und den Sprechern der Sprache ab. Diese Motive sind determiniert durch Faktoren wie Interesse, Relevanz der Aufgabe und Erwartungshaltung. (vgl. Steinhauer, 2006: 157; Abendroth-Timmer, 2004: 2)

- Lernt eine Person die Sprache aus persönlichem Interesse?
- Ist die jeweilige Sprache im Alltag unumgänglich?
- Möchte sich der Sprachenlerner in die jeweilige Sprachgemeinschaft integrieren?
- Wird die Sprache lediglich für den schulischen Nutzen gelernt?
- Lernt der Schüler oder die Schülerin aus Angst vor der Lehrperson?

Je nach Motiv kann zwischen einem Interesse an einer Sache oder einem personeninternen Trieb, also zwischen extrinsischer (von außen) oder intrinsischer (von innen kommender) Motivation, unterschieden werden.

[25] Als Motiv wird in der Psychologie ein Beweggrund oder eine Ursache menschlichen Verhaltens bezeichnet, der Auswirkungen auf den Ablauf, das Ziel und die Intensität eines Handelns hat. (vgl. Dudenredaktion, 2002: 255)

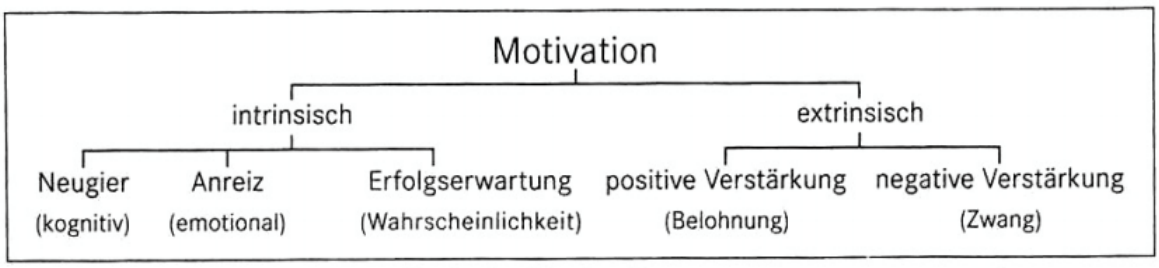


Abb. 1.: Intrinsische und extrinsische Motivation

[26]

Der extrinsisch motivierte Fremdsprachenlerner wird von äußeren Faktoren beeinflusst. Der Fremdsprachenerwerb im Schulalltag ist meist geprägt von dieser Form von Motivation, denn der Schüler oder die Schülerin steuert den Lernprozess mit dem Ziel, Strafe zu vermeiden (z.B. schlechte Noten) und Lob zu bekommen (z.B. gute Noten, Versetzung).

Intrinsische Motivation beschreibt den von innen kommenden Wunsch, eine Sprache zu lernen. Der Schüler oder die Schülerin ist angetrieben von Neugier und Interesse am Neuen und lernt aus Spaß an der Sache selbst. Im DMM und im Faktorenmodell wird die intrinsische Motivation als bedeutenden Einflussfaktor und Steuerungselement im Lernprozess beschrieben. Lerner, die intrinsisch motiviert sind, lernen die Sprache schneller und effektiver. (vgl. Hufeisen, 2003a: 7)

Britta Steinhauer (2006: 157f) verwendet in diesem Zusammenhang die Motivationskonzepte von Gardner und Lambert (1972) und erwähnt die instrumentale oder instrumentelle und die integrative Motivation, die im Wesentlichen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation entsprechen. Bei der zweckorientierten instrumentalen Motivation verspricht sich der Lerner einen Nutzen von der Fremdsprache, z.B. eine Verbesserung seiner beruflichen Situation. Die integrative Orientierung entspricht der intrinsischen Motivation und gründet im Wunsch der jeweiligen Sprachgemeinschaft anzugehören, der Lerner identifiziert sich mit der Sprache und der Kultur. (vgl. Feuerhake, 2004: 9)

Die Frage, ob die intrinsische/ integrative oder die extrinsische/ instrumentale Motivation besser ist, ist nicht eindeutig geklärt. Es ist allerdings anzunehmen,

[26] vgl. http://lexikon.stangl.eu/wp-content/uploads/intrinsisch-extrinsisch.png [10.10.2013]

dass ein Lerner, der persönliches Interesse am Lernerfolg hat, sich auch in der Freizeit mit der Sprache beschäftigt und so seinen Lernprozess beschleunigt.

6. Französisch im gesteuerten Fremdsprachen-unterricht

Aufgrund der bisher genannten Ansichten über das Sprachenlernen und die Wichtigkeit der Einbindung aller Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler wird nun die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts diskutiert.

Den Einstieg bildet ein historischer Überblick über die wichtigsten Etappenentwicklungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Anschließend wird mit den heutigen Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik angeknüpft. Da sich diese Arbeit am Beispiel der französischen Sprache orientiert, werden Beispiele für den Unterricht sowie etwaige Sprachbeispiele aus dem Französischen gezeigt.

6.1. Historische Entwicklung der Fremdsprachendidaktik

Im 19. Jahrhundert ist die vorherrschende Unterrichtsmethode die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die auf einem deduktiven Lernprozess beruht. Die Zielsprache wird in ihre Grammatik zerlegt, dann werden die einzelnen Kapitel (z.B. Pronomen, Relativsätze, Komparativ…) nacheinander von den SchülerInnen gelernt und durch anschließendes Übersetzen von zusammenhangslosen Sätzen trainiert. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde im Laufe der Jahre wegen der Inhaltslosigkeit und Bezugslosigkeit zum Alltagsgebrauch, zur Realität der Sprache, und den demotivierenden Auswirkungen, die diese Art der Sprachvermittlung auf die Lerner hat, immer wieder kritisiert.

Im Zuge der neusprachlichen Reform, die den Fremdsprachenunterricht inhaltsbezogen, statt rein auf grammatische Aspekte fokussierend gestaltet, kommt es in den 1880er Jahren zu einer Aufwertung von Originaltexten als Lehrmittel und zur induktiven Lehre der Grammatik. Die SchülerInnen lernten die Grammatikregeln zwar nach den Schemata der Grammatik-Übersetzungs-Methode, jedoch werden diese nicht explizit präsentiert, sondern so in den Lehrstoff integriert, dass sie von den Lernern selbst herausgefunden werden müssen. Laut den direkten Methodikern soll der Fremdsprachenunterricht gemäß dem Einsprachigkeitsprinzip soweit wie möglich ausschließlich in der Zielsprache abgehalten werden. Um etwaige Unklarheiten und Verständnisprobleme zu klären, werden visuelle Darbietungen (z.B. Bildtafeln) herangezogen. (vgl. Nieweler, 2006: 38f; Reinfried, 1998: 23f) Diese Lerntheorie, die sich an den behavioristischen Ansichten orientiert, vertritt die Meinung, dass jegliches Assoziieren und Einbringen anderssprachlicher Elemente zur Verwirrung führt. Es wird von einer strikten Sprachentrennung im menschlichen Gehirn ausgegangen, was sich bei bilingualen Menschen folglich in einem *doppelten Monolingualismus* äußert, also zwei voneinander getrennte Sprachsysteme im kognitiven Bereich. Jegliches Interagieren und Vernetzen von Sprachen wurde als Fehlerquelle gesehen. (vgl. Caspar-Terizakis, 2009: 119; Jessner, 1998: 150) Aktuelle neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse gehen allerdings von einer allgemeinen Sprachfähigkeit des Menschen aus, was man sich wie ein Sprachennetzwerk vorstellen kann, in dem die (fremd-)sprachlichen Strukturen und Systeme miteinander verknüpft sind und miteinander interagieren. (vgl. Bär, 2012: 11f) Diese Entwicklung geht in Richtung einer Förderung von individueller Mehrsprachigkeit durch eine Verbindung unterschiedlicher Wissensbestände und stellt die Basis der interkomprehensiven Didaktik[27] Ansätze dar.

Zu Beginn des letzten Jahrhunderts wurde die vermittelnde Methode entwickelt, die Übersetzungen, Sprechübungen sowie induktive Grammatikübungen miteinander verbindet. Erst Ende des 20. Jahrhunderts wurde die strenge Einsprachigkeit im Unterricht allmählich durch eine liberalere „aufgeklärte Einsprachigkeit“, die die Anwendung der Muttersprache in Notfällen erlaubt,

[27] Dies wird ausführlich unter *„6.2.3. Interkomprehensionsdidaktik“* besprochen

abgelöst. In den 1990er Jahren entwickelt sich laut Reinfried (2001) die „neokommunikative Methode“, die verschiedene Sprachernstrategien und -prozesse sowie die Reflexion von denselbigen in den Unterricht und in die Lehrwerke integriert. Hintergrund dieses didaktischen Konzeptes sind Begriffe wie Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und *language (learning) awareness*, die Sprache in einen kognitiven, affektiven sowie sozialen Kontext setzt, dessen man sich durch Reflexion bewusst werden muss.
Das Konzept der *language awareness* wurde ursprünglich in den 1960/70er Jahren und dann von Eric Hawkins (1981/1987) für den Muttersprachenunterricht in Großbritannien entwickelt. Als Ziele des Konzepts sind die Sprachneugier, die Sprachanalyse, die metasprachliche Kommunikation, das bewusste Sprachhandeln und die Reflexion von Sprache zu nennen. Diese Leitideen münden in dem Wunsch, ein mehrsprachiges Bewusstsein bei den Lernern zu entwickeln. Die Sprache wird einerseits bezogen auf ihre Grammatikalität, ihren Aufbau und ihre Struktur gelehrt, aber andererseits ebenso in ihren sozialen Kontext, der den Sprachgebrauch, die Gesellschaft und die Kultur umfasst, gesetzt. (vgl. Abendroth-Timmer, 2004: 3f) Diese Verzahnung kognitiver, sozialer und affektiver Aspekte fördern Toleranz und Akzeptanz, sowie das Interesse für andere Kulturen und müssen sich ebenso in den Schulbüchern widerspiegeln. Dies wird im sechsten Kapitel näher untersucht.

Im nächsten Abschnitt werden die wichtigsten Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Theorie und Praxis angeführt.

6.2. Ziele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die (romanischen) Mehrsprachigkeitsdaktiken bieten wichtige Grundlagen für die Gestaltung des Unterrichts und der Formulierungen der Unterrichtsziele. Der Schlüsselbegriff lautet Interkomprehension im Lernen und Lehren, was sich auf das Vernetzen verschiedener Sprachen und Kulturen bezieht.

So wird zu Beginn die Frage gestellt, *„[…] wo man an schon vorhandenes Sprachwissen, Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen kann.“* (Caspar-Terizakis, 2009: 118), um im Anschluss durch die Nutzung des sprachlichen und kulturellen Vorwissens der Schülerinnen und Schüler die bereits vorhandenen Sprachen mit der aktuell zu lernenden Fremdsprache zu verbinden. Durch das Integrieren des Sprachwissens, des Sprachlernwissens und der Sprachlernerfahrungen der Jugendlichen soll der Lernprozess gefördert und motivierender gestaltet werden. (vgl. Bär, 2012: 13)

Auch der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), welcher Basis für den Fremdspracheunterricht ist, betont die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und fordert eine Bezugnahme zu anderen Fremdsprachen im Unterricht:
„Mehrsprachigkeit […] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert […] Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“[28]

Im GERS wird Sprache als Kommunikationsmittel gesehen, welches, eingebettet in den linguistischen und kulturellen Rahmen, in Bezug zu anderen Sprachen und Kulturen steht. Aus diesem Grund soll in der Schule neben der reinen Sprachkompetenz auch Interkulturalität vermittelt werden, denn *„[d]ie linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen.“*[29]

[28]GERS: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/103.htm [19.08.2013]
[29] GERS: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/401.htm [19.08.2013]

6.2.1. Grundlegende Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktiken

Um eine interkulturelle Kompetenz, wie sie auch im GERS gefordert wird, zu erreichen, ist eine Miteinbeziehung der sprachlichen und kulturellen Lernerbiographien in den Unterricht im Sinne von Lerner- und Subjektorientierung, unerlässlich. Der moderne Fremdsprachenunterricht sollte sich durch sprachlich-kulturelle Heterogenität auszeichnen und sich vom traditionellen Einsprachigkeitskonzept (Zielsprache), bzw. Zweisprachigkeitskonzept (Zielsprache und Deutsch) distanzieren, um das Sprachwissen der SchülerInnen und ihre bisher gemachten Fremdsprachen(lern)erfahrungen nicht außer Acht zu lassen. (vgl. Hu, 2004: 69f)

Da sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik in diesem Zusammenhang fast ausschließlich an den schulisch erworbenen Fremdsprachen orientiert, soll gesagt sein, dass zum Sprachwissen und Sprachenrepertoire der Lerner ebenso im Alltag erworbene Sprachen zählen und berücksichtigt bzw. in den Unterricht integriert werden sollen. (vgl. Hu, 2004: 73) *„Für das schulische Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist zentral, dass alle Sprachen die die Lernenden mit in die Schule bringen, berücksichtigt werden, d.h. auch die Muttersprache(n) bzw. (verschiedenen) L1.“* (Hufeisen, 2004a: 78)

Es stellt sich folglich die Frage: Wie soll diese komplexe und sehr individuelle Ausgangssituation im Unterrichtsalltag befriedigend erfasst und im Lehren berücksichtigt werden? Theoretische Umsetzungsüberlegungen, die zur Entwicklung einer Mehrsprachigkeitskompetenz führen sollen, werden nachfolgend dargestellt.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, von Peter Doyé auch „Transferdidaktik“ genannt, basiert auf einer Zusammenarbeit und Vernetzung aller schulischen Fächer (Sach- und Sprachfächer) und auf einer Integration des Vorwissens der SchülerInnen. Nach Meissner (2004: 152f) und Tönshoff (2004: 227f) begreift dieses (all)umfassende Gesamtkonzept einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und –methodik:

- die systematische Vernetzung von Sprachwissen und die Nutzung und Stabilisierung des Sprachbesitzes der Lerner,
- das Anstreben einer kommunikativen Kompetenz an Stelle einer *near nativeness*,
- den interlingualen (pro- und retroaktiven) Transfer zwischen Muttersprachen und allen weiteren Fremdsprachen in einer Lernerbiographie (dies inkludiert auch die vorhandenen Migrantensprachen) sowie
- den intralingualen Transfer innerhalb der einzelnen Sprachsysteme,
- die Berücksichtigung der verschiedenen Lernersprachen,
- die Entwicklung der Sprachlernkompetenz durch Sprach(lern)erfahrung und Lernerorientierung,
- die Integrierung neuer Technologien

Diese Lehrziele sind auch im *Weißbuch* der Europäischen Union (1995) formuliert, in dem Punkte wie *„[…] Modularisierung, Nutzung von Sprachverwandtschaften für die Erweiterung der Mehrsprachigkeit, Aufwertung der Teilfertigkeiten, frühes Fremdsprachenlernen, interkulturelles Lernen, Pflege und Förderung der vorhandenen individuellen Mehrsprachigkeit […]“* angeführt werden. (Meissner, 2004: 153)

6.2.2. Anwendung in der Unterrichtspraxis

Für Corinna Caspar-Terizakis (2009: 120f) ist die Tertiärsprachendidaktik eine *„[…] große, hilfreiche Lernstrategie […]“* die den Spracherwerb erleichtern soll. Sie nennt fünf Prinzipien, die konstituierend für einen geglückten L3-Unterricht sind und von den Lehrenden je nach Präferenz aufgegriffen und für die Schule adäquat umgesetzt werden sollen: Kognitives Lernen, Verstehen, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozess.
Beim kognitiven Lernen geht es um die Metaebene des Sprachenlernens, bei der die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess mit den Erfahrungen aus der Muttersprache und aus den vorher gelernten Fremdsprachen vergleichen und reflektieren.

Gleichermaßen sieht Karin Kleppin (2004: 89ff) die Bedeutsamkeit der kognitiven Prozesse im Sprachenlernen. Sie nennt diesen Aspekt eines Mehrsprachigkeitskonzeptes die Entwicklung einer Sprach- bzw. Sprachlernbewusstheit, die durch metasprachliche Reflexion den Lernern bewusst gemacht werden soll.

Edmondson Willis und Juliane House differenzieren bei dem Begriffspaar Sprach- und Sprachlernbewusstheit zwischen einem *„[…] sich darüber bewusst sein, dass man lernt […]“ und „[…] einer Bewusstheit darüber, was man gelernt hat.“* (vgl. Abendroth-Timmer, 2004: 4) Die Sprachlernbewusstheit definiert Edmondson als *„Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen, die u.a. aus Erfahrungen und Introspektion gewonnen werden, die nach Auffassung des Subjekts Einfluß auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können und bei Bedarf artikuliert werden können.“* (Edmonson, 1997: 93)

Für die Unterrichtspraxis fordern diese Erkenntnisse eine lernerzentrierte Ausrichtung der Sprachvermittlung, bei der die Interessen der SchülerInnen im Mittelpunkt stehen. Sie sollen in einer Metakommunikation über den Sprachlernprozess lernen, ihren Lernfortschritt bewusst zu steuern. Dabei geht es beispielsweise um das Aufmerksam machen auf transferierbare Sprachelemente, damit durch das Zurückgreifen auf Transferbasen der Lernprozess beschleunigt werden kann.

Das Heranziehen geeigneter Transferbasen geschieht teilweise auf natürliche Art und Weise. Treten beim Sprachenlernen oder in der fremdsprachlichen Interaktion Stolpersteine aufgrund von Unwissen auf, so sucht der Lerner automatisch nach einem Weg, diese zu bewältigen, wie zum Beispiel durch das Umschreiben eines Wortes. Natürlich kann ein Individuum nur auf bekanntes sprachliches Wissen zurückgreifen. Der Begriff Transferbase beschreibt demnach sprachliche Muster innerhalb des disponiblen Sprachenrepertoires eines Individuums, die zur Überbrückung lingualer Wissenslücken geeignet sind. (vgl. Meissner, 1998b: 46) Durch dieses Absuchen mentaler Wissensbeständen und durch das Vergleichen derselbigen entwickelt der

Sprachenlerner ein interlinguistisches Wissen, indem Elemente, Strukturen und Funktionen der Sprachen miteinander verbunden sind.[30]

Im Fremdsprachenunterricht soll dieser natürliche Automatismus bewusst gemacht und für den Spracherwerb gezielt angewendet werden. *„Die Lerner sollen allerdings nicht nur Transferbasen identifizieren und nutzen, sondern sie werden methodisch unterrichtet, wie sie sie nutzen können.“* (Christ, 2004: 35) Ein Beispiel dafür, ist die Methode des optimierten Erschließens, wie sie bei den *sieben Siebe* angewendet wird, und von der noch detaillierter zu lesen sein wird. Global gesagt, geht es bei solchen Erschließungsaufgaben darum, fremdsprachliche Texte zu entschlüsseln. Durch den Rückgriff auf Transferbasen legt sich der Lerner ein zwischensprachliches System zurecht, welches eine mentale Spontangrammatik beschreibt, die auf Basis der Hypothesenbildung entsteht. Die Elemente der Spontangrammatik sind *„[…] bekannte Strukturen und Lexeme mit [den] neu perzipierten Sprach- und Inhaltsdaten […]“* (Meissner, 1998b: 47) Durch die vollzogenen Transferprozesse bildet der Sprachlerner ein Interimsystem, in dem das verschiedensprachliche Wissen verknüpft wird und positive wie negative Transferbasen gespeichert werden. Dieses System ist beständig im Gegensatz zur Spontangrammatik, die je nach Kommunikationsbedürfnis neu definiert wird und sehr instabil ist.

All das sprachliche Handeln, was beim Erlernen der Erstsprache nun unbewusst geschieht, soll im Fremdsprachenunterricht bewusst gemacht werden und trägt zur Ausbildung der Sprach(lern)bewusstheit, oder *language awareness*, bei.[31]

Zum kognitiven Begreifen und Verstehen des Lernprozesses gehört gleichermaßen das Besprechen verschiedener Lernstrategien im Unterricht, denn das Kennenlernen und Trainieren verschiedener Lernstrategien ist wichtig für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit. Karin Kleppin (2004: 91) nennt als bedeutende Strategien den bewussten Einsatz von Kommunikationsstrategien sowie die Fehlerreflexion und die Fokussierung auf authentisches Lehrmaterial. Vor allem Letzteres wirkt motivationsfördernd für die Sprachenlerner. Durch die

[30] vgl. http://www.eurocomdidact.de/didact/BIN/inhalt.htm [24.10.2013]
[31] vgl. http://www.eurocomdidact.de/didact/BIN/inhalt.htm [24.10.2013]

Darbietung von authentischem Lernmaterial, insbesondere authentischer Lesetexte, die von Beginn an Bestandteil des Unterrichts sein sollten, kommen die SchülerInnen mit landeskundlichen Sachverhalten und dem alltagstypischen Gebrauch von Sprache in Kontakt. Daneben sind aber andere Medien, wie beispielsweise der Einsatz von Videomaterial, Hörbeispiele oder Bilder, nicht zu vernachlässigen, um möglichst viele Aspekte von Sprache abzudecken. Bezüglich der Inhaltsorientierung ist noch anzumerken, dass sie gemäß den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik den Interessen der Lerner entsprechen muss. (vgl. Caspar-Terizakis, 2009: 121; Tönshoff, 2004: 229f) Weitere Chrarakteristika für einen effektiven Fremdsprachenunterricht und kognitives Lernern sind handlungs- und anwendungsorientierte Unterrichtsschwerpunkte sowie eine Fokussierung auf die Sprachrezeption unter Berücksichtigung von negativem und positivem Transfer[32]. (vgl. Tönshoff, 2004: 229f) Dagmar Abendroth-Timmer (2004: 5f) teilt diesen Zusammenhang von Sprachwissen und Sprachkönnen in selbstreflektierendes und entdeckendes Lernen[33] und spricht ganz allgemein vom Miteinbeziehen *„[…] vergleichender Verfahren im Hinblick auf Sprachen, Sprachhandeln und Kulturen […]“* (Abendroth-Timmer, 2004: 5*)* Sprache ist immer auch im Kontext ihrer Kultur und Geschichte zu sehen. Mehrsprachigkeit bedeutet, *„[…] die Welt durch die Brille mehrerer Sprachen sehen zu lernen […]“* (Kleppin, 2004: 91), denn es geht neben dem Erwerb einer kommunikativen Fähigkeit auch um die Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz. Die Jugendlichen lernen neben einer Sprache, auch eine neue Kultur kennen Dieses Verständnis ist Basis für die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, Empathie und das Verstehen einer anderen Kultur. Das Verstehen ist auch bei Caspar-Terizakis (2009: 121) Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens, es dient zur Aktivierung des

[32] Konkret ist damit gemeint, dass zum Beispiel sprachliche Gemeinsamkeiten (wie etwa in der Grammatik, Aussprache, Wortbildung, etc.) hervorgehoben werden, und in der Wortschatzarbeit interlinguale Bezüge hergestellt werden. Dies dient zugleich der Ausbildung der Sprach(lern)bewusstheit.
Die Interkomprehensionsdidaktik und die EuroComRom-Methode basieren auf einer starken Förderung der rezeptiven Kompetenzen mit Einbindung von Transferbasen, und werden nachfolgend

[33] Selbstreflektierendes Lernen integriert die Lernersprachen und die Fehlerreflexion, hingegen ist mit endeckendem Lernen das Wissen über Lernstrategien gemeint. (vgl. Abendroth-Timmer, 2004: 5)

Vorwissens der SchülerInnen und zur Verknüpfung der neuen Elemente mit schon Bekanntem oder zur Differenzierung ihrer Verschiedenheit.
Nun stellt sich wohl die Frage nach der Vermittlung von Interkulturalität in der Schule. Kleppin nennt das (Nach-)Fragen als wichtigen Bestandteil. Das Nachfragen signalisiert in der realen Kommunikation mit Muttersprachlern das Verstehen-wollen und fördert das Verständnis.
Im Unterricht könnte dies durch die Rollenspiele und deren Reflexion trainiert werden. Wie lösen die Kommunikationspartner sprachliche Schwierigkeiten? Wie gehen sie mit Missverständnissen um?
Es zeigt sich anhand dieser Beispiele zudem eine klare Tendenz in Richtung der Ausbildung einer interkulturellen und kommunikativen Kompetenz, weg von dem Gedanken, die Lerner müssten eine *near-nativeness* erreichen. (Kleppin, 2004: 89; Tönshoff, 2004: 227) Zentrale Aufgabe ist die Gewährleistung von Kommunikation, die in diesem Sinne *„[…] je nach Lern- bzw. Erwerbssituation und je nach individuellen Voraussetzungen, Bedarf und Bedürfnissen […]“* (Kleppin, 2004: 89) andere Kompetenzenschwerpunkte (rezeptive Kompetenz, produktive Kompetenz, mündliche Alltagskommunikation, Aneignung eines spezifischen Wortschatzes oder Fachjargon etc.) in den Mittelpunkt stellt.

Um dieser Anforderung gerecht zu werden, beruht Kleppins Vorschlag für die Umsetzung in der Praxis auf einer Individualisierung, Differenzierung und Integration außerunterrichtlicher Methoden. Grundlegend für ein Erreichen verschiedener Lerntypen bzw. –stile ist die Methodenvielfalt bzw. –wechsel. (vgl. Tönshoff, 2004: 230) Dies wird beispielsweise durch eine Alternation zwischen gesteuerten Lernphasen und Selbstlernphasen gewährleistet. Verschiedenste Aktivitäten, wie zum Beispiel e-learning, e-Tandem, Lernplattformen und Selbstlernmaterialen, sollen dazu beitragen, dass sich die SchülerInnen in ihrem Lernen ausprobieren können, ihre Lernpräferenzen kennenlernen und im Zuge dessen autonomer werden können. Caspar-Terizakis (2009: 121) nennt als Grund für die Ökonomisierung des Lernprozesses und die Notwendigkeit einer schnellen Selbstständigkeit der Lerner die im Curriculum vorgesehene kurze Dauer, die für den schulischen Erwerb der zweiten Fremdsprache vorgesehen ist. Um eine solche Lernerautonomie zu erreichen, muss der Fremdsprachenunterricht

zwischensprachliche Lern- und Kommunikationsstrategien vermitteln und bewusst machen. Zum Beispiel das Einüben von Strategietransfers, also die Übertragung bekannter Texterschließungsstrategien. (vgl. Meissner, 1998a: 18) Portfolios oder Lerntagebücher helfen den Schülerinnen und Schülern dabei, ihren Lernprozess zu reflektieren und sind wichtige autonomiefördernde Elemente.

Im Folgenden werden die Interkomprehensionsdidaktik, die auf deren Prinzipien aufbauende Methodik der *EuroComprehension* bzw. die von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann entwickelte EuroComRom-Methode, *die sieben Siebe,* welche für die romanischen Sprachen konzipiert ist, vorgestellt.
Aufgrund der Vielfalt an unterschiedlichen Ausrichtungen in der Didaktikforschung wurde die Auswahl auf diese zwei Beispiele reduziert, da sie sich auf die Förderung von Mehrsprachigkeit konzentrieren und versuchen, die sprachliche Vielfalt der Klassengemeinschaft für den Unterricht zu nutzen. Dies ist zudem in der nachfolgenden Schulbuchanalyse das zentrale Untersuchungskriterium.

6.2.3. Interkomprehensionsdidaktik

Die Interkomprehensionsdidaktik als Teil der Mehrsprachigkeitsdidaktiken ist ein pluraler Ansatz, der beim Erwerb die Berücksichtigung mehrerer Sprachen betont. Das Konzept der Interkomprehension kam in den 1990er Jahren auf, und hat sich seitdem schnell verbreitet.
Vorreiter in der Interkomprehensionsforschung sind die französischen Linguisten Claire Blanche-Benveniste und Louise Dabène, die zu diesem Thema wissenschaftliche Zeitschriften publizierten. In Deutschland wurde der erste Band „Editiones EuroCom“ von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann (2000) veröffentlicht. Im Jahre 2001 fand der erste internationale Fachkongress zur europäischen Interkomprehension statt, welcher sich aus einzelnen Projekten verschiedener ForscherInnen zusammensetzte. Sechs Jahre später

kam es zur ersten projektübergreifenden Tagung in Lissabon und zur Gründung des europäischen Netzwerkes *Redinter* (www.redinter.eu), der 2009 die Zeitschrift *Redinter-Intercompreensão* folgte.

Diese rasche Entwicklung und die vielen Projekte in der Interkomprehensionsforschung führten dazu, dass unterschiedliche Auffassungen von dem, was Interkomprehension bedeutet, entstanden und eine große Vielfalt an Definitionen besteht. In der ersten Ausgabe der *Redinter-Intercompreensão* sollte deshalb versucht werden, eine einheitliche Grundlage für die Begriffsbestimmung zu finden. Der Begriff der Interkomprehension wird auf den Linguisten Jules Ronjat zurückgeführt. Er erwähnte das Wort erstmals in seinem 1913 veröffentlichten Werk „Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes“, als er beschrieb, wie sich Menschen verschiedener provenzalischer Sprachvarietäten verstehen. Diese Dialekte haben gemeinsame phonetische und morphologische Elemente, die eine gegenseitige Verständigung ermöglichen. Als Verstehenshilfe führt Ronjat Strategien, wie Wiederholungen, Erklärungen, Umformulierungen oder das Verwenden gemeinsamer Vokabeln an, anstatt spracheigener Wörter. (vgl. Ollivier, 2013: 8ff)

Marcus Bär (2012: 12f) definiert die Interkomprehension als ein partielles Verstehen von Sprache, die in der Beobachtung von Ronjat nicht formal gelernt wurde. Er bezieht sich im Weiteren auf eine Definition von Peter Doyé, der die Interkomprehension als eine *„[…] Form der Kommunikation (zwischen Mitgliedern einer Sprachfamilie) […]“* bezeichnet, *„[…] bei der sich die Kommunikanten ihrer Erstsprache bedienen und die ihrer Kommunikationspartner verstehen.“*

Sprache sprechen und der Akt der Kommunikation an sich werden als etwas Flexibles betrachtet, das je nach Interaktionspartner variieren kann. An oberster Stelle steht die Verständigung, um diese zu gewährleisten, können Rückgriffe auf anderssprachliche Elemente getan werden. Dem Lerner werden so die Gemeinsamkeiten der Sprachen bewusst gemacht. Diese Strategie ist für den heutigen Fremdsprachenunterricht interessant und Strategien, wie sie Ronjat bei den provenzalischen Sprechern herausgefiltert hat, können als Lernhilfen angeboten werden.

Die didaktische Methode der Interkomprehension zum Fremdsprachenlernen und –lehren wurde unter Anleitung von Franz-Joseph Meissner an der Universität Gießen entwickelt. Grundlegend für die Interkomprehensionsdidaktik ist das Herausarbeiten sprachlicher Gemeinsamkeiten, die das Verständnis und das Lernen positiv beeinflussen sollen.
Die Lerner arbeiten mit authentischem Textmaterial, durch das vor allem die rezeptive Kompetenz und das lexikalische und grammatikalische Verständnis geschult werden. Jeder neue Text wird systematisch von den Lernern bearbeitet. Es werden stetig neue, unbekannte sprachliche Elemente hinzugefügt, sodass die Zielsprache in ständiger Dynamik erweitert wird. Im Unterricht werden diese Originaltexte ohne Instruktionen den SchülerInnen vorgelegt. Diese sollen anhand der Methodik Bezüge zu schon Bekanntem herstellen, durch sprachliche Gemeinsamkeiten Zusammenhänge erstellen und folglich in der Lage sein, die Globalaussage des Textes zu verstehen. Das Schlüsselwort ist „learning by doing“. Die Lerner arbeiten selbständig, planen ihre Lernschritte und lernen so ihren Lerntyp kennen. (vgl. Bär, 2008: 113ff) Diese Reflexion des eigenen Lernprozesses kann durch Lerntagebücher oder Lernprotokolle unterstützt werden. So können im Nachhinein die gemachten Erfahrungen auf neue Lernsituationen umgelegt werden. (vgl. Bär, 2012: 17)

Marcus Bär (2012: 14ff) beschreibt das Lehren nach der Methode der Interkomprehension. Die einzelnen Schritte orientieren sich an dem Prinzip der Bewusstmachung (kognitives Lernen), der Lernerautonomisierung (entdeckendes Lernen), der Authentizität (inhaltsorientiertes Lernen) und der Rezeptivität (verstehensorientiertes Lernen).

Das Prinzip des kognitiven Lernens soll den Lernern ihr Sprachwissen und ihre Sprachlernerfahrungen bewusst vor Augen führen, damit sie ein Gefühl für ihren Lernprozess entwickeln und diesen reflexiv betrachten können. Im Unterricht wird die Sprache besprochen und mit anderen Sprachen verglichen, denn Ziel ist es *„[…] Schülerinnen und Schüler zu aktiven Entdeckern von Sprache(n) werden lassen.“* (Bär, 2012: 14) und sie zum zweiten Prinzip der Autonomisierung hin zu geleiten.

Im Mittelpunkt steht dabei die Integration neuer Informationen in das bereits vorhandene Wissen. Die unbekannten Inhalte werden mit bekannten Elementen verknüpft. Es ist Aufgabe der Lehrperson, auf die Wissensbestände der SchülerInnen zurückzugreifen und sie zu motivieren, die Muttersprache sowie die L2-Lx Sprachlernerfahrungen in den neuen Lernprozess mit einzubinden. Transfer und Interferenz sind wichtige Stichworte dieser Methode, denn sie übernehmen die Funktion der Integration anderer Sprachen. Durch die Miteinbeziehung schon gelernter Sprachen sollen ähnliche oder differente Strukturen identifiziert werden und den neuen Lernprozess erleichtern. Damit die SchülerInnen diese Transferbasen erkennen können, sollen laut Bär (2012: 16) *„[…] systematisch organisierte intra- und interlinguale Vergleichsprozesse, die grundsätzlich alle Bereiche der sprachlichen Architektur (Lexik, Morphosyntax, Syntax) betreffen […]“* im Unterricht erfolgen.
Ein positiver Nebeneffekt von dem Verweis auf die Wissensbestände der Lerner ist die Förderung der intrinsischen Motivation. Den Lernern wird bewusst, dass sie beim Lernen nicht ganz von vorne beginnen müssen, sondern dass sie durch das Heranziehen von muttersprachlichen Kenntnissen und dem Wissen um andere erlernte Sprachen über eine gewisse Basis verfügen, aus der sie schöpfen können.

Das zweite Prinzip der Autonomisierung stellt den Lerner als aktiven Teilnehmer in den Mittelpunkt des Unterrichts. Die Lehrperson übernimmt eine Beraterfunktion, soll durch unterrichtliches Geschick die Jugendlichen zu autonomen Lernern werden lassen. Durch Gegenhypothesen, Gegen- und Nachfragen sollen die Lerner den eigenen Lernprozesses reflektieren und Vergleiche ziehen und zum Nachdenken, Besprechen, Weiterfragen und Rückfragen angeregt werden. Diese Methode soll zur Selbstreflexion und Eigenständigkeit führen.
Dazu gehört auch die Vermittlung verschiedener Lernstrategien, deren Nutzen und Wirkung für den Lernprozess von Bedeutung sind. Um den SchülerInnen beispielsweise die Texterschließung zu erleichtern, wurden interlinguistische Transferstrategien, wie die Methode von EuroCom „die sieben Siebe“, entwickelt. Sie beruhen auf der Erarbeitung von Ähnlichkeiten zwischen verwandten Sprachen. (vgl. Ollivier, 2013: 52f) Die verschiedenen Strategien

müssen graduell erlernt und trainiert werden. Dies erfolgt durch eine systematische und wiederholende Integration in das Unterrichtsgeschehen. (vgl. Bär, 2012: 17ff)

Das Prinzip der Authentizität beruht auf der Verwendung originärer Lehrmaterialien im Unterricht, die die Fremdsprache in ihren realen Kontext setzen sollen, und der Berücksichtigung der Interessen der Jugendlichen, die zum Beispiel durch Fragebögen ermittelt werden könnten.
Authentische Texte[34] sind *„[…] in der Regel komplex(er), inhaltlich anspruchsvoll(er), aktuell(er) und zudem in einen ‚echten' soziokulturellen Hintergrund eingebettet."* (Bär, 2012: 19) Das heißt, die SchülerInnen bekommen die Sprache so präsentiert, wie sie in der Realität vorkommt, ohne dass beispielsweise gewisse grammatikalische Besonderheiten oder noch nicht gelernte Vokabeln ausgeklammert werden. Dies muss die Lerner keineswegs überfordern, sie müssen nicht jedes Wort im Text verstehen. Sie sollen lernen, dass sie durch das Heranziehen ihrer Wissensbestände und die Anwendung von Lernstrategien die Globalaussage eines Textes erfassen können.
Die Arbeit mit originärem Material und die Berücksichtigung der Interessen der Lerner fördert die Motivation und weckt die Neugier am Sprachenlernen.

Schließlich ist das Prinzip der Rezeptivität charakteristisch für die interkomprehensive Methode. Erwiesenermaßen bilden sich die rezeptiven Fähigkeiten schneller aus als die produktiven, so ist ein anfänglicher Fokus auf erstere konstituierend für den Lernerfolg, denn die Schülerinnen und Schüler werden von Beginn an mit ihrem Können konfrontiert und motiviert.
„Ziel einer interkomprehensiven Spracharbeit ist zunächst das sinngemäße Erschließen und Verstehen der neuen Zielsprache(n) und –kultur(en)." Dies geschieht durch *„ […] Dekodieren der sprachlichen Zeichen im engeren Sinne und Interpretieren des Dekodierten durch das Einordnen in das bisher erworbene Wissen."* (Bär, 2012: 20)

[34] Zum Beispiel Zeitungsartikel, Gebrauchsanweisungen, Auszüge aus Webseiten, Werbetexte, Ausschnitte aus Büchern, Rezepte, u.v.m.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Sprachenlehren gemäß der Interkomprehensionsmethode darauf beruht, den Schülerinnen und Schülern den Lernprozess bewusst zu machen, sie unter Berücksichtigung ihrer Interessen zu motivieren und zur Autonomie zu erziehen. Dies geschieht durch die Verwendung authentischer Lehrmaterialen und dem Aufzeigen und Integrieren von interlinguistischem Wissenstransfer, bei dem die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler für das weitere Sprachenverständnis genutzt werden. Ein Miteinbeziehen sämtlicher Fertigkeiten und Kenntnisse der Lerner in den Lernprozess vermittelt das Gefühl, bereits über nützliches Wissen zu verfügen, das beim Überbrücken der ersten Hürden hilft. In diesem Kontext spielt der Transfer eine wichtige Rolle, denn es handelt sich um positiven Transfer, *„[…] wenn das vorangehende Lernen das nachfolgende erleichtert oder verbessert[.]“* (Edelmann zitiert in Ollivier, 2013: 51) und dies sollte im Fremdsprachenunterricht gezielt gefördert werden. Das Aufzeigen von Transferbasen, die ihren Ursprung in der/ den Erstsprache(n) oder in anderen verwandten bzw. den SchülerInnen bekannten Sprachen haben, sollte ein wichtiger Bestandteil der Lehrtätigkeit sein. Diese Verknüpfung lässt gemeinsame Entwicklungen, kulturelle Berührungspunkte, Ähnlichkeiten etc. der Sprachen erkennen und fördert parallel zum Lernprozess das Bewusstsein, in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu leben. (vgl. Ollivier, 2013: 43ff) Bei den Transferbasen muss es sich nicht ausschließlich um sprachliche Elemente handeln, Christian Ollivier und Margareta Strasser (2013: 52) zitieren die nichtsprachlichen Wissensbereiche, die nach Doyé *„[…] bei der Aktivierung latent vorhandenen Wissens relevant sind und die Rezeption von schriftlichen oder mündlichen Texten erleichtern können.“:*

- allgemeines Wissen;
- kulturelles Wissen: Wissen über andere Kulturen und deren Bezug zur eigenen Kultur;
- situatives Wissen: Wissen über den Kontext, in den eine Äußerung oder ein Text eingebettet ist;
- Verhaltenswissen: Wissen über nonverbales Verhalten, das die sprachlichen Äußerungen begleitet.

Eine Sprache lernen bedeutet immer auch die Erfahrung einer neuen Kultur zu machen, und so kann neben dem sprachlichen Wissen das gesamte Vorwissen der Lerner für den Lernprozess genutzt werden.

Die allgemeinen Ziele der Interkomprehensionsdidaktik sind demnach, die Lerner zur Selbständigkeit zu führen und sie mit einem Bewusstsein für Sprache und nachhaltige Lernerfahrungen auszustatten. Basis für die Erreichung dieser Ziele ist die Förderung der Motivation der Sprachenlerner. Als motivationsfördernde Faktoren werden die Einbindung aller Fertigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen gesehen, die den Zugang zur neuen Sprache erleichtern und dem Lerner zu schnellen Lernerfolgen, die die Hemmung des Sprachenlernens oder die eventuelle Sprachangst senken, verhelfen. (vgl. Ollivier, 2013: 54f)

6.2.4. EuroComRom – die sieben Siebe

In unserer globalisierten, vernetzten Welt und im gegenwärtigen Europa wird ständig die Wichtigkeit fremdsprachlicher Kenntnisse betont, aber wird deren Erwerb auch gefördert? Auf Basis der Prinzipien der Interkomprehensionsdidaktik wurde EuroCom als eine Lernmethode für Sprachen entwickelt, die den Lerner in erster Linie animieren soll, seine eigenen Vorkenntnisse zu aktivieren und mit den neuen Lerninhalten zu verknüpfen und zu erweitern und der Demotivation und Lernangst entgegenzuwirken. Die *„didaktische und psychologische Absicht […] besteht darin, den Lernern zu zeigen und zu beweisen, dass sie unerwartet viel von der neuen Sprache bereits kennen […]*“ (Klein, 2000: 12) Dies ist bei Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie möglich, da sich die Sprachen typologisch ähnlich sind, EuroComRom ist die Methode für die romanischen Sprachen[35].
Das Ziel von EuroComRom ist es, durch einen möglichst geringen Lernaufwand eine maximale fremdsprachliche Kompetenz zu erreichen. Es wird dabei keineswegs ein muttersprachliches Niveau angestrebt, vielmehr geht es um die

[35] Im Weiteren gibt es die Methode für die germanische (EuroComGerm) und die slawische (EuroComSlav) Sprachfamilie. (vgl. Klein, 2000: 13)

Förderung und Anerkennung*„[…] partieller sprachlicher Kompetenz für kommunikative Zwecke.“* (Klein, 2000: 12) Die Basis der EuroCom-Methode bildet der Erwerb der rezeptiven Kompetenz (Lesekompetenz), anhand dieser lernt der Lerner die neue Sprache kennen. In einem ersten Schritt soll Bekanntes aus einem Text herausgefiltert werden. Die zwei sprachlichen Fundamente sind dabei das Herausarbeiten sprachlicher Ähnlichkeiten und Internationalismen. Durch das sogenannte *optimierte Erschließen*[36] erfahren die Lerner, dass sie schon viel aus ihren Sprachlernerfahrungen und aus ihrem Vorwissen herleiten können: „*EuroCom aktiviert vorhandene aber ungenutzte Kompetenzen[.]*“ (Klein, 2000: 13) und macht *„[…] dem Lerner seine Fähigkeiten bewusst, durch Analogieschlüsse und durch die Nutzung der Logik des Kontextes Unbekanntes zu erschließen.“* (Klein, 2000: 19)

6.2.4.1. Die sieben Siebe

Die EuroCom-Methode, entwickelt von den Romanisten Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann, teilt das Lesen und Erschließen eines Textes in sieben Einzelschritte (2000: S.14f), die sieben Siebe. Der Text wird sozusagen durchgesiebt und mit jedem Arbeitschritt etwas verständlicher.

Erstes Sieb: Internationaler Wortschatz (IW)
Zu Beginn wird der unbekannte Text auf Internationalismen durchforstet. Bei der romanischen Sprachfamilie ist die Basis dieser Wörter eine lateinisch-romanische und ein erwachsener Mensch kennt ungefähr 5000 solcher Wörter. Unter Internationalismen vereinen sich beispielsweise bekannte Eigennamen, geographische, politische Begriffe usw.

Zweites Sieb: Panromanischer Wortschatz (PW)
Die romanischen Sprachen teilen sich etwa 500 Wörter lateinischen Ursprungs und so kann man als Sprecher wenigstens einer romanischen Sprache viele Wörter der restlichen Sprachen erkennen und verstehen.

[36] Die Lerner übertragen ihr Vorwissen, die ihnen bekannten Strukturen auf neue Kontexte. (vgl. Klein, 2000: 13)

Drittes Sieb: Lautentsprechungen (LE)

Im dritten Schritt werden die lexikalisch verwandten Wörter, die oftmals durch ihre veränderte Schreibweise nicht mehr als ähnlich wahrgenommen werden, durch Lautentsprechungsformeln dekodiert.

z.B. frz. nuit - sp. noche - it. notte

Viertes Sieb: Graphien und Aussprachen (GA)

Innerhalb der romanischen Sprachfamilie bestehen gewisse Unterschiede bezüglich der Orthographie und der Aussprache, dies verhindert teilsweise das Erkennen von etwaigen Wortverwandtschaften. EuroCom ermöglicht anhand einer tabellarischen Übersicht diese Ähnlichkeiten zu erkennen.

Fünftes Sieb: Panromanische syntaktische Strukturen (PS)

Es gibt innerhalb der romanischen Sprachen neun identische syntaktische Strukturen (Position von Artikeln, Nomen, Adjektiven, Verben, Konjunktionen, Relativ- und Konditionalsätze), die das Sprachverständnis erleichtern.

Sechstes Sieb: Morphosyntaktische Elemente (ME)

Beim sechsten Sieb werden die grammatikalischen Gemeinsamkeiten der Sprachen aufgezeigt, zum Beispiel Personalerkennungen, Artikel, Pluralbildung etc.

Siebtes Sieb Prä- und Suffixe: „Eurofixe“ (FX)

Mit Hilfe bekannter lateinischer und griechischer Fixe lässt sich der Sinn unbekannter Wörter erschließen.

Diese Methode lässt sich gut in den Regelunterricht integrieren. Man könnte sie zum Beispiel in der Einstiegsphase als Einzel- oder auch Gruppenarbeit beim Verstehen neuer Texte anwenden. So könnten die Schülerinnen und Schüler zu Beginn eines jeden neuen Themas vorab ihr Vorwissen testen und zuerst ohne Instruktion seitens der Lehrperson eigenständig ihr Können unter Beweis stellen.

Desgleichen wäre dies eine Möglichkeit, die Lerner abseits des Curriculums für das Erlernen neuer Fremdsprachen (in diesem Falle anderer romanischer Sprachen) zu interessieren und motivieren. So wäre auch der Aspekt des sprachübergreifenden Unterrichts, wie es zu Beginn des Kapitels angesprochen wurde, abgedeckt.

7. Analyse aktuell verwendeter Lehrbücher

7.1. Zielformulierung der Lehrbuchanalyse

Um bei den Schülerinnen und Schülern die Entwicklung eines Bewusstseins für Mehrsprachigkeit zu erreichen, muss sich die multilinguale und multikulturelle Situation auch in den Lernmaterialien widerspiegeln. Schulbücher, Lernhilfen oder SchülerInnenhandouts sollten an das Vorwissen und an die Sprach(lern)erfahrungen der Jugendlichen anknüpfen und deren Horizont für Neues öffnen. Ziel der nachfolgenden Analyse ist es, die zur Zeit im Fremdsprachenunterricht verwendeten Schulbücher hinsichtlich ihrer mehrsprachigen Aspekte zu untersuchen. Im Fokus stehen dabei die Bezugnahme zu anderen Sprachen und das Heranziehen von Transferbasen (inter- und intralingualer Natur), die unterstützend auf den Lernprozess wirken. Das zweite elementare Untersuchungskriterium ist die Integration von Sprachlernerfahrungen. Durch die Reflexion des individuellen Lerntypus und das Kennenlernen und spätere Anwenden verschiedener Lernstrategien bekommen die Lerner ein Gefühl für Sprache. Sie entwickeln eine Sprach(lern)bewusstheit, die über den schulischen Rahmen hinaus förderlich für ein lebenslanges Sprachenlernen wirkt.

Das Bestreben dieser mehrsprachigen Fokussierung im Fremdsprachenunterricht ist es, neben der Erreichung einer multilingualen und –kulturellen Kompetenz die Motivation, die Freude und das Interesse an anderen Sprachen zu wecken.

Die Untersuchungen für die Analyse und den anschließenden Vergleich der Lehrbücher beschränkt sich auf den Raum Bregenz (Vorarlberg) und die an den dortigen AHS-Schulen[37] aktuell verwendeten Schulbücher des ersten Lernjahres Französisch.

7.2. Analysekriterien

Michael Frings (2006) untersucht in seiner Monographie „*Mehrsprachigkeit und Romanische Sprachwissenschaft an Gymnasien? – Eine Studie zum modernen Französisch-, Italienisch-, und Spanischunterricht"* Lehrwerke hinsichtlich deren Mehrsprachigkeitscharakters. Seine Untersuchungskategorien sollen hier als Vorlage dienen.
Seine Analysekriterien umfassen zum einen sprachwissenschaftliche Aspekte, wie:

- sprachwissenschaftliche Termini,
- die Sprachgeschichte und Sprachenpolitik in der EU,
- die Verbreitung der Sprache in der Welt (Frankophonie),
- soziolinguistische Aspekte und
- Informationen zur dialektalen Situation des Französischen (sprachliche Varietäten),

und zum anderen mehrsprachige Aspekte:

- romanische Sprachen in der Welt
- Regionalsprachen (z.B. Okzitanisch, Bretonisch, Korsisch…)
    - Verweise auf die Frankophonie (z.B. Kreolisch)
- Verweise auf bekannte Sprachen
    - Aktivierung bestehender Transferbasen
- Didaktische Aspekte (z.B. Lernstrategien)

[37] BG Gallusstraße, BG Blumenstraße, Sacré Cœur Riedenburg

In Anlehnung an Frings werden die nachfolgenden Schulbücher nach diesen Kategorien beleuchtet. Da die vorliegende Arbeit aber im Schwerpunkt der Frage nach der Aktivierung von Transferbasen und deren Einbindung ins Unterrichtsgeschehen nachgeht, wird sich die Analyse besonders auf die mehrsprachigen Aspekte konzentrieren. Es soll geklärt werden, ob Vorwissen und bestehende Sprachkompetenzen bei den Lernern aktiviert werden und ob verschiedene Lernstrategien angesprochen werden.
Konkret orientiert sich die Untersuchung an Fragen, wie:

- Bestehen Verweise auf andere Sprachen im Grammatik-, Vokabel-, oder Textteil des Lehrbuches?
- Gibt es mehrsprachige Dialoge, um auch das interkulturelle Verständnis der SchülerInnen zu erweitern?
- Werden verschiedene Wortfamilien thematisiert?
- Werden verschiedene Lerntypen bzw. Lernstile und Lernstrategien angesprochen?

Es sei noch betont, dass sich die Analyse im Schwerpunkt auf das Arbeitsbuch der Lerner bezieht. Die dazugehörigen Übungsbücher stellen eine Ergänzung zum Schulbuch dar und dienen zum gezielten und vertiefenden Training ausgesuchter Grammatikkapitel. Folglich ist ihre Darstellung im Wesentlichen auf dieses Ziel ausgelegt. Vereinzelt lassen sich aber auch in den Übungsbüchern mehrsprachige Merkmale ausfindig machen, auf die gegebenenfalls verwiesen wird.

7.3. À plus! 1 Méthode intensive

7.3.1. Aufbau und Gestaltung

Das Schulbuch teilt sich in sieben „unités“, die jeweils drei rotgehaltene „séquences“ umfassen und mit einem kurzen fakultativen Übungsteil, der in

grüner Farbe ausgewiesen ist, schließen. Zwischen der „unité 3“ und der „unité 4“ sowie nach der „unité 6“ findet sich ein „Bilan“, eine „*fertigkeitsorientierte Lernstandsüberprüfung*“, der die jeweils zuvor gelernten Kapitel zusammenfasst. Hier können die SchülerInnen ihr Können unter Beweis stellen und anhand einer Autokontrolle ihre Leistung reflektieren. Zur Korrektur werden sie auf den „Méthodes“ – Teil (S. 165ff), der im Anschluss an die letzte „unité 7“ kommt, verwiesen. In diesem finden Lerner Tipps zum Korrigieren von Fehlern. In diesem Teil gibt es zudem folgende Rubriken:

Wortschatz:	1 Wortschatz erschließen
	2 Die Bildung von Wörtern erkennen und neue Wörter bilden
	3 Wörter umschreiben
	4 Wortschatz strukturieren
Hören	1 Globales Hörverstehen
	2 Selektives Hörverstehen
Lesen	1 Texte über ihre Gestaltung erschließen
	2 Globales Leseverstehen
	3 Selektives Leseverstehen
	4 Texte über Schlüsselbegriffe erschließen
	5 Textinhalte visuell darstellen
Sprechen	1 Gespräche
	2 Rollenspiele
Schreiben	1 Eine Postkarte/ einen Brief/ Eine E-Mail schreiben
	2 Fehler selbst korrigieren
Sprachmittlung	1 Zusammenfassen: Französisch → Deutsch
	2 „Dolmetschen“: Deutsch → Französisch
Das zweisprachige Wörterbuch benutzen	
	1 Französisch – Deutsch
	2 Deutsch - Französisch

Die „Méthodes“ werden mit folgendem Satz eröffnet: *„Auf den folgenden Seiten findest du eine Zusammenstellung wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Viele sind dir schon aus der 1. und 2. Fremdsprache sowie aus dem Deutschunterricht vertraut.“* (Bächle, 2009: 150) Es besteht demnach die Bestrebung nach der Vernetzung der individuellen Sprachrepertoires der

Lerner. Die gesamten Erklärungen, Ratschläge und Anweisungen in diesem Teil sind allerdings einsprachig in deutscher Sprache angeführt, lediglich die Beispielwörter und –sätze sind auf Französisch.
Danach folgt der „Annexe“, indem das Alphabet, die Satzzeichen, die Lautschrift, die wichtigsten Übungsanweisungen, die Zahlen, die Verben u.v.m. zusammengefasst ist. Anschließend wird den Lernern ein „Petit dictionnaire de civilisation“ präsentiert. Es werden die wichtigsten Persönlichkeiten, Örtlichkeiten, Pariser Sehenswürdigkeiten und ‚*Sonstiges‘* (Euro Disney, le TGV, …) auf Deutsch vorgestellt und erklärt.
Dann kommt der Vokabelteil des Schulbuches, welcher in logischer Weise den „unités“ entspricht. Abschließend gibt es eine vollständige Wortliste mit Seitenverweisen, um das Vorkommen der Wörter im Buch und/oder die Verbkonjugationen überprüfen zu können.
Das dazugehörige *carnet d’activités*[38] mit Audio-CD stellt eine Ergänzung für die Grammatiklehre dar. Zu jedem Kapitel werden verschiedene Übungsformen für bestimmte Grammatikthemen zur Verfügung gestellt. In der Mitte des Buches findet sich ein Portfolio-Bogen, auf dem die Lerner notieren können, was sie schon alles gelernt haben. Bedeutende sprachwissenschaftliche oder mehrsprachige Bezüge konnten nicht festgestellt werden.

7.3.2. Sprachwissenschaftliche Aspekte

Schon auf der ersten Seite des Buches (S.8 *„Ici, on parle français*“) wird die geographische Verbreitung der französischen Sprache angesprochen. Fünf Jugendliche aus aller Welt stellen sich vor und nennen die Sprachen, die sie sprechen, z.B. *„Bonjour! Je suis Marie. Je suis de Montréal. Ici, on parle français et anglais.“* oder *„Bonjour! Je m’appelle Karim. Je suis de Marrakech. Je parle arabe et français“.*
Anschließend werden die Lerner aufgefordert, weitere Länder zu suchen, in denen man Französisch spricht, dafür steht ihnen ein Internetlink und das „Petit dictionnaire de civilisation“ im hinteren Teil des Buches zur Verfügung. Im

[38] vgl. Jorissen, 2007

Verlauf des Schulbuches werden dann hin und wieder diskrete Verweise auf frankophone Länder gemacht, wobei dies mehrheitlich in Bezug auf Luxemburg geschieht, wie folgende Einleitung eines Hörbeispiels zeigt *„ Sandrine habite à Paris. Elle est au téléphone avec Céline, une copine de Luxembourg. Écoutez le texte et complétez le tableau*“ (Bächle, 2009: 54). Auch im hinteren Teil „petit dictionnaire de civilisation“ wird Luxemburg als einziges frankophones Land genauer behandelt, ansonsten werden lediglich Bamako, Genf, Marokko mit Marrakesch und Montréal kurz erwähnt.

In blauen Textfeldern werden Anmerkungen zu Sitten und Gebräuchen gemacht, die typisch für Frankreich sind. Zum Beispiel steht in der „Unité 4“ (Bächle, 2009: 73; 76), in der die Lerner über den Schulalltag in Frankreich lernen, *„Religion ist in Frankreich kein Unterrichtsfach in der Schule*.“ oder *„In Frankreich werden die schulischen Leistungen mit Punkten von 0 bis 20 bewertet. 0 ist die schlechteste Note. Mit 16 Punkten hat man schon eine sehr gute Note.“*

Ein weiterer sprachwissenschaftlicher Aspekt betrifft die dialektale Situation in Frankreich, das heißt die verschiedenen französischen Varietäten und Sprachregister. Hier wird im Schulbuch vor allem auf den Jugendjargon verwiesen, (Bächle, 2009: 116) *„In der Umgangssprache sagt man statt ‚tu es‘ und ‚tu as‘ häufig ‚t’es‘ und ‚t’as‘“* (Bächle, 2009: 116)

7.3.3. Mehrsprachige Aspekte

Schon ab der ersten Lektion werden die Lerner angeregt, Bezüge zu anderen Sprachen herzustellen, wobei hauptsächlich auf das Deutsche und Englische verwiesen wird. In der unten stehenden Tabelle sollen einige ausgewählte Beispiele der Veranschaulichung dienen.

Nachweis im Buch	**Beispiel für ein Miteinbeziehen anderer Sprachen**
Unité 1, S. 12	*„Welche Wörter im Text, S.10-11 habt ihr verstanden, weil ihr sie aus dem Deutschen oder Englischen erschlossen*

	habt?“ in einem grünen Textfeld steht zudem *„Du kannst unbekannte Wörter verstehen, wenn du andere Sprachen zu Hilfe nimmst. (→ Méthodes, p. 150)“*
Unité 1, S. 16	*„Vergleicht die Wortstellung in französischen und deutschen Sätzen“*
Unité 1, S. 18	*„Traduisez et comparez avec l’allemand. Übersetzt und vergleicht mit dem Deutschen“*
Unité 2, S. 40	*„Regardez ces mots. Findet mit Hilfe anderer Sprachen heraus, was diese Wörter bedeuten. (→ Méthodes, p. 150)“*
Unité 4, S. 91	*„Comparez la place de l’adjectif en français et en allemand. Vergleicht die Stellung der Farbadjektive im Deutschen und im Französischen. Wie sieht es in anderen Sprachen aus?“*
Unité 6, S. 118	*„Wie im Lateinischen drückt die Vorsilbe ‚re-‘ die Wiederholung einer Handlung aus. Auf diese Weise kannst du aus bekannten Verben neue Verben bilden, z.B. venir → revenir. (→ Méthodes, p. 151)“*

Lerntipps; -strategien und -methoden werden im Schulbuch angeführt und sind in grünen Textfeldern und auf Deutsch formuliert.

Nachweis im Buch	**Tipps für Lernmethoden, -strategien**
Unité 2, S. 34	*„Wörter merkst du dir leichter, wenn du sie in Sachgruppen ordnest (→ Méthodes, p. 152)“*
Unité 3, S. 59	*„Du kannst neuen Wortschatz nach unterschiedlichen Gesichtspunkten ordnen (→ Méthodes, p. 152)“*
Unité 6, S. 18	*„Du kannst einen Text erschließen und seinen Inhalt wiedergeben, indem du die Informationen nach Schlüsselbegriffen ordnest und in einer Mind-Map zusammenstellst. (→ Méthodes, p. 154)“*
Unité 6, S. 127	*„Du kannst unbekannte Wörter verstehen, wenn du ein Wort aus derselben Wortfamilie zu Hilfe nimmst. (→ Méthodes, p. 150)“*
Unité 7, S. 137	*„Notizen zu einem Hörtext machen (→ Méthodes, p. 155)“*

Nach der letzten „Unité“ folgt der Teil „Méthodes“, in dem die Verweise auf Transferbasen und Lernstrategien zusammengefasst und detailliert dargestellt sind. Sie dienen zur fortlaufenden Unterstützung im Lernprozess, aber auch zur Autonomisierung der Lerner. Vor allem in der Anfangsphase des Lernprozesses, in der die Schülerinnen und Schüler noch über einen sehr begrenzten Wortschatz verfügen, wird ihnen nahe gelegt, bei Schwierigkeiten die ihnen schon bekannten Sprachen als Hilfestellung heranzuziehen. Als Transferbasen werden die Sprachen Deutsch, Englisch und Latein herangezogen. Diese Sprachenauswahl ergibt sich aus dem Faktum, dass von einer Zielgruppe mit mehrheitlich deutschen Muttersprachlern ausgegangen wird, die im Zuge des österreichischen Schulsystems zuerst Englisch gelernt haben und dann gegebenenfalls noch Latein, bevor Französisch als die zweite lebende Fremdsprache dazukommt. Die Ratschläge sind offen formuliert, wie zum Beispiel *„Viele französische Wörter sind verwandt mit Wörtern aus Sprachen, die du schon kennst. Oft haben sie dieselbe oder aber eine ähnliche Bedeutung.“* (Bächle, 2009: 150), so liegt es an der Lehrperson, die Lerner zur Einbeziehung ihres gesamten Sprachwissens zu animieren.

Die abschließende Vokabelliste beginnt mit einer Erklärung der Symbole, Abkürzungen und einem Lerntipp: *„Viele Wörter kannst du verstehen, wenn du dir überlegst, ob du ein ähnlich lautendes Wort aus einer anderen Sprache kennst. Lege dir deshalb ein mehrsprachiges Vokabelheft an, in dem du solche ähnlich lautenden Wörter sammelst. Manchmal schreiben sich Wörter aber anders oder sie sprechen sich anders aus. Markiere in deinem Vokabelheft also auch immer die Unterschiede, die du beachten musst.“* (Bächle, 2009: 171) Danach folgt die Vokabelliste, die zuerst das französische Wort mit Lautschrift, dann das deutsche Pendant und in der dritten Spalte einen etwaigen Beispielsatz anführt. Die französische Vokabel wird teilweise mit einem englischen oder lateinischen Wort in blauer Schriftfarbe ergänzt, wenn dabei Bezüge zur deutschen Sprache (z.B. avoir – lat. habere; préparer – engl. to prepare) oder Ähnlichkeiten zur französischen Sprache hergestellt werden können. In roter Farbe werden Vergleiche mit dem deutschen Artikel ausgewiesen: la place – der Platz. Zwischen den Wörtern finden sich auch hin und wieder Merktipps oder landeskundliche Sitten (z.B. die typische

französische Begrüßung), die lerneradäquat mit graphischer Unterstützung dargestellt sind.

7.4. Amis et compagnie 1

7.4.1. Aufbau und Gestaltung

Dieses Lehrbuch aus Frankreich ist ausschließlich in französischer Sprache gestaltet. Es ist in zwölf „unités“ unterteilt, die jeweils mit einem fortlaufenden Comicteil „Les trois mousquetaires“ enden. Nach jedem Kapitel folgt eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte - „on récapitule!“ -, die immer nach dem gleichen Schema (consigne de classe, communication, vocabulaire, grammaire, phonétique, stratégies) aufgebaut sind. Zudem bietet das Buch nach dem dritten, sechsten, neunten und zwölften Kapitel Übungen zur DELF A1 Vorbereitung.

Nachfolgend werden die nützlichsten Kommunikationsfloskeln, die wichtigsten phonetischen Merkmale und die gelernten Grammatikkapitel nochmals im Überblick präsentiert. Abschließend findet sich die Wortliste „lexique“, die in alphabetischer Reihenfolge und nicht nach den „unités“ gegliedert ist. Eine Vokabelliste für jedes Kapitel existiert nicht.

Das „*cahier d’activités*“[39] besteht aus Grammatikübungen und einem Lösungsteil. Zudem schließt jede „unité“ mit einem Portfolio-Teil „Fais le point!“, in dem die Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen „A1 Comprendre: Écouter, A1 Comprendre: Lire, A1 Parler: Prendre part à une conversation, A1 Parler: S’exprimer en continu, A1 Écrire und A1 Compétences culturelles“ ihr Können beurteilen. Die kulturellen Kompetenzen beschränken sich auf Frankreich, abgesehen davon ist nichts Relevantes bezüglich Mehrsprachigkeit zu erwähnen.

[39] vgl. Samson, 2008b

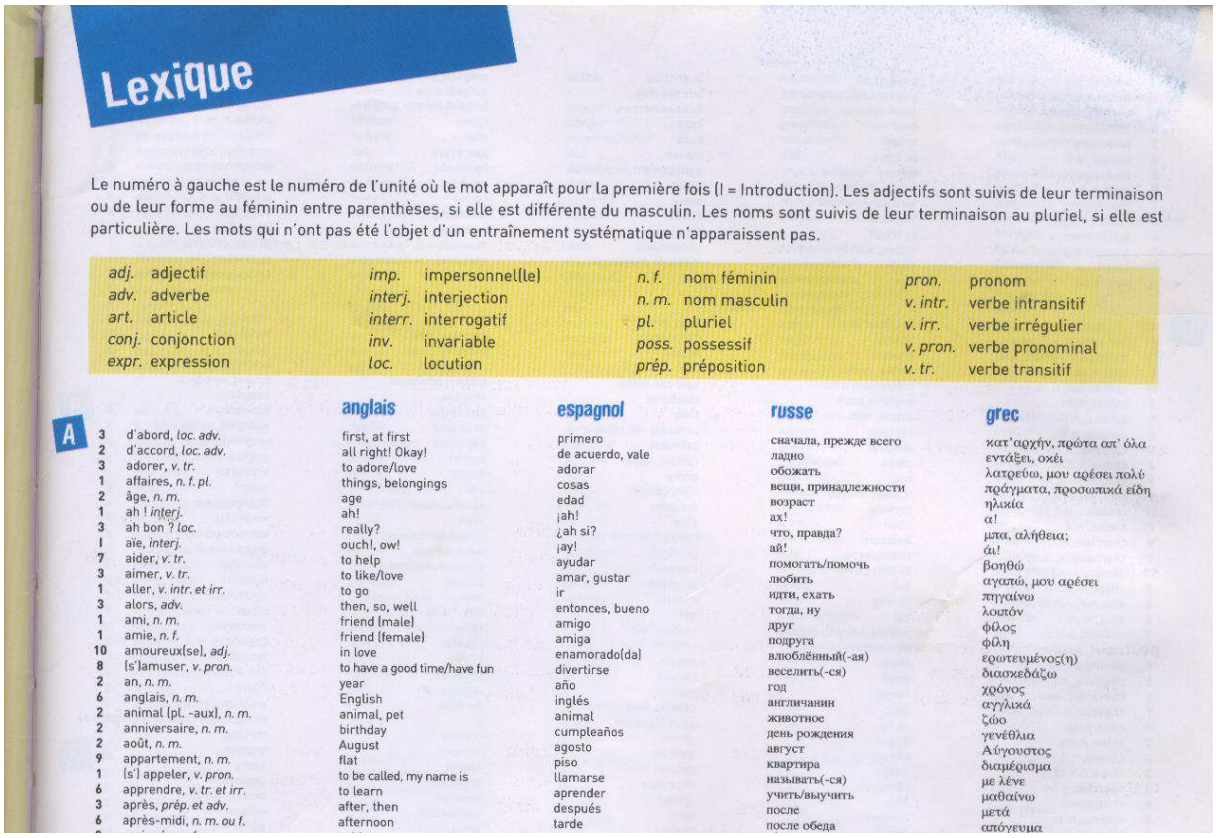
7.4.2. Sprachwissenschaftliche Aspekte

Das gesamte Schulbuch fokussiert Frankreich. Das Comic nach jedem Kapitel behandelt die französische Geschichte, die erwähnten französischen Sehenswürdigkeiten konzentrieren sich auf Paris, die genannten Gewohnheiten, Bräuche und Feste beschränken sich auf die Franzosen und Französinnen etc. Andere frankophone Länder werden nur am Rande kurz erwähnt, wie zum Beispiel im achten Kapitel (vgl. Samson, 2008a: 69) beim Thema „Les fêtes de l'année en France". In einem blauen Textfeld wird das Karnevalsfest erklärt und aufgrund seiner globalen Ausbreitung werden vier Flaggen gezeigt (Kanada, Belgien, Mali und Madagaskar), deren Landeszugehörigkeit von den Lernern erraten werden soll, *„De quels pays viennent les drapeaux, 2, 3, 4 et 5? (Ce sont des pays où le français fait partie des langues officielles.)"* (Samson, 2008a: 69)
Weitere Hinweise auf die sprachliche Verbreitung des Französischen sucht man vergeblich. Auch Bezüge zu sprachlichen Varietäten innerhalb Frankreichs werden nicht thematisiert.

7.4.3. Mehrsprachige Aspekte

Wie schon erwähnt, werden aufgrund der einseitigen Fokussierung des Schulbuches wenig Verweise auf andere romanische Sprachen, Regionalsprachen oder den Lernern bekannte Sprachen wie (im betreffenden Fall) Deutsch oder Englisch gemacht. Nur vereinzelt werden Anregungen gegeben, die französische Sprache mit Hilfe anderer Sprachen schneller zu erlernen, wie zum Beispiel in der „unité 2": *„Compare les mots français avec des mots de ta langue maternelle ou des mots d'une langue que tu connais: s'ils ressemblent, tu pourras les apprendre plus facilement!"* oder im zwölften Kapitel: *„[…] Est-ce qu'il y a dans ta langue des locutions pour dire la même chose ou à peu près?."* (Samson, 2008a: 21; 103) Es liegt dann allerdings an den Lernern selbst bzw. an den Lehrpersonen, diese Anreize zu nutzen und in die Tat umzusetzen.

Im letzten Kapitel „lexique“ wird die Wortliste mit Sprachvergleichen der Sprachen Englisch, Spanisch, Russisch und Griechisch erweitert.



Lexique

Le numéro à gauche est le numéro de l'unité où le mot apparaît pour la première fois (I = Introduction). Les adjectifs sont suivis de leur terminaison ou de leur forme au féminin entre parenthèses, si elle est différente du masculin. Les noms sont suivis de leur terminaison au pluriel, si elle est particulière. Les mots qui n'ont pas été l'objet d'un entraînement systématique n'apparaissent pas.

adj.	adjectif	*imp.*	impersonnel(le)	*n. f.*	nom féminin	*pron.*	pronom
adv.	adverbe	*interj.*	interjection	*n. m.*	nom masculin	*v. intr.*	verbe intransitif
art.	article	*interr.*	interrogatif	*pl.*	pluriel	*v. irr.*	verbe irrégulier
conj.	conjonction	*inv.*	invariable	*poss.*	possessif	*v. pron.*	verbe pronominal
expr.	expression	*loc.*	locution	*prép.*	préposition	*v. tr.*	verbe transitif

A		anglais	espagnol	russe	grec
3	d'abord, *loc. adv.*	first, at first	primero	сначала, прежде всего	κατ'αρχήν, πρώτα απ' όλα
2	d'accord, *loc. adv.*	all right! Okay!	de acuerdo, vale	ладно	εντάξει, οκέι
3	adorer, *v. tr.*	to adore/love	adorar	обожать	λατρεύω, μου αρέσει πολύ
1	affaires, *n. f. pl.*	things, belongings	cosas	вещи, принадлежности	πράγματα, προσωπικά είδη
2	âge, *n. m.*	age	edad	возраст	ηλικία
1	ah ! *interj.*	ah!	¡ah!	ах!	α!
3	ah bon ? *loc.*	really?	¿ah si?	что, правда?	μτα, αλήθεια;
I	aïe, *interj.*	ouch!, ow!	¡ay!	ай!	άι!
7	aider, *v. tr.*	to help	ayudar	помогать/помочь	βοηθώ
3	aimer, *v. tr.*	to like/love	amar, gustar	любить	αγαπώ, μου αρέσει
1	aller, *v. intr. et irr.*	to go	ir	идти, ехать	πηγαίνω
3	alors, *adv.*	then, so, well	entonces, bueno	тогда, ну	λοιπόν
1	ami, *n. m.*	friend (male)	amigo	друг	φίλος
1	amie, *n. f.*	friend (female)	amiga	подруга	φίλη
10	amoureux(se), *adj.*	in love	enamorado(da)	влюблённый(-ая)	ερωτευμένος(η)
8	(s')amuser, *v. pron.*	to have a good time/have fun	divertirse	веселить(-ся)	διασκεδάζω
2	an, *n. m.*	year	año	год	χρόνος
6	anglais, *n. m.*	English	inglés	англичанин	αγγλικά
2	animal (pl. -aux), *n. m.*	animal, pet	animal	животное	ζώο
2	anniversaire, *n. m.*	birthday	cumpleaños	день рождения	γενέθλια
2	août, *n. m.*	August	agosto	август	Αύγουστος
9	appartement, *n. m.*	flat	piso	квартира	διαμέρισμα
1	(s') appeler, *v. pron.*	to be called, my name is	llamarse	называть(-ся)	με λένε
6	apprendre, *v. tr. et irr.*	to learn	aprender	учить/выучить	μαθαίνω
3	après, *prép. et adv.*	after, then	después	после	μετά
6	après-midi, *n. m. ou f.*	afternoon	tarde	после обеда	απόγευμα

(Samson, 2008a: 119)

Bezüglich der didaktischen Aspekte sind die „stratégies“, die Lerntipps und Lernstrategien zu nennen, welche nach jedem Kapitel im „on récapitule!“ angeführt werden. Nachfolgend sind einige Beispiele aus verschiedenen „unités“ angeführt:

Nachweis im Buch	**Pour mieux apprendre…**
Unité 2, S. 21	*„Si tu ne comprends pas un mot, tu peux dire: << Je ne comprends pas. Répétez, s'il vous plaît! >> „*
Unité 3, S. 29	*„Faprique-toi un <<fichier dictionnaire >> ! Copie les mots ou les phrases en français sur des fiches ou des cartes. Au verso, écris-les dans ta langue et illustre-les. Mets-les au fur et à mesure dans une boîte.“*
Unité 5, S. 47	*„Reproduis les conjugaisons, les listes de nombres, etc. en rythme, en frappant dans tes mains, en claquant des doigts, en les chantant, en les dansant.“*

Unité 6, S. 55	*„Utilise la technique de la << carte mentale >> pour mémoriser le vocabulaire„*
Unité 9, S. 81	*„Pour lire et comprendre un texte long…. D'abord, tu n'as pas besoin de tout comprendre! Parcours le texte et cherche les mots que tu connais déjà."*

7.5. Cours intensif 1

7.5.1. Aufbau und Gestaltung

Das Cours intensif 1 gliedert sich in neun „Leçons", die von drei fakultativen Kapiteln, hier „Récré 1-3" genannt, unterbrochen sind. Diese Kapitel bieten eine nochmalige Wiederholung und Übung der bisher besprochenen Inhalte sowie eine Vorbereitung für die DELF A1 Prüfung.

Nach den „Leçons" kommt der Vokabelteil, welcher nach einer kurzen Einführung in die wichtigsten Begriffe der Lautschrift, Phonetik und Symbole, der Ordnung der „Leçons" folgt und zusätzlich mit Lerntipps, landestypischen Gebräuchen und Bezügen zu den Sprachen Englisch, Latein und natürlich Deutsch versehen ist.

Anschließend findet man eine vollständige Wortliste in alphabetischer Reihenfolge, ein Lösungsteil, einen Teil mit nützlichen Redewendungen und Arbeitsanweisungen. Zum Schluss kommt das sogenannte „dictionnaire", welches französische Sehenswürdigkeiten, Persönlichkeiten, kulinarische Spezialitäten etc. (auf Deutsch) erklärt.

In Kombination zum Schulbuch haben die Lerner ein Arbeitsbuch[40] mit zwei Audio-CD's. Dieses vertieft die gelernte Grammatik und ist mit den verschiedensten Übungen und einem Lösungsteil ausgestattet. Wie auch die vorherigen zwei Arbeitsbücher unterstützt auch dieses das Lernerportfolio. Nach jeweils drei Lektionen kann der Lerner anhand einer Tabelle und den Antwortmöglichkeiten „Klappt super! – Das kann ich so einigermaßen – Das muss ich noch üben" sicherstellen, was er oder sie schon alles gelernt hat.

[40] vgl. Kunert, 2006

7.5.2. Sprachwissenschaftliche Aspekte

Auch in diesem Schulbuch dienen vor allem Frankreich und besonders Paris als Bezugspunkte für die Lerner. Auf der letzten Seite findet sich eine geographische Karte von der Pariser Ile de la Cité, dem Quartier Bastille, Paris als Ganzes und ein Plan des U-Bahnnetzes. Andere frankophone Länder und französische Varietäten bleiben unerwähnt. Es gibt nur einige Erwähnungen am Rande bezüglich der Jugendsprache: *„Cherchez des synonymes (Synonyme = Wörter mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung). Exemple: Les vêtements: les jeunes disent aussi → des fringues“* (Gauvillé, 2006:114), und die beiden letzten Kapitel, die neuen Blickwinkel auf die französische Sprache bieten. Die „Leçon 8: En Normandie“ und die „Leçon 9: Des vacances en Suisse“. Die Normandie wird als zweites Beispiel, neben Paris, innerhalb Frankreichs erwähnt, und die Schweiz wird als Stellvertreter der Frankophonie präsentiert.

7.5.3. Mehrsprachige Aspekte

Schon in der ersten Lektion finden sich Beispiele für Bezüge zu weiteren Sprachen. Diese betreffen mehrheitlich neben dem Deutschen, die englische und lateinische Sprache. Anderssprachliche Beispiele und Verweise sind im Verlauf des Schulbuches allerdings rar und beschränken sich zum Großteil auf den Vokabelteil, welcher regelmäßig Ähnlichkeiten und Differenzen zu den anfangs genannten Sprachen aufzeigt. Nachfolgend werden in tabellarischer Form verschiedene Beispiele zitiert:

Nachweis im Buch	**Beispiel für ein Miteinbeziehen anderer Sprachen**
Leçon 1, S. 13	*„Im Französischen gibt es Wörter, die ihr aus dem Deutschen, Englischen, Lateinischen oder aus anderen Sprachen erschließen könnt.“* *„A vous. Welche Wörter aus Lektion 1 könnt ihr aus anderen Sprachen erschließen? Erstellt eine Liste.“*
Vocabulaire, S. 118	*le théâtre - L theatrum - E theatre - das Theater*

Vocabulaire, S. 122	*F cin**é**ma ↔ E cin**e**ma*
Vocabulaire, S. 130	*F **un** ~ ↔ D **eine** E-Mail*
Vocabulaire, S. 134	*F week-end ↔ E weekend* *Im Französischen wird die 2. Silbe betont.*

In jeder Lektion, sowie im Vokabelteil finden sich Lernvorschläge, die in bunten Textfeldern hervorgehoben sind:

Nachweis im Buch	**Tipps für Lernmethoden, -strategien**
Leçon 1, S. 23	*„Wenn ihr einen französischen Text hört, ist es am Anfang ganz normal, dass ihr nicht sofort alle Einzelheiten versteht. Vieles erschließt sich erst beim zweiten oder dritten Zuhören.* • *Versucht beim **ersten Hören** nur herauszufinden, wer spricht und wo/ in welcher Situation sich die Personen befinden. Achtet dabei auf Hintergrundgeräusche und bekannte Wörter.* • *Konzentriert euch beim **zweiten** und **dritten Hören** auf Einzelheiten: Worüber sprechen die Personen?“*
Leçon 4, S. 52	*„In manchen Situation [sic!] fehlen euch bestimmt noch die passenden französischen Wörter. Die folgenden fünf **Tipps** helfen euch, unbekannte Wörter einfach zu umschreiben: […]“*
Leçon 8, S. 100	*„Beim Lesen eines französischen Textes stößt du immer wieder auf Vokabeln, die du nicht kennst. Wenn du ein neues Wort nicht aus dem Kontext erschließen kannst, benutze ein zweisprachiges Wörterbuch. Schau dir nun das Beispiel an: […]“*
Vocabulaire, S. 118	*„Lernt Vokabeln **mündlich** und **schriftlich**: **Sprecht** alle Vokabeln laut aus und **schreibt** sie auf. Zwei Kanäle sind zwei Lernchancen!“*
Vocabulaire, S. 145	*„Wiederholt eure Vokabeln **regelmäßig**. Wählt dazu einen festen Zeitpunkt am Tag aus, z.B. morgens an der Bushaltestelle.“*

7.6. Fazit und Vergleich

Die Durchsicht der drei Schulbücher hat gezeigt, dass die heutige Aufbereitung von Lernmaterialien durchwegs andere Sprachen integriert und sich an den Sprachlernerfahrungen der Lerner orientiert. Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler wird in allen drei Büchern, obwohl in unterschiedlichem Maße, berücksichtigt und als Anknüpfungspunkt für Neues verwendet.
Im Bereich der Miteinbeziehung anderer Sprachen liegt der Fokus klar auf Englisch und Latein. Dies sind immer noch jene Sprachen, die im österreichischen Schulsystem vor der französischen Sprache erlernt werden. Auch Deutsch, welche im vorliegenden Kontext als Muttersprache der Lerner angenommen wird, wird als Bezugspunkt im Lernprozess herangezogen.
Das *„À plus 1 Méthode intensive*“ und das „*Cours intensif 1*“ wurden in Deutschland erarbeitet und räumen der deutschen Sprache einen großen Raum ein. Sie wird für Erklärungen, Arbeitsanweisungen, Übersetzungen etc. verwendet. Daneben fungieren in diesen zwei Schulbüchern Englisch und Latein als Transferbasen. Das französische Lehrbuch „*Amis et compagnie 1“* konzentriert sich ausschließlich auf die französische Sprache und bietet nur im hinteren Vokabelteil eine Gegenüberstellung der französischen Wörter und den jeweiligen englischen, spanischen, russischen und griechischen Pendants.
Der Sprachvergleich beschränkt sich auf die Konfrontation einzelner Vokabeln, explizite zwischensprachliche Vergleiche im Bereich der Aussprache oder der Grammatik fehlen. Auch Bezüge zu anderen romanischen Sprachen oder zu französischen Regionalsprachen und Varietäten innerhalb der Frankophonie, sind quasi inexistent.

Diese Beschränkung auf Frankreich und die französische Kultur bestätigt sich ebenfalls bei der Untersuchung der sprachwissenschaftlichen Aspekte. Frankophone Länder und französische Regionen, abgesehen von Paris, werden kaum thematisiert. Das *„À plus! 1 Méthode intensive“* bezieht sich des öfteren auf Luxemburg, während im *„Cours intensif 1*“ die Schweiz als frankophones Beispiel angeführt wird. Es vermittelt allerdings den Eindruck,

dass diese Erwähnung dazu dient, den Vorwurf eines zu einseitigen Französischunterrichts abzuwenden.

Zu den Sprachlernerfahrungen zählt ebenfalls das Erlernen verschiedener Lernstrategien, die, richtig eingesetzt, den Lernprozess optimieren und erleichtern sollen. Deshalb soll den Lernern im Unterricht die Möglichkeit geboten werden, eine Methoden- und Strategienvielfalt kennenzulernen, um anschließend die individuell passende zu finden. Auf dieses Bedürfnis wird im Schulbuch *„À plus! 1 Méthode intensive“* am intensivsten eingegangen. Die dargebotenen Beispiele für Lernstrategien durchziehen das gesamte Werk und werden abschließend im Methodenteil nochmals aufgegriffen und vertieft. Auch im „*Amis et compagnie 1*“ ist der Themenkomplex der Sprachlernerfahrungen in der Form vertreten, dass nach jedem Lernkapitel eine Zusammenfassung mit verschiedenen „stratégies“ angeführt wird. Das „*Cours intensif 1*“, in welchem die Lernstrategien nicht so präsent sind, bildet das Schlusslicht. Die Lernvorschläge sind rar und lediglich an wenigen Stellen im Buch, kurz und prägnant in kleinen Textfeldern, formuliert.

Die nachfolgende Tabelle, welche nach Michael Frings‘ (2006: 213)
Schema erstellt wurde, soll die Analysekriterien und deren Auswertung im Überblick zeigen:

	À plus! 1 Méthode intensive	Amis et compagnie 1	Cours intensif 1
Nutzung von Vorwissen	✓	✓	✓
Latein als Brückensprache	✓		✓
Englisch als Brückensprache	✓	✓	✓
Deutsch als Brückensprache	✓		✓
romanische Sprachen			
Spanisch als Brückensprache		✓	
Italienisch als Brückensprache			
Rumänisch als Brückensprache			
Regionalsprachen			

das Bretonische			
das Elsässische			
das Okzitanische			
das Korsische			
Frankophonie			
Kanada			
Afrika			
Schweiz			✓
Belgien			
Luxemburg	✓		
didaktische Aspekte			
Lernstrategien	✓	✓	✓

Die Analyse zeigt, dass Mehrsprachigkeit ein nicht mehr wegzudenkender Bestandteil im Fremdsprachenunterricht ist. Bemühungen, andere Sprachen und Kulturen in die Sprachenlehre mit einzubeziehen, sind nicht zu übersehen. Die praktische Umsetzung in den Schulbüchern ist allerdings noch ausbaufähig. Momentan liegt es noch maßgeblich an der Motivation der Lehrpersonen, inwiefern sie mehrsprachige Aspekte in den Unterricht integrieren.

8. Fragebogen Schüler und Schülerinnen

8.1. Zielsetzung

Die aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktiken stehen für eine kommunikative Kompetenz, die keineswegs eine fehlerfreie Sprachkompetenz auf Muttersprachenniveau fordert. Die Tendenz verlagert sich immer mehr in den Erwerb einer interkulturellen Kompetenz, das heißt, die Fähigkeit andere Kulturen zu verstehen und sich mit deren Sprechern verständigen zu können. Für diese Art von Spracherwerb ist es wichtig, dass die Lerner ein gewisses Sprachgefühl entwickeln, welches forciert wird, indem man an vorhandenes Wissen anknüpft und Hilfestellungen in Form von Eselsbrücken zwischen Sprachen anbietet oder Parallelen aufzeigt.

Im vorhergehenden Kapitel wurden die drei Lehrbücher dahingehend untersucht, ob solche Hilfestellungen angeführt werden und auf welche Art und Weise der linguistische Transfer in den Lernunteralgen thematisiert wird. Nun soll durch die Fragebogen-Umfrage[41] erfasst werden, inwiefern diese Verweise auf andere Sprachen den SchülerInnen auffallen bzw. helfen. Da es sich beim Sprachenlernen um einen individuellen Prozess handelt, beschränkt sich die Erhebung auf die ausschließliche Darstellung der Lernerperspektive.

[41] Die Umfrage wurde von den Lehrpersonen der jeweiligen Schulen in einer Klasse ausgeteilt und von den Jugendlichen anonym beantwortet.

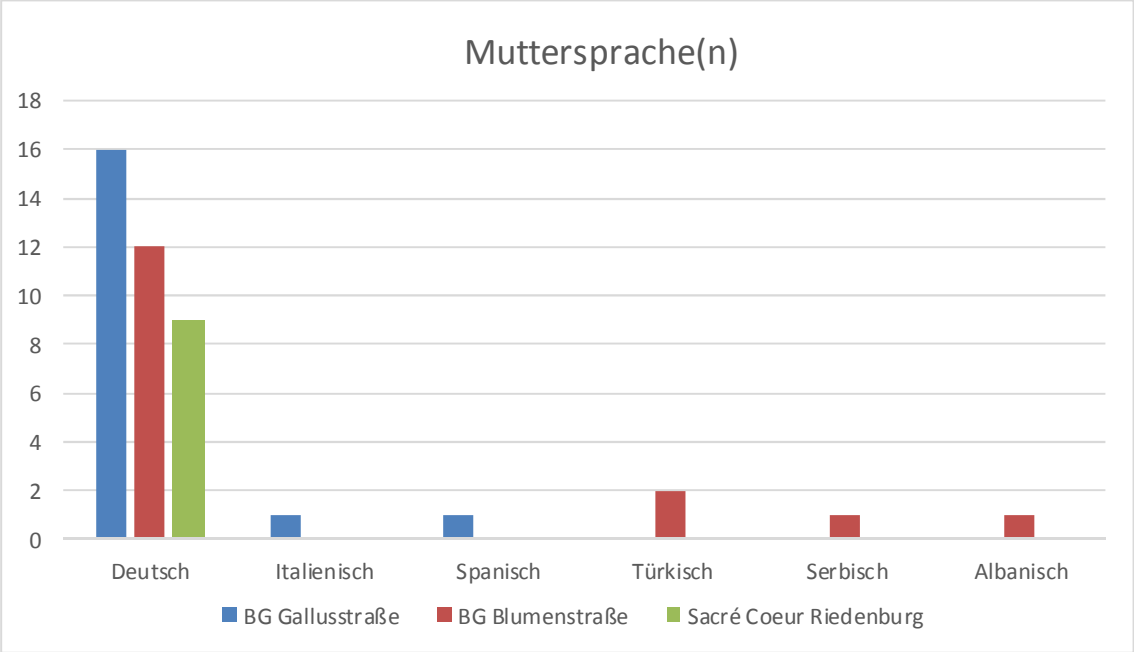
8.2. Erläuterungen zum Fragebogen

8.2.1. Präsentation der befragten Personen

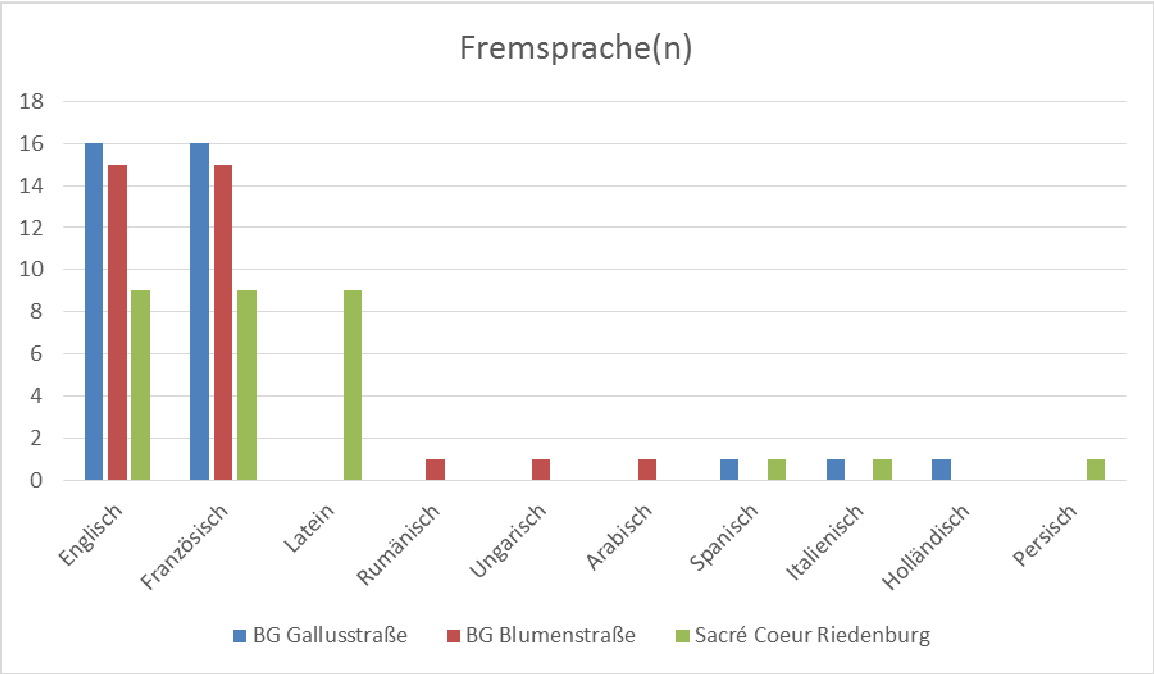
Der Fragebogen[42] gliedert sich in einen allgemeinen und einen spezifischen Teil.
Für eine Beschreibung der Stichprobe werden anfangs allgemeine statistische Daten wie Schule, Schulbuch, Geschlecht, Alter und Mutter- bzw. Fremdsprache(n) der befragten Personen erhoben.
Das Schulbuch *„À plus! 1 Méthode intensive“* wird im Bundesgymnasium Gallusstraße verwendet und wurde von 16 SchülerInnen (neun Jungen und sieben Mädchen) anhand des Fragebogens reflektiert. Insgesamt 15 Schülerinnen und Schüler (fünf Jungen und zehn Mädchen) des Bundesgymnasiums Blumenstraße bewerteten das Lehrbuch „*Amis et compagnie 1*“, während neun Mädchen des Sacré Cœur Riedenburg in Bregenz Fragen zu ihrem Französischbuch *„Cours intensif 1“* beantworteten.
Die Schülerinnen und Schüler der Bundesgymnasien Gallusstraße und Blumenstraße sind zwischen zwölf und vierzehn Jahre alt und befinden sich momentan im zweiten Lernjahr Französisch. Auch die Schülerinnen des Sacré Cœur Riedenburg sind Lerner im zweiten Lernjahr, allerdings besuchen sie bereits die Oberstufe und sind fünfzehn bzw. sechzehn Jahre alt. In der gymnasialen Unterstufe hatten sie Latein als zweite lebende Fremdsprache gelernt.

Die Mutter- bzw. Fremdsprachen der befragten Personen verteilen sich wie folgt:

[42] Siehe auch im Anhang *„12.1. Fragebogen“*



In allen drei Schulen dominiert bei der Muttersprache eindeutig Deutsch. Im Gymnasium Riedenburg sogar zu 100%. Die sechzehn SchülerInnen des BG Gallusstraße haben ebenfalls alle Deutsch als Muttersprache angegeben, wobei zwei Mädchen zwei Sprachen notiert haben (Deutsch/Italienisch und Deutsch/Spanisch). Die größte Sprachenvielfalt zeigt sich in der Schulklasse des BG Blumenstraße. Zwölf von fünfzehn Jugendlichen gaben Deutsch als Muttersprache an, worunter eine Schülerin als zweite Sprache noch Serbisch hinzugefügt hat. Zwei Jugendliche gaben Türkisch an und ein Mädchen Albanisch.



Unter den angegebenen Fremdsprachen finden sich die Muttersprachen (nicht Deutsch) der bilingual aufgewachsenen Kinder wieder sowie die Muttersprachen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Interessanterweise zählten jene SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch war, diese Sprache zu den beherrschten Fremdsprachen. Bei den Lernern mit deutscher Muttersprache wurde die Sprache bei der Frage *„Welche Fremdsprache(n) sprichst du?“* nicht angeführt.

Ansonsten findet man unter den erwähnten Sprachen in den Fragebögen vereinzelt exotische Beispiele, wie Persisch, Holländisch oder Arabisch, die Mehrheit der SchülerInnen gab allerdings die im Schulsystem verankerten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Latein an. Somit erweist sich die Gruppe der befragten Personen als relativ homogen, denn 92.5%[43] der Personen haben Deutsch als Muttersprache, 100% der Befragten sprechen Englisch und Französisch, und 22.5% haben zusätzlich noch Latein[44] als Fremdsprache angegeben.

[43] Von insgesamt 40 befragten SchülerInnen haben 37 Deutsch als Muttersprache angegeben.
[44] Da sich die Schülerinnen des Sacré Cœur Riedenburg im zweiten Lernjahr der Oberstufe befinden und in der Unterstufe Latein an Stelle von Französisch gelernt haben, gaben neun von den 40 befragten Personen Latein als Fremdsprache an.

8.2.3. Auswertung der relevanten Fragen

Im für die Fragestellung relevanten Teil des Fragebogens geht es um das Thema des Transfers, um die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler die Berücksichtigung und Integration anderer Sprachen in den Lernmaterialien wahrnehmen und ob sie diese als nützlich betrachten.
Für die Meinungserfassung werden geschlossene Fragen vom Typ Ja/Nein-Fragen, Fragen mit skalierten Antwortmöglichkeiten (Ratingskalen) oder Fragen, bei denen das Angeben einer Rangordnung gefordert ist, angeführt. Für die Reflexion der individuell verwendeten Lernhilfen, die Bewertung des Schulbuches und die Präferenz bzgl. des Sprachenlernens werden offene Fragen gestellt, die in der Auswertung interpretativ gedeutet werden.

Einleitend sollen die Lerner die Frage, ob im Schulbuch andere Sprachen erwähnt werden, mit *Ja* oder *Nein* beantworten, wobei sie im Falle einer Bejahung dazu aufgefordert sind, die vorkommenden Sprachen zu notieren.

Werden im Schulbuch andere Sprachen erwähnt? (z.B. bei Vokabellisten)			
	BG Gallus (16 SchülerInnen)	**BG Blumenstraße** (15 SchülerInnen)	**Sacré Cœur Riedenburg** (9 Schülerinnen)
Ja	11	7	9
Sprache(n)	Englisch, Deutsch	Englisch, Spanisch, Russisch, Griechisch	Deutsch, Latein, Englisch, Italienisch, Spanisch
Nein	5	8	-

Das Ergebnis zeigt eine hohe Übereinstimmung mit der Schulbuchanalyse. Zudem geht hervor, dass die Mehrheit der SchülerInnen sensibel auf das Aufscheinen anderer Fremdsprachen reagiert und diese bemerkt.
Der darauffolgende Fragenkomplex zielt zum einen auf die Arbeit der Lehrperson ab, denn es wird erfragt, in welchem Maße andere Sprachen von ihr oder ihm in den Unterricht integriert werden, zum anderen sollen die Lerner

einschätzen, wie häufig im Schulbuch auf andere Sprachen Bezug genommen wird.

1=trifft zu // 6=trifft nicht zu (Bitte Zutreffendes ankreuzen)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Die Lehrerin/ der Lehrer verweist gelegentlich auf Ähnlichkeiten mit anderen Sprachen? (z.B. frz.: difficile, span.: difícil)	BG Gallusstraße	3	4	6	1	1	1
	BG Blumenstraße	7	2	2	2	1	1
	Sacré Cœur Riedenburg	1	1	1	1	2	3
Die Lehrperson macht auf Unterschiede zu anderen Sprachen aufmerksam (z.B. „faux amis“)	BG Gallusstraße	3	5	4	2	2	-
	BG Blumenstraße	5	2	1	4	1	1
	Sacré Cœur Riedenburg	2	-	-	2	3	2
Im Schulbuch kommen andere romanische Sprachen vor (z.B. Italienisch, Spanisch, …)	BG Gallusstraße	-	-	-	-	7	9
	BG Blumenstraße	3	-	3	1	1	7
	Sacré Cœur Riedenburg		-	1	2	2	4
Im Schulbuch wird das Französische oft mit der deutschen Sprache verglichen.	BG Gallusstraße	1	1	7	5	1	1
	BG Blumenstraße	-	-	-	-	-	15
	Sacré Cœur Riedenburg	1	1	2	-	4	1
Im Schulbuch wird das Französische oft mit der	BG Gallus[45]	4	5	1	4	1	-
	BG	-	-	-	-	-	15

[45] Bei dieser Frage gab es eine Nicht-Beantwortung, deshalb sind in Summe nur 15 Antworten angeführt.

englischen Sprache verglichen.	Blumenstraße						
	Sacré Cœur Riedenburg	-	4	2	2	1	-

Auch aus der oben angeführten Tabelle geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler Verweise zu anderen Sprachen sowie das Fehlen fremdsprachlicher Bezüge bemerken. Das Schulbuch *„Amis et compagnie 1*“, mit welchem im BG Blumenstraße unterrichtet wird, ist fast ausschließlich in französischer Sprache verfasst und zeigt so gut wie keine mehrsprachigen Aspekte.[46] Dies wird auch von den Lernern bestätigt, die bei der Frage zu Vergleichen mit der deutschen bzw. englischen Sprache einstimmig mit *„trifft nicht zu“* antworten.
Die gesamten Bewertungen decken sich gut mit den Ergebnissen der Schulbuchanalyse.

Die nächste Frage, betrifft das individuelle Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler:

Helfen dir Vergleiche mit anderen Sprachen beim Lernen? (Bitte Zutreffendes ankreuzen)			
	BG Gallus[47] (16 SchülerInnen)	**BG Blumenstraße** (15 SchülerInnen)	**Sacré Cœur Riedenburg** (9 Schülerinnen)
Ja, sehr	4	-	5
ein wenig	6	14	4
selten	5	1	-
nie	-	-	-

Hier geht hervor, dass ein mehrsprachiger Fremdsprachenunterricht von den Lernern durchaus als positiv und für den Lernprozess förderlich eingestuft wird. In allen drei Schulen beantwortete die Mehrheit der Jugendlichen diese Frage

[46] Lediglich in der Vokabelliste am Ende des Buches werden die Worte in die Sprachen Englisch, Spanisch, Russisch und Griechisch übersetzt. Allerdings haben diese Sprachen überhaupt keine Bedeutung in den einzelnen Lektionen des Schulbuches.
[47] Bei dieser Frage gab es eine Nicht-Beantwortung, deshalb sind in Summe nur 15 Antworten angeführt.

mit *„Ja, sehr“* oder *„ein wenig“* und findet es somit hilfreich, neue Lerninhalte mit schon bekanntem Wissen aus bereits erlernten Sprachen zu verknüpfen.
In diesem Zusammenhang ist es interessant zu erfahren, welcher Lernhilfen sich die Schülerinnen bedienen und ob sie sich selbst Transferbasen schaffen, um sprachliche Schwierigkeiten zu bewältigen. Die Antworten auf die Frage: *„Was für Lernhilfen benützt du beim Sprachenlernen? (z.B. „Eselsbrücken“, um dir etwas besser zu merken)“* erwiesen sich als äußerst vielseitig und enthielten Methoden und Hilfsmittel, wie z.B. Internet, auswendig lernen, etwas laut vorlesen, wiederholt durchlesen oder aufschreiben, Reime, Lernkarteien, Vokabeltrainer am Computer, sich Inhalte bildlich vorstellen usw. Der am meisten notierte Begriff ist der der „*Eselsbrücke“*, vor allem das Vergleichen mit den Sprachen Deutsch, Englisch und Latein[48] wurde als Lernhilfe angeführt.
Bei der nächsten Frage *„Wie findest du das Schulbuch? (Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge etc.)“,* wurde ebenfalls die Einsprachigkeit kritisiert bzw. die Mehrsprachigkeit gelobt:

- *„Sehr gut, es ist eine große Hilfe, dass es mit dem Englischen verglichen wird.“* (BG Gallusstraße)
- *„Ich finde es nicht so gut. Vor allem die Sprache. Es ist alles Französisch. Zu kindisch und langweilig.“* (BG Blumenstraße)
- *„Es ist alles auf Französisch, also kann man nicht gut selbständig lernen. Ich hasse das Buch. Es ist außerdem viel zu kindisch.“* (BG Blumenstraße)

Die letzte Frage betrifft die individuellen Präferenzen bezüglich dem Erlernen einer Sprache: *„Auf welche Art und Weise würdest du am liebsten eine neue Sprache lernen? bzw. Wie erscheint dir der Spracherwerb am leichtesten? (z.B. Schule, Urlaub, Sprachkurs im In- oder Ausland, in einer Gruppe, allein, nur durch Reden usw.)“*
Die Intention hinter dieser Frage war es zu erfahren, ob die Lerner den schulischen Fremdsprachenunterricht als geeignet für ein erfolgreiches Sprachenlernen ansehen. Im BG Gallusstraße, wo mit dem *„À plus! 1*“ gearbeitet wird, welches ein relativ hohes Maß an Mehrsprachigkeit aufweist,

[48] Latein wurde nur von den Schülerinnen des Sacré Cœur Riedenburg genannt, da diese Schülerinnen Französisch als dritte lebende Fremdsprache nach Latein gelernt haben.

empfinden sechs von sechzehn Lerner die Schule als geeigneten Ort, um eine neue Sprache zu erlernen. An erster und zweiter Stelle stehen Urlaub bzw. Auslandsaufenthalt (acht Erwähnungen) und Gruppenunterricht (sieben Erwähnungen). Die Schülerinnen der Riedenburg, die mit dem *„Cours intensif 1“* Französisch lernen*,* welches ebenfalls vermehrt auf andere Sprachen verweist, stellten die Schule sogar auf den ersten Platz. Die Schülerinnen und Schüler, die mit dem *„Amis et compagnie 1*“ unterrichtet wurden, nannten nach dem Ausland ebenfalls die Schule als gute Möglichkeit, Sprachen zu lernen, obwohl dieses Lehrbuch monolingual verfasst ist. Somit konnte mit diesem Fragebogen nicht eruiert werden, ob die Lerner, welche durch ihre Lernmaterialien für Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden, die Schule als geeigneter für den Spracherwerb ansehen als jene, die einsprachig unterrichtet werden. Es scheint eher wahrscheinlich, dass die Lerner von sich aus nach Verknüpfungen mit schon bekannten Sprachen suchen, um sich den Lernprozess zu erleichtern.

8.3. Fazit

Die anfangs gestellte Frage, ob linguistische Verweise von den Schülerinnen und Schülern bemerkt werden, kann positiv beantwortet werden.
Wichtiger erscheint jedoch der Aspekt, inwiefern die Lerner dieses Vergleichen und Unterscheiden zwischen Sprachen als hilfreich für ihren Lernprozess bewerten. An dieser Stelle kam es zu keiner einstimmigen Aussage, man kann anhand der Antworten aber eine Tendenz in Richtung einer positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit sprechen. Vergleiche mit anderen Sprachen wurden von der Mehrheit der befragten Personen als *sehr* bzw. *ein wenig* hilfreich eingestuft. Linguistischer Transfer wurde ebenfalls von mehreren Jugendlichen als Lernhilfe bezeichnet. Es lässt sich demnach eine eindeutig positive Bewertung der Integration von linguistischem Transfer feststellen. Deutlich wird dies durch die Frage nach der Bewertung des Schulbuches, bei

der die Einsprachigkeit von „*Amis et compagnie 1*“ kritisiert wurde, während die beiden anderen Schulbücher für ihre sprachlichen Verweise gelobt wurden.

9. Conclusio

Die vorliegende Arbeit soll zeigen, inwiefern linguistischer Transfer in den französischen Fremdsprachenunterricht integriert wird und folgende Frage beantworten:

Wird das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler genutzt, und werden andere Sprachen in den Fremdsprachenunterricht integriert?

Zu dieser Fragestellung wurde vorab der theoretische Rahmen geschaffen. Dieser setzt sich zum einen aus der Theorie über den (Fremd-)Sprachenerwerb und der individuellen Mehrsprachigkeit sowie der Theorie über den Transfer im Fremdsprachenerwerb und dessen Implikationen für den Unterricht zusammen.
Die Zweitsprachenerwerbsforschung versucht den Spracherwerbsprozess[49] des Menschen unter Berücksichtigung verschiedenster Einflussfaktoren zu erklären. Die Forschungsergebnisse werden anhand der dargestellten Hypothesen[50] repräsentiert, aus denen hervorgeht, dass die Muttersprache eine bedeutende Einflussgröße im Spracherwerbsprozess ist. ForscherInnen identifizierten in zielsprachlichen Produktionen von Lernern muttersprachliche Elemente, wodurch die Annahme, dass das Fremdsprachenlernen unter dem Einfluss des individuellen Sprachenrepertoires des Sprechers oder der Sprecherin steht, bestätigt wurde.
In diesem Kontext kam es zu einer Abspaltung in der Zweitspracherwerbsforschung, und die L3-Sprachaneignung wurde als eigenständiges Forschungsgebiet anerkannt. Im Unterschied zur ersten erlernten Fremdsprache, welche fast ausschließlich unter dem Einfluss der Muttersprache steht, addieren sich beim Dritt- bzw. weiteren Fremdsprachenerwerb alle bisher gelernten Sprachen eines Individuums hinzu und hinterlassen Spuren im Lernprozess der Zielsprache. Diese *Spuren* werden Transferphänomene genannt und bezeichnen im Allgemeinen

[49] Diese Arbeit behandelt ausschließlich den gesteuerten Lernprozess einer Fremdsprache.
[50] Siehe dazu im Kapitel 3. *„3.3.1. Kontrastivhypothese“, „3.3.2. Identitätshypothese“,* „3.3.3. *Interlanguagehypothese“* und *„3.3.4. Monitor-Theorie“*

anderssprachliche Elemente in der zielsprachlichen Produktion, welche sowohl unbewusst als auch bewusst vom Sprecher/ von der Sprecherin integriert werden.

Ähnliche Strukturen zwischen Sprachen können als positiver Transfer den Lernprozess fördern, während sprachliche Differenzen zu negativem Transfer bzw. zu Interferenzen (fehlerhafte Produktionen) führen können. Im Fremdsprachenunterricht kann durch das Aufzeigen dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede das Sprachbewusstsein der Lerner geschult werden. Sie werden so für mehrsprachige Zusammenhänge sensibilisiert und lernen, dass sie sprachliche Schwierigkeiten überwinden können indem sie mit Hilfe ihres Vorwissens Verknüpfungen zwischen Sprachen herstellen.
Didaktiken, wie etwa die Interkomprehensionsdidaktik, aus der die EuroComRom-Methode hervorgeht, bieten sogar Vorgehensweisen an, bei denen ein Individuum ohne sprachliche Kenntnisse einen fremdsprachlichen Text entschlüsseln kann. Diese Ansätze setzen stark auf Autonomie und selbstständiges Lernen, Aspekte, die auch vom GERS gefordert werden, und sind durchaus für den schulischen Unterricht zu gebrauchen.
Um die eingangs formulierte Hypothese, dass moderne Schulbücher Lerner auf Transfermöglichkeiten aufmerksam machen, überprüfen zu können, wurde das Augenmerk auf eine Untersuchung von Lehrmaterialien gelegt.
Die daran anschließende Schulbuchanalyse[51] zeigt, dass linguistischer Transfer in den Lehrmaterialien Berücksichtigung findet. Die neuen Schulbücher werden anhand der aktuellen Forschungsergebnisse verfasst.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Fremdsprachenunterricht Mehrsprachigkeit wichtig ist und eine kompetenzorientierte Spracherziehung mit Einbeziehung aller vorhandenen sprachlichen Ressourcen einer Klassengemeinschaft im Vordergrund stehen sollte.
Dieser Aspekt wird in den neuen Schulbüchern in unterschiedlichem Ausmaße berücksichtigt. Das bedeutet, Unterrichtsmaterial für die didaktische Umsetzung ist vorhanden, es liegt im Ermessen der Lehrpersonen, welches Gewicht der

[51] Sie stellt keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit und ist aufgrund der Tatsache, dass lediglich drei verschiedene Schulbücher untersucht wurden, auch nicht repräsentativ.

Aspekt der Mehrsprachigkeit im Unterricht erhält. Aus den Fragebögen[52] geht hervor, dass den Lehrpersonen die Bedeutung des Transfers bewusst ist und sie in ihrem Unterricht darauf Bezug nehmen.

[52] Siehe Kapitel 8, Tabelle auf Seite 89f

10. Resumé en lange française

Au centre de l'intérêt de ce mémoire de maîtrise est la question si le savoir et les langues parlées des élèves sont intégrés dans l'enseignement des langues étrangères. L'enquête s'exécute à l'exemple des cours de la deuxième langue vivante, qui est dans le système scolaire autrichien entre autre le français.
Point de départ pour toute analyse effectuée est l'hypothèse que les manuels scolaires modernes reprennent les connaissances scientifiques qui démontrent les effets positifs de l'intégration du transfert linguistique dans l'enseignement des langues. Concrètement cela veut dire que les documents faits pour les élèves de langues impliquent des tentatives de lier des nouvelles informations avec des contenus familiers. Le français est donc appris dans un contexte multilingue.

Ce mémoire consiste en une partie théorique qui représente le cadre scientifique nécessaire pour la partie pratique suivante. L'étude empirique montre ensuite comment les contenus théoriques s'intègrent dans le quotidien à l'école, en se fondant sur une analyse et comparaison de trois manuels scolaires. Les résultats de l'analyse sont ensuite consolidés à l'aide d'un questionnaire rempli par des élèves qui sont enseignés avec les manuels scolaires analysés.

La partie théorique se laisse divisée en deux grands thèmes, celui de l'acquisition d'une langue et de l'individu multilingue, et celui du transfert linguistique qui implique par la suite les différents points de vue dans les recherches de la didactique et de la mise en pratique dans les manuels scolaires.
Dans le premier chapitre il fallait donc distinguer les termes techniques. Qu'est-ce que caractérise l'acquisition de la première langue et est-ce que le terminus est synonyme de langue maternelle? Dans les deux cas il s'agit de la première langue qu'un individu apprend. Cette acquisition s'exécute dans des conditions

naturelles, c'est-à-dire sans instructions d'un enseignant ou d'une enseignante et sans tous matériels d'apprentissage. Els Oksaar (cf. 2003: 13f) a fait la remarque que suivant l'angle de vue, le terminus *première langue* peut designer tout simplement la première langue appris dans une longue chaîne d'acquisition de langues ou alors il peut être évaluant, dans la mesure où la première langue serait celle qu'un individu maîtrise le mieux. Malgré ces nuances de signification ces deux termes sont utilisés comme synonymes dans ce mémoire de maîtrise.
De mêmes s'en est pour l'appellation *deuxième langue* ou *langue étrangère*. La source principale, qui aboutit à un désaccord parmi les chercheurs, concerne le contexte d'acquisition. La deuxième langue désigne l'acquisition après la langue maternelle qui se fait également dans des conditions naturelles. Contrairement à la langue étrangère qui s'apprend dans un procès dirigé et artificiel comme c'est le cas à l'école.
Il se laisse donc constater qu'il existe deux grands modes d'acquisitions, c'est la façon naturelle et la façon dirigée, ou autrement dit, soit un individu acquit une langue ou apprend une langue. Le procès d'acquisition est naturel et inconscient, pourtant l'apprentissage décrit une assimilation consciente. Dans ce mémoire les deux verbes s'emploient comme des synonymes suivant l'exemple de Britta Hufeisen (cf. 1998: 170) qui constate que dans chaque procès d'apprentissage il s'ajoutent des éléments inconscients, par conséquence acquérir implique toujours apprendre et inversement.
Après avoir défini le vocabulaire, c'est la recherche de l'acquisition d'une langue seconde qui est au centre de l'intérêt. Au regard du sujet du mémoire qui traite l'acquisition d'une langue tertiaire, le contenu de ce chapitre focalise le procès dirigé de l'acquisition. Les hypothèses qui se sont développés en raison de tendances diverse dans le milieu de la recherche[53] essaient d'expliquer ce procès d'acquisition. Le choix des hypothèses représentées se justifie en se fondant sur leur importance dans le monde scientifique.
L'hypothèse contrastive est l'issue du Béhaviorisme et évalue la relation entre la langue maternelle et la langue seconde. Le but c'est de comparer les deux systèmes langagiers en essayant d'en filtrer des différences et convergences. Selon cette hypothèse les structures identiques ou ressemblantes favorisent le

[53] Les tendances principales sont le Béhaviorisme, le Nativisme et l'approche interactionnelle/socioculturelle.

procès d'apprentissage et les différences provoquent des difficultés. En outre, la langue maternelle joue un rôle principale, car tout autre apprentissage de langue n'est vu qu'une tentative de la copier ou imiter. (cf. Eckhardt, 2008: 23) Comme contrepartie il y a l'hypothèse d'identité qui parvient du Nativisme et qui affirme que l'acquisition de la langue maternelle est complètement identique à celle de la langue seconde. Surtout les résultats de l'étude *« Bilingual-Syntax-Mesure-Test* », réalisée par Dulay et Burt (1974), soutiennent cette théorie. Des enfants de différentes langues maternelles apprenaient des morphèmes anglais et montraient ensuite de semblables structures d'apprentissage. Cela confirme la supposition des nativistes que tout individu dispose de structures mentales congénitaux.

Une position de conciliation soutient l'hypothèse « *interlanguage* ». Cette perspective de l'acquisition d'une langue seconde suppose que l'apprenti(e) développe un système d'intérim qui réunit des éléments de la langue maternelle avec ceux de la langue cible.

Puis en dernier recours ce mémoire de maîtrise traite la théorie du « moniteur » de Krashen qui se concentre principalement sur les différents modes et contextes de l'acquisition d'une langue. Il diffère l'apprentissage conscient qui est typique pour les adultes de l'apprentissage inconscient des enfants. Mais Krashen affirme tout de même qu'apprendre se fait toujours en relation avec des éléments inconscients d'acquisition. Puis pendant le procès d'apprentissage d'une langue, l'individu mémorise les informations nouvelles et les règles de la langue dans une espèce de moniteur qui ensuite est à la disposition de l'élève pour contrôler l'acquisition et pour en tirer des informations. Néanmoins les locuteurs sont capables de parler sans l'aide du moniteur et si besoin ils peuvent l'activer.

Ces quatre hypothèses constituent les différentes perspectives des recherches dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde et sont nécessaire pour passer au thème de l'acquisition d'une langue tertiaire. *« On entend par « langue tertiaire » une langue étrangère apprise après une première langue étrangère, c'est-à-dire une deuxième, troisième, quatrième langue, etc. »* (cf. Hufeisen, 1991 cité dans Hufeisen, 2004b: 5) Quand une personne apprend une deuxième langue étrangère il s'ajoute à l'influence de la langue maternelle en outre celle de la langue seconde. C'est-à-dire que les apprenantEs sont

expérimentés dans l'apprentissage d'une langue et ont à leur disposition toutes les langues apprises jusqu'au moment présent, comme source d'informations mais aussi d'influence. Pour mieux comprendre l'arrangement et la gestion des langues d'un individu multilingue, il y a, dans le troisième chapitre, les cinq modèles de multilinguisme: le *DMM* (Dynamisches Modell des Multilinguismus) d'Ulrike Jessner, le *Rollen-Funktions-Modell* de Sarah Williams et Björn Hammarberg, le *FLAM* (Foreign Language Acquisition Model) de Maria Groseva, l'*Ecological Model of Multilinguiality* de Larissa Aronin et Muiris Ó Laoire et le *Faktorenmodell* de Britta Hufeisen.

Le *DMM* et le *Rollen-Funktions-Modell* sont des modèles psycholinguistiques qui mettent au centre de l'intérêt les procès individuels d'apprentissages avec l'accentuation sur leurs aspects dynamiques et variables. Le modèle de Groseva lie la langue maternelle avec la langue seconde et prend cette liaison comme base pour l'apprentissage de la langue tertiaire. Cela veut dire que les apprenantEs comparent le système de la langue cible constamment avec ceux des langues apprises auparavant. De plus, le *FLAM* intègre des éléments psycholinguistiques. L'individu développe avec chaque expérience d'acquisition linguistique des stratégies d'apprentissage individuelles qui sont par la suite appliquées, modifiées ou améliorées suite aux besoins du procès d'apprentissages actuel. Ce dernier aspect se trouve également dans le modèle de Britta Hufeisen qui décrit les apprenantEs d'une langue tertiaire comme des apprenantEs compétentEs qui appliquent leurs préconnaissances et leurs expériences concernant l'apprentissage des langues au procès actuel. Seuls *l'Ecological Model of Multilinguality* se concentre principalement sur des facteurs externes qui sont vus comme dominants dans l'acquisition d'une langue.

Les chapitres suivants traitent le transfert linguistique et son impact sur la didactique pour expliquer comment toutes ces langues s'influencent, et comment cette influence se manifeste dans la production, mais avant tout pour argumenter comment on peut intégrer les phénomènes du transfert dans l'enseignement et comment on peut en profiter.

Au préalable, un bref aperçu historique introduit la thématique.

Le début de la recherche du transfert est assez récent, il date des années 1960. Pendant longtemps le monde scientifique décrit l'acquisition d'une langue

seconde tout en faisant abstraction de l'acquisition d'une langue tertiaire. Puis la découverte de l'existence de phénomènes de transfert dans le stock linguistique de la langue seconde exigeait une approche plus différenciée pour l'acquisition d'une langue.

La définition de transfert se montre difficile car il existe une plénitude de termes différents et leur utilisation se distingue également. La définition la plus générale est que le transfert décrit l'usage d'éléments ou de structures d'une autre langue acquise auparavant. Il s'agit d'après cela d'une influence réciproque de langues.

Désormais, il existe le transfert positif qui fait avancer le procès d'apprentissage parce qu'il consiste en profiter des ressemblances des langues, et le transfert négatif qui est basé sur les interférences entre les langues et qui aboutit à des erreurs dans la production.

L'Intégration d'éléments étrangers peut se faire de façon évidente, dans ce cas il s'agit d'un transfert direct, ou l'adoption est subtile alors c'est le transfert indirect. Le transfert direct est dû au transfert négatif et consiste en l'emploi de mots entiers d'une autre langue ou de changements de langue pendant certaines parties de la production ou de la conversation. Dans ce cas les chercheurs parlent des formes de substitutions, de *Code-Switching,* de *borrowings*, de claques, de la traduction, de *semantic* shifts ou des formes hybrides. (cf. Steinhauer, 2006, 21f; Ringbom, 2001: 60f) En revanche le transfert indirect ne se fait pas de façon ostensible. Britta Steinhauer (2006: 22f) explique que le locuteur réagit à des difficultés langagières avec une non-production de structures inconnues ce qui entraine une surproduction de formes connues, qui ne sont pas toujours appropriées.

Mais quels sont les facteurs qui favorisent les phénomènes de transfert linguistique? Cette question domine le chapitre suivant et divise les conditions avantageuses en facteurs généraux ou linguistiques et en facteurs individuels. Sur le modèle des linguistes Britta Steinhauer, Björn Hammarberg, Gessica de Angelis et Larry Selinker, résulte l'énumération des facteurs de nature générales suivants:

- *linguistic typology*: Un individu transfère de préférence d'une langue qui lui semble similaire à la langue cible.

- *« L2-status »:* L'apprenant ou l'apprenante essaie de rester dans le mode étranger quand il ou elle parle dans la langue cible. C'est la raison pourquoi la personne évite de faire recours à des structures de la langue maternelle.
- *l'âge de l'apprenant ou l'apprenante*: L'âge de l'acquisition joue un rôle important car le plus l'apprenantE est âgéE, le plus le système cognitive s'est développé et cela a pour conséquence que l'apprenantE reflète le procès d'apprentissage de façon consciente et tente à faire recours à un emploi ciblé du transfert
- *level of proficiency*: Si un individu n'a pas encore atteint un niveau élevé dans la langue cible, il est plus probable qu'il ou elle se sert des structures connues pour compenser les lacunes.
- *recency*: L'actualité de l'acquisition ou le degré de l'activation d'une langue influence également l'usage d'éléments étrangers qui sont appropriés pour un transfert.
- *contextual factors*: Cela concerne les interlocuteurs (Quelles langues parlent-ils?), le cadre de la conversation (Est-ce qu'il s'agit d'un cadre familier ou formel etc.) et le thème (Est-ce-que l'individu dispose d'assez de connaissances pour parler du sujet?)

Les facteurs individuels concernent, entre outre, les différents types d'apprenantEs et les différentes stratégies d'apprentissages que l'apprenantE applique pour la gestion et le contrôle du procès d'acquisition et pour ensuite s'approprier le savoir et l'intégrer ainsi qu'organiser les informations nouvelles. Dans ce contexte, les *« Learning Strategies in Second Language Acquisition* » de J. Michael O'Malley et Anna Uhl Chamot sont mentionnés. Ils différencient trois types de stratégies d'apprentissage, et ce sont les stratégies métacognitives (L'apprenantE reflète son procès d'acquisition et fait consciemment recours aux contenus déjà acquis.), les stratégies cognitives (L'apprenantE manipule les informations reçues à l'aide de l'usage de techniques d'apprentissage spécifiques pour améliorer les procès d'acquisition.) et les stratégies sociales ou affectives (Cela décrit l'interaction et la collaboration avec d'autres individus pour résoudre des problèmes rencontrés dans le procès d'apprentissage.). Britta Steinhauer (2006: 152ff) évoque dans

ce contexte, en outre, les stratégies de production et de communication. Ce sont des moyens qu'une personne entame pour surmonter des lacunes et pour éviter l'interruption d'une conversation. Des subdivisions supplémentaires viennent des linguistes Eric Kellerman et Nanda Poulisse (dans Steinhauer, 2006: 153ff). Kellerman répartit les stratégies de communication en des stratégies de réduction, qui consistent en évitant des conversations, et en des stratégies de compensation qui se caractérisent par l'essai de maintenir l'interaction malgré d'un manque de connaissance en langue. Il fait même une autre division de la stratégie de compensation en stratégies de concept, de médium et de code. Nanda Poulisse différencie trois stratégies, celle de la substitution, celle de la substitution-plus et la stratégie de la ré-conceptualisation. La substitution est basée sur le remplacement d'un mot cible par un mot de la langue maternelle ou un autre mot qui ressemble au mot recherché. Ce mot va être adapté (morphologiquement et phonologiquement) à la langue cible au cours de la stratégie substitution-plus. Puis la stratégie de la ré-conceptualisation est utilisée quand il s'agit de la circonlocution des messages intentionnés, de l'ajout des informations ou quand il s'agit de la transmission d'un message à l'aide de gestes.

En résumant, les stratégies d'apprentissages servent à faire avancer le procès d'acquisition et, dans ce but, favorisent l'apparition des phénomènes de transfert.

À la fin du chapitre se trouve une brève parenthèse au sujet de la motivation qui joue un rôle central notamment à l'école ou le choix d'apprendre la langue n'est pas faite par la personne elle-même. Ce facteur détermine également le succès d'apprentissage d'une langue et a une influence sur le besoin de faire recours à des bases de transfert ou non.

Suite à ces mentions théoriques, le sixième chapitre, *« Französisch im gesteuerten Fremdsprachenunterricht »* continue avec l'implication de ces connaissances dans la pratique.

Les débuts du développement historique de la didactique des langues étrangères datent au 19ième siècle où la méthode grammaire-traduction est dominante. Vers la fin du siècle on constate une réforme qui valorise l'utilisation des textes authentiques et l'enseignement inductif de la grammaire, pourtant ce changement n'a pas d'impact sur le principe du monolinguisme dans les cours

de langue. Dans le 20ième siècle les didacticiens optent pour une méthode médiatrice qui réunit de la traduction, et des exercices orales avec l'enseignement inductif de la grammaire. Puis le principe du monolinguisme disparait plus ou moins avec l'apparition de la méthode néo-communicative dans les années 1990.

Aujourd'hui on observe un développement dans la didactique qui fonde sur un plurilinguisme individuel, car la globalisation et la situation en Europe nécessitent une ouverture pour d'autre langues et cultures. Ne plus une compétence « near-native » est le but de la formation, mais une compétence communicative qui a comme principe fondamental l'intention que chaque individu sera capable de communiquer avec quelqu'un d'autre malgré des barrières de langues possibles. Pour correspondre à ces exigences, l'enseignement de langues doit viser d'autres objectifs que dans les siècles précédents. Le mot-clé et *l'intercompréhension*, ce qui consiste en coupler les différentes langues et cultures. Cette idée est également soutenue du GERS qui est la base de l'enseignement de langues en Europe et qui exige une formation multilingue et pluriculturelle[54] :

« *Mehrsprachigkeit […] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert […] Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.*»[55]

Le sous-chapitre *« 6.2. Ziele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik »* parle premièrement des principes élémentaires d'une didactique du plurilinguisme en citant *« la didactique de transfert »* de Peter Doyé. Elle consiste en la collaboration de toutes matières à l'école sous le principe de l'intégration du savoir des élèves, et en mentionnant les didacticiens Franz-Joseph Meissner et Wolfgang Tönshoff qui ont développé un concept universel de la didactique du plurilinguisme. Des points importants sont entre outre l'interconnexion systématique du savoir des élèves, l'arrivée à une compétence communicative,

[54] GERS http://www.goethe.de/z/50/commeuro/801.htm [27.11.2013]
[55]GERS: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/103.htm [19.08.2013]

l'intégration du transfert interlingual et intra-lingual et le développement d'une conscience, pour l'apprentissage de langues chez les élèves dû aux expériences.

Deuxièmement, le texte décrit l'application de ses principes dans le quotidien scolaire. Comme mémento sert la didactique de l'apprentissage d'une langue tertiaire de Corinna Caspar-Terizakis (2009: 120f) qui formule cinq principes pour un enseignement réussi: *kognitives Lernen*, *Verstehen*, *Inhaltsorientierung*, *Textorientierung* et *Ökonomisierung des Lernprozesses,* et qui réunit avec son approche d'autres didacticiens comme Karin Kleppin, Franz-Joseph Meissner, Wolfgang Tönshoff ou Dagmar Abendroth-Timmer.

Ce qu'ils ont tous en commun, ce sont les principes de la didactique du plurilinguisme et l'exigence de faire recours aux autres langues déjà acquises par les apprenants ou les apprenantes tout en les comparant, en activant le transfert positif et en indiquant les erreurs étant dues à l'interférence. De plus, elle a pour but que les élèves développent une conscience des langues et qu'ils soient sensibles à la diversité culturelles.

La didactique d'Intercompréhension, qui est la base de la méthode d'*EuroCom* et la didactique de l'*EuroComRom* servent comme l'exemple pour une telle didactique du plurilinguisme.

Le concept de l'intercompréhension, qui a été développé des linguistes françaises Claire Banche-Benveniste et Louise Dabène, a ses débuts dans les années 1990. Par le biais de plusieurs projets, de publications et de congrès, il connait une diffusion rapide en Europe dans les années 2000. Mais le travail d'autant de chercheurs mène à une grande hétérogénité en ce qui concerne la définition du mot *intercompréhension*. Cela se clarifie quand la première édition de *Redinter-Intercompreensão,* dont le but est de saisir l'histoire et la nature de l'intercompréhension dans un sens scientifique, apparait. Le terme *intercompréhension* est donc attribué à Jules Ronjat qui mentionne ce mot pour la première fois dans son ouvrage du 1913 *« Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes »*. Il a observé la communication des individus de différents dialectes[56] qui arrivaient à se comprendre à l'aide de stratégies comme par exemple la répétition, des explications supplémentaires ainsi

[56] Ces dialectes ont des éléments phonologiques et morphologiques en commun.

comme l'utilisation des périphrases ou l'emploi du vocabulaire commun. L'intercompréhension est alors une forme de compréhension partielle, comme le dit Marcus Bär (2012: 12f), qui fonctionne sans éducation formelle. Les partenaires de l'interaction parlent dans leur langue maternelle mais sont capables de comprendre les interlocuteurs, car ils se servent de mots en commun ou similaires dans les deux langues, ou ils font recours à des éléments d'autres langues.

La méthode didactique de l'intercompréhension a été développée par Franz-Joseph Meissner à l'université de Gießen. À la base du concept se trouve le fait de faire ressortir les convergences entres des langues qui favorisent la compréhension et qui influencent d'une façon positive le procès d'apprentissage de langue. Dans ce contexte, la formation de la compétence réceptive, à l'aide du matériel authentique, est indispensable, et même la discipline principale de la méthode. Comme soutien pour la compréhension sert l'intégration du transfert inter-linguistique qui incite les élèves à se servir de leur connaissance préalable. De plus, cette manière d'agir mène à une autonomie et motive les apprenants ou les apprenantes, car ils font des expériences positives en remarquant qu'ils détiennent du savoir utile et que les difficultés rencontrés au cours du procès d'acquisition sont gérables avec des méthodes appropriées.

Ensuite, sur la base des principes de la méthode d'intercompréhension, les romanistes Horst G. Klein et Tilbert D. Stegmann, ont développé la méthode d'*EuroComRom* qui donne une instruction en sept étapes en montrant comment on peut comprendre des textes issus d'une même famille de langues. Cela s'appelle « les sept tamis », parce que le texte cible est *tamisé* et avec chaque étape il devient plus compréhensible.

Les 7 tamis sont: (cf. Stegmann, 2004: 37f)

- LI Le lexique international: Recherche d'internationalismes comme des noms propres, des termes géographiques, politiques, etc.
- LP Le lexique pan-roman: Des mots originaires de la langue latine qui est la source de toutes les langues romanes.
- CP Les correspondances phonétiques: Cela permet d'identifier et de comprendre un mot dans une nouvelle langue.
- GP Les graphies et les prononciations: Connaître les divergences des langues est utile pour surmonter les écueils.

- SP La syntaxe pan-romane: La syntaxe des langues romanes est principalement identique ce qui est idéale pour faire le transfert.
- MO La morphosyntaxe: Il s'agit de démontrer les éléments communs pour faciliter le transfert.
- FX Les préfixes et les suffixes: Le grand nombre de préfixes et suffixes en commun aident à comprendre des mots *a priori* inconnus.

Avec l'aide de cette méthode l'intégration du pré-savoir des élèves et le transfert linguistique se laisseraient idéalement intégrés dans les cours de langue. De plus une telle démarche promeut le sens plurilingue et pluriculturelle qui est également exigé du GERS.

Avec ce chapitre de la didactique de l'apprentissage d'une langue tertiaire et des exemples de la mise en pratique d'un enseignement plurilingue avec l'intégration du transfert, la partie théorique est close.

Dans la partie suivante il est question des manuels scolaires et de leur représentation des résultats des recherches concernant le transfert linguistique comme aide dans le procès d'acquisition d'une langue.

Pour cela, trois manuels scolaires différents[57] pour la première année d'apprentissage ont été analysés en se fondant sur deux critères principaux. Le premier est la référence faite à d'autre langues que le français et l'intégration du transfert inter-/intra-linguistique. Le deuxième critère d'analyse concerne la mention de conseils d'apprentissage. Comme modèle servent les critères d'analyse de Michael Frings (2006) qui a étudié des livres de classe au niveau de leurs aspects multilingues.

L'étude des manuels montrent qu'il existe l'effort d'aller vers le plurilinguisme et que l'aspect de la multi-culturalité est un élément important dans l'enseignement de langue. Cependant tous les manuels analysés montrent des approches plurilingues dans des mesures différentes. Les livres *« À plus! 1 Méthode intensif »* et *« Cours intensif 1 »* font régulièrement des comparaisons avec l'allemand, l'anglais ou le latin, ce qui est conforme avec ce que les élèves apprennent comme langues selon le programme scolaire autrichien. Le manuel

[57] Les manuels scolaires sont: « *À plus! 1 Méthode intensive* », « *Amis et compagnie 1* », « *Cours intensif 1* »

« Amis et compagnie 1 » est exclusivement en français. Sauf la liste lexique à la fin montre la mention des langues anglais, espagnol, russe et grec.
Pourtant, en ce qui concerne l'intégration des stratégies d'apprentissage, les livres se montrent équivalents. Toutefois, c'est aux enseignants de s'en servir de ses suggestions et de montrer aux élèves comment ils peuvent profiter de leurs répertoires linguistiques individuels et de leurs expériences faites auparavant.
Suite à cette analyse il semblait intéressant de savoir si les élèves remarquaient de tels aspects plurilingues, et si c'est le cas, s'ils les trouvaient aidants. À ce sujet un questionnaire a été distribué dans les classes d'écoles où les manuels analysés sont en utilisation. Le bilan de ce sondage est que les apprenants et les apprenantes sont sensibles à la mention d'autres langues et la jugent positive pour le procès d'apprentissage. Les élèves qui travaillent avec le manuel *« Amis et compagnie 1* » ont critiqués à l'unanimité le monolinguisme du livre et sur plusieurs questionnaires il y a le souhait de plus de comparaison avec d'autres langues avant tout la langue allemande.
Les résultats de l'analyse et de l'enquête effectués ne réclament pas le droit d'intégralité. Le but central de ce travail était de donner une impression de la mise en pratique des approches plurilingues et de la vue des apprenantEs sur le concept des manuels. Quand il s'agit de l'intention d'améliorer et de modifier l'enseignement scolaire, il est indispensable de prendre en compte la perspective des élèves.
Dans ce contexte il est souhaitable que ce mémoire puisse contribuer à l'enrichissement dans le domaine de la didactique plurilingue.

11. Bibliographie

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (2004): Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9: 2*. Online unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Abendroth2.htm [10.09.2013]

BAUSCH, Karl-Richard; KÖNIGS, Frank G., KRUMM, Hans-Jürgen [Hrsg.] (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BÄCHLE, Hans [et al] (2009): *À plus! 1 Méthode intensive. Lehrwerk für den Französischunterricht (3. Fremdsprache) an Gymnasien*, Berlin: Cornelsen Verlag.

BÄR, Marcus (2008): Enseignement plurilingue: la construction d'une compétence de lecture en plusieurs langues (romanes), in: *Synergies Pays germanophones 1*, S. 113 – 122.

BÄR, Marcus (2012): Einführung in die (romanische) Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: Hildenbrand, Elke; Martin, Hannelore; Vences, Ursula [Hrsg.]: *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*, Berlin: Verlag Walter Frey, S. 7 – 22.

BÜRGEL, Christoph, SIEPMANN, Dirk [Hrsg] (2013): *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 6, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengetuen GmbH.

CASPAR-TERIZAKIS, Corinna (2009): Wie wird eine zweite, dritte (…) Fremdsprache gelernt und gelehrt? Mehrsprachigkeitsmodelle und Unterrichtsdidaktik, in: Polleti, Axel [Hrsg.], *Sprachen als akademische*

Schlüsselkompetenz? – Dokumentation der 25. Arbeitstagung 2008, Bochum: AKS, S. 115 – 123.

CENOZ, Jasone; HUFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike (2001): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition – Psychological Perspectives*, Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters LTD.

CHRIST, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 30 – 38.

DE ANGELIS, Gessica; SELINKER, Larry (2001): Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind, in: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition – Psychological Perspectives*, Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters LTD, S. 42 – 58.

Dudenredaktion [Hrsg.] (2002): *Schülerduden. Psychologie*, 3. Aufl., Mannheim (u.a.): Dudenverlag.

ECKHARDT, Andrea G. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*, Empirische Erziehungswissenschaften Band 9, Münster: Waxmann Verlag GmbH. Online unter: http://books.google.at/books?id=KWaRLvhnvk8C&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false [30.09.2013]

EDMONDSON, Willis J. (1997): Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Language Awareness*, Nr. 26, S. 88 – 110.

EuroComDidact, Online unter: http://www.eurocomdidact.de/didact/BIN/inhalt.htm [24.10.2013]

FEUERHAKE, Evelyn [et al.] (2004): *Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie*, in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9 (2), S. 1-29. Online unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Feuerhake2.htm [11.10.2013]

FRIGERIO SYILIR, Cornelia (2007): *Zweisprachig aufwachsen – Zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik*. Internationale Hochschulschrift, Bd. 490, Münster: Waxmann Verlag GmbH. Online unter: http://books.google.at/books?id=TxLYVWQt6PwC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false [07.10.2013]

FRINGS, Michael (2006): *Mehrsprachigkeit und Romanische Sprachwissenschaft an Gymnasien? – Eine Studie zum modernen Französisch-, Italienisch-, und Spanischunterricht*, Stuttgart: Ibidem-Verlag.

GAUVILLÉ, Marie [et al] (2006): *Cours intensif 1. Französisch für den schulischen Unterricht*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen), Online unter: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm [19.08.2013]

GROSJEAN, François (2002): *Interview on bilingualism*, Interview von Judit Navracsics, Veszprem University, Ungarn. Online unter: http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html [07.10.2013]

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 [u.a.]: Multilingual Matters LTD, S. 21 – 41.

HILDENBRAND, Elke; MARTIN, Hannelore; VENCES, Ursula [Hrsg.] (2012): *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*, Berlin: Verlag Walter Frey.

HU, Adelheid (2004): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 69 – 76.

HUFEISEN, Britta; LINDEMANN, Beate [Hrsg.] (1998): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

HUFEISEN, Britta (2003a): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich?. Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8 (2/3).* S. 1 – 13. Online unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm [19.08.2013]

HUFEISEN, Britta; Neuner, Gerhard (2003b): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

HUFEISEN, Britta (2004a): ‚Das haben wir doch immer so gemacht!' oder ein Paradigmenwechsel in der Sprachforschung?, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 77 – 87.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard (2004b): Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais, Strasbourg Cedex: Conseil de l'Europe. Online unter:

http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf
[26.11.2013]

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, S. 149 – 158.

JORISSEN, Catherine (2007): *À plus! 1 Méthode intensive. Carnet d'activités*, Berlin: Cornelsen Verlag.

KLEIN, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Verlag Anton Hain.

KLEIN, Horst G., STEGMANN, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, 3. Aufl., Aachen: Shaker Verlag.

KLEPPIN; Karin (2004): Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 88 – 95.

KUNERT, Dieter [et al] (2006): *Cours intensif 1. Cahier d'activités*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

KÖBERLE, Barbara (1998): Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht, in: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate [Hrsg.]: *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 89 – 110.

LINDEMANN, Beate (1998): L2 – L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns, in: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate [Hrsg.]: *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 159 – 168.

MEISSNER, Franz-Joseph; REINFRIED, Marcus [Hrsg.] (1998a): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen, in: Meissner, Franz-Joseph; Reinfried Marcus [Hrsg.], *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 9-22.

MEISSNER, Franz-Joseph (1998b): 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, S. 45 – 67.

MEISSNER, Franz-Joseph (2004): Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen zu lehren und zu lernen, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 148 – 162.

MERKELBACH, Chris (2011): Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16: Nr. 2*, S. 126-146. Online unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/merkelbach.pdf [10.09.2013]

MERTEN, Stephan (1995): *Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung. Eine Studie zur Versprachlichung der Grunddaseinsfunktionen des Menschen in Hinblick auf deren Thematisierungsmöglichkeiten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang GmbH.

MÜLLER, Natascha [et.al.] (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*, 3. Aufl., Tübingen: Gunter Narr Verlag.

NIEWELER, Andreas (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*, Stuttgart: Ernst-Klett Sprachen.

OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

OLLIVIER, Christian; STRASSER, Margareta (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*, Wien: Praesens Verlag.

O'MALLEY, J. Michael, CHAMOT, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: University Press. Online unter: http://books.google.at/books/about/Learning_Strategies_in_Second_Language_A.html?id=HGzxBMBp4lkC&redir_esc=y [10.10.2013]

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, S. 23 – 43.

RINGBOM, Hakan (2001): Lexical Transfer in L3 Production, in: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition – Psychological Perspectives*, Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters LTD, S. 59 – 68.

SAMSON, Colette (2008a): *Amis et compagnie 1. Livre de l'élève*. CLE International.

SAMSON, Colette (2008b): *Amis et compagnie 1. Cahier d'activités,* CLE International.

STEGMANN, Tilbert D. (2004): *EuroComRom – Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif*, in: Synergies Italie, S. 35-42. Online unter: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/tilbert.pdf [28.11.2013]

STEINHAUER, Britta (2006): *Transfer im Fremdspracherwerb – Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens*, Peter Lang GmbH: Frankfurt am Main.

TÖNSHOFF, Wolfgang (2004): Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzept einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 226 – 237.

Graphik auf Seite 46, Online unter: http://lexikon.stangl.eu/wp-content/uploads/intrinsisch-extrinsisch.png [10.10.2013]

12. Anhang

12.1. Fragebogen

Fragebogen

Allgemeine Fragen

Schule: _____

Verwendetes Lehrbuch: _____

Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐

Wie alt bist du? _____Jahre

Welches ist/sind deine Muttersprache(n)?

_____

Welche Fremdsprachen sprichst du? (Bitte notiere sie in der Reihenfolge, nach der du sie gelernt hast, z.B. als erstes Englisch, dann Latein, dann ….)

1. _____ 4. _____
2. _____ 5. _____
3. _____ … _____

Welche Sprache kannst du am besten, welche am wenigsten? (Beginne mit der besten)

1. _____ 4. _____
2. _____ 5. _____
3. _____ … _____

Fragen zu deinem Schulbuch

Werden im Schulbuch andere Sprachen erwähnt? (z.B. bei Vokabellisten)

Ja ☐ Welche Sprachen?_____

Nein ☐

1=trifft zu // 6=trifft nicht zu (Bitte Zutreffendes ankreuzen)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Die Lehrerin/ der Lehrer verweist gelegentlich auf Ähnlichkeiten mit anderen Sprachen? (z.B. frz.: difficile, span.: difícil)						
Die Lehrperson macht auf Unterschiede zu anderen Sprachen aufmerksam. (z.B. „faux amis“)						
Im Schulbuch kommen andere romanische Sprachen vor (z.B. Italienisch, Spanisch, …)						
Im Schulbuch wird das Französische oft mit der deutschen Sprache verglichen.						
Im Schulbuch wird das Französische oft mit der englischen Sprache verglichen.						

Helfen dir Vergleiche mit anderen Sprachen beim Lernen? (Bitte Zutreffendes ankreuzen)

Ja, sehr ☐ ein wenig ☐ selten ☐ nie ☐

Was für Lernhilfen benützt du beim Sprachenlernen? (z.B. „Eselsbrücken“ um dir etwas besser zu merken)

_____

_____

_____

Wie findest du das Schulbuch? (Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge etc.)

_____

_____

Auf welche Art und Weise würdest du am liebsten eine neue Sprache lernen? bzw.

Wie erscheint dir der Spracherwerb am leichtesten? (z.B. Schule, Urlaub, Sprachkurs im In- oder Ausland, in einer Gruppe, allein, nur durch Reden usw.)

12.2. Deutsches Abstract

Nach der Einleitung, in der die Forschungsfrage erläutert wird, und einem prägnanten Abriss des Ablaufs der Diplomarbeit erfolgt der theoretische Themeneinstieg.

Das erste thematische Kapitel befasst sich mit dem Fremdsprachenerwerb, in dem vorab eine Differenzierung zwischen den Begriffen Erst- und Muttersprache sowie Zweit- und Fremdsprache für das weitere Verständnis erfolgen muss. Eine weitere wichtige Unterscheidung betrifft die Verben *lernen* bzw. *erwerben*, welche in der Forschung unterschiedlich definiert werden.

Im Anschluss an die Klärung der Begrifflichkeiten schließt das Thema des Zweitsprachenerwerbs bzw. der Zweitsprachenerwerbsforschung an. In diesem Zusammenhang werden bedeutende Forschungshypothesen, die sich auf Grundlage der traditionellen Lerntheorien entwickelt haben, vorgestellt. Dies steht in Zusammenhang mit der Drittsprachenerwerbsforschung, da sich diese aus der Zweitsprachenerwerbsforschung heraus isoliert und als selbständige Disziplin weiterentwickelt hat. Im Weiteren werden die spezifischen Merkmale der gesteuerten tertiären Sprachaneignung erläutert. Da bei einem Individuum, welches im Falle des Drittsprachenerwerbs eine zweite Fremdsprache erworben hat, von individueller Mehrsprachigkeit ausgegangen werden kann, stellt das nachfolgende Kapitel fünf Modelle mit unterschiedlichen Betrachtungsweisen dieses Phänomens vor. Die Ausführungen wurden stets in Hinblick auf didaktische Implikationen vorgenommen.

Das anschließende Kapitel des Transfers im (Fremd-)Spracherwerb beschäftigt sich nach einem kurzen historischen Abriss der Transferforschung mit der Definitionsfindung, die sich aufgrund der Heterogenität in diesem Bereich als schwierig erweist. Danach werden die verschiedenen Arten von linguistischem Transfer präsentiert. An diese kurze Erläuterung folgt die Darstellung der Faktoren und Bedingungen, welche das Auftreten von Transferphänomenen begünstigen, wobei ein besonderes Augenmerk den individuellen Einflussfaktoren gilt. Unterschiedliche Lernstile und –strategien sowie der affektive Faktor Motivation haben Auswirkungen auf die Erscheinungshäufigkeit

von Transferphänomenen und sind daher auch für die Unterrichtspraxis interessant. Hier besteht die Überleitung zum Kapitel 6 *„Französisch im gesteuerten Fremdsprachenunterricht*“, welches zunächst mit einer Einführung in die historische Entwicklung, die in Richtung Mehrsprachigkeitsdidaktik tendiert, beginnt. Es werden dann die konkreten Ziele von Mehrsprachigkeitsdidaktiken sowie deren Implikationen für die Unterrichtspraxis angeführt. Zum besseren Verständnis der Thematik werden die Interkomprehensionsdidaktik und die darauf aufbauende EuroComRom-Methode näher beschrieben.

Im empirischen Teil der Diplomarbeit werden drei Schulbücher hinsichtlich mehrsprachiger Aspekte und der Integrierung von Transferbasen untersucht. Das Ergebnis der Analyse kann anschließend mit den Resultaten der Fragebogenumfrage, welche die Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf ihre Lernmaterialien erhebt, verglichen werden.

Den Abschluss der Arbeit bildet die Conclusio, in der die wichtigsten Erkenntnisse des theoretischen Teils mit den Ergebnissen der Schulbuchanalyse und des Fragebogens vor dem Hintergrund der Forschungsfrage erläutert werden.

12.3. Curriculum Vitae der Verfasserin

Angaben zur Person

Name	Gudrun Martinelli
Wohnhaft	Tannenstrasse 14a, 6911 Lochau
Geburtsdatum	06. August 1986
Geburtsort	Bregenz
Familienstand	verheiratet

Bildungsweg

1992 – 1996	Volksschule in Hörbranz
1996 – 2000	Gymnasium Sacré Cœur Riedenburg in Bregenz
2000 – 2005	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Sacré Cœur Riedenburg in Bregenz
Juni 2005	Reife- und Diplomprüfung

Universitäre Ausbildung

SoSe 2009	Beginn Lehramtsstudium UF Französisch und UF Psychologie/ Philosophie
SoSe 2013	Beginn Diplomarbeit