



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Fremdsprachenerwerb: „sprachübergreifend oder
sprachspezifisch?“

verfasst von / submitted by

Magdalena Kasalo

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

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

A 190 353 347

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

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Ehrenwörtliche Erklärung

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

Ferner bestätige ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt zu haben.

Ich versichere, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am

Unterschrift

Danksagung

Zunächst möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der Verfassung meiner Diplomarbeit unterstützt und stets motiviert haben.

Ganz besonders gilt dieser Dank meinem Betreuer, Herrn ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, der mich während der Verfassung meiner Diplomarbeit ausgiebig unterstützt hat und dessen kritisches Hinterfragen mir zu einer durchdachten These und Fragestellung verhalf.

Zudem gebührt ein großes Dankeschön meinen Eltern, die mich in jeder Lebenslage und bei jeder getroffenen Entscheidung stets unterstützt haben. Sie haben mir durch ihre sowohl finanzielle als auch moralische Unterstützung das Studium überhaupt erst ermöglicht und mir immer den Rücken gestärkt.

Weiterhin möchte ich mich bei meiner Familie, meinen Großeltern und Geschwistern bedanken, die mich in meiner Studienzeit begleitet haben und diese schön gemacht haben.

Nicht zuletzt möchte ich mich auch bei meinem Freund herzlich bedanken, der sowohl im Laufe meiner universitären Ausbildung als auch während der Verfassung meiner Diplomarbeit stets an meiner Seite stand und immer wieder ermutigende Worte fand.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 2 | Aufbau der Arbeit | 2 |
| 3 | Spracherwerb (L1, L2, L3) | 4 |
| 3.1 | Spracherwerb und Sprachenlernen | 4 |
| 3.2 | Erst- und Muttersprache – Zweit- und Fremdsprache? | 5 |
| 3.3 | Zweitspracherwerb und Theorien des Zweitspracherwerbs | 6 |
| 3.3.1 | Kontrastivhypothese | 8 |
| 3.3.2 | Identitätshypothese | 9 |
| 3.3.3 | Interlanguage-Hypothese | 10 |
| 3.3.4 | „Monitor-Theorie“ | 11 |
| 3.3.5 | Resümee | 12 |
| 3.4 | Drittspracherwerb | 13 |
| 4 | Theorien zum Fremdspracherwerb | 15 |
| 4.1 | Fremdsprachenlernmodelle im Kontext der Mehrsprachigkeit | 15 |
| 4.1.1 | DMM – Dynamisches Modell des Multilinguismus von Ulrike Jessner | 15 |
| 4.1.2 | Rollen-Funktions-Modell von Björn Hammarberg und Sarah Williams | 16 |
| 4.1.3 | Ecological Model of Multilinguality v. Larissa Aronin und Muiris Ó Laoire | 17 |
| 4.1.4 | FLAM (Foreign Language Acquisition Model) von Maria Groseva | 17 |
| 4.2 | Faktoren im Fremdsprachenlernprozess nach Hufeisen | 18 |
| 4.3 | Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb | 20 |
| 4.3.1 | Kognitive Einflussfaktoren beim Fremdspracherwerb | 21 |
| 4.3.2 | Affektive Einflussfaktoren beim Fremdspracherwerb | 21 |
| 4.3.3 | Lernertypen und Lernstile | 23 |
| 4.3.4 | Weitere Einflussfaktoren beim Fremdspracherwerb | 23 |
| 4.4 | Lernstrategien | 25 |
| 4.4.1 | Definition | 25 |
| 4.4.2 | Klassifizierungsschemata von Lernstrategien | 26 |

| | |
|---|-----------|
| 5 Sprachübergreifend oder sprachspezifisch? | 29 |
| 5.1 Sprachübergreifender Unterricht | 30 |
| 5.1.1 Begriffsbestimmung | 30 |
| 5.1.2 Transferforschung | 33 |
| 5.1.3 Arten von Transfer | 34 |
| 5.1.4 Faktoren und Bedingungen für sprachübergreifenden Unterricht | 36 |
| 5.2 Sprachspezifischer Unterricht | 37 |
| 5.3 Trennung zwischen sprachübergreifend und –spezifisch? | 39 |
| 5.3.1 Übergreifende und spezifische Aspekte in der Forschung | 40 |
| 6 Sprachübergreifende und sprachspezifische Konzepte für den Fremdsprachenunterricht | 41 |
| 6.1 Spezifische und übergreifende Aspekte der Sprache | 41 |
| 6.2 Forschungsansätze | 42 |
| 6.2.1 Sprachenportfolio als übergreifendes und spezifisches Medium | 43 |
| 6.2.2 Pilotprojekt „Sprachübergreifender Unterricht“ des Gymnasium Liestal | 45 |
| 6.2.3 Zur Problematik sprachübergreifender Ansätze | 47 |
| 7 Spanisch im gesteuerten Fremdsprachenunterricht – heute und früher | 48 |
| 7.1 Fremdsprachendidaktik | 48 |
| 7.1.1 Begriffsdefinition | 48 |
| 7.1.2 Geschichte der Fremdsprachendidaktik | 49 |
| 7.2 Methoden des Spanischunterrichts | 50 |
| 7.2.1 Begriffsdefinition | 51 |
| 7.2.2 Die Grammatik-Übersetzungsmethode | 52 |
| 7.2.3 Die direkte Methode | 54 |
| 7.2.4 Die audiolinguale und audiovisuelle Methode | 56 |
| 7.2.5 Die vermittelnde Methode | 63 |
| 7.2.6 Kommunikative Didaktik | 63 |
| 7.2.7 Resümee | 68 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 7.3 | <i>Entwicklungen der Spanischdidaktik</i> | 68 |
| 7.3.1 | Alternative Methoden | 69 |
| 7.3.2 | Interkulturelle Didaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik | 71 |
| 7.3.3 | Kognitionsorientierung | 74 |
| 7.3.4 | Neue Medien und E-Learning | 76 |
| 7.4 | <i>Ziele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik</i> | 78 |
| 7.4.1 | Grundlegende Prinzipien | 79 |
| 7.4.2 | Anwendung im Unterricht | 80 |
| 7.4.3 | Interkomprehensionsdidaktik | 82 |
| 7.4.4 | EuroComRom | 86 |
| 7.4.4.1 | Ziele der EuroCom-Methode | 88 |
| 7.4.4.2 | Zur Problematik der Interkomprehension bzw. EuroCom-Methode | 89 |
| 8 | Conclusio | 90 |
| 9 | Literaturverzeichnis | 93 |
| 10 | Anhang | 101 |
| 10.1 | <i>Deutsches Abstract</i> | 101 |
| 10.2 | <i>Resumen en español</i> | 102 |
| 10.3 | <i>Curriculum vitae</i> | 112 |

1 Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht in den Schulen wird in Österreich vorwiegend einsprachig - ohne Bezug auf die Muttersprache oder weitere Fremdsprachenkenntnisse der SchülerInnen - gehalten, wobei die Betonung der Mehrsprachigkeit immer mehr in den Vordergrund gerückt wird. Neue Ergebnisse in der Forschung zeigen, dass der Transfer im Fremdsprachenerwerb oft für den Lernprozess förderlich sein kann und das Aufzeigen von Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen Sprachen den Lernprozess der SchülerInnen oft erleichtert. In der Fremdsprachendidaktik werden der auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Unterricht und dessen positive Wirkung im Lernprozess bestätigt. Ebenfalls wird auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GERS) auf die Anknüpfung an das Vorwissen der SchülerInnen und die Vernetzung der Sprachen hingewiesen.¹

Gegenstand meiner Diplomarbeit ist die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs hinsichtlich der Frage ob im Fremdsprachenunterricht sprachübergreifend, also nicht auf eine spezielle Sprache bezogen, oder sprachspezifisch, auf eine bestimmte Sprache gerichtet, unterrichtet werden soll. Hierbei stellt sich desgleichen die Frage inwiefern diese zwei curricularen Konzepte voneinander zu trennen sind und ob diese Separation effektiv für den Fremdsprachenunterricht ist. In Bezug dazu, ist die konkrete Fragestellung der Arbeit, ob im gesteuerten Fremdsprachenerwerb entweder „sprachübergreifend ODER sprachspezifisch“ oder „sprachübergreifend UND sprachspezifisch“ unterrichtet werden soll und wie sehr die Mehrsprachigkeitsdidaktik im gesteuerten Fremdsprachenerwerb der spanischen Sprache an Bedeutung gewinnt.

Um eine Erklärung auf die Ausgangsfrage zu finden, steht die Erforschung der Konzepte sprachübergreifenden oder sprachspezifischen Unterrichts im

¹ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/80403.htm>

Mittelpunkt der Arbeit. Diese stellen Möglichkeiten der Integration beider curricularer Planungskriterien dar.

2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich grundsätzlich in zwei Teile. Im ersten Abschnitt der Arbeit wird zunächst allgemein auf den Spracherwerb und die damit verbundenen Theorien zum Fremdspracherwerb eingegangen bevor im zweiten Teil konkret der sprachübergreifende und sprachspezifische Unterricht dargestellt werden und der aktuelle Stand der Fremdsprachendidaktik in Hinblick auf den gesteuerten Spanischunterricht behandelt wird.

Dabei wird zunächst zwischen den Begriffen *Sprache erwerben* und *Sprache lernen* unterschieden. Folglich bietet die Begriffsdifferenzierung zwischen Erstsprache - Muttersprache und Zweitsprache - Fremdsprache die unerlässliche Basis für das weitere Verständnis der Arbeit. Darauf aufbauend werden differente Hypothesen aufgezeigt, welche auf der Grundlage der Theorien zum Zweitspracherwerb entstanden sind. Nachdem der erste gesteuerte Erwerb einer Sprache thematisiert wurde, wird zum Punkt Drittspracherwerb (L3) übergegangen. Dieser L3-Erwerb charakterisiert sich durch besondere Merkmale, die im Kapitel 3.4 detailliert beschrieben werden. Dem folgend wird näher auf die Theorien zum Fremdspracherwerb eingegangen in dem fünf verschiedene Fremdsprachenmodelle im Kontext der Mehrsprachigkeit, die versuchen die Interaktion der Sprachen zu erklären und aufzuzeichnen, dargestellt werden. Nachdem hierbei Faktoren im Fremdsprachenlernprozess näher erläutert wurden, wird im Kapitel 5 auf den Themenschwerpunkt sprachübergreifender oder sprachspezifischer Unterricht eingegangen. Hier wird zunächst das Phänomen des Transfers und dessen Faktoren und Bedingungen näher erläutert, um folgend Aspekte des sprachspezifischen Unterrichts aufzubringen.

Der Fokus dieses Kapitels liegt jedoch in der Frage ob sprachübergreifend und/ oder sprachspezifisch unterrichtet werden soll. Bevor demnach

sprachübergreifende und sprachspezifische Konzepte für den Unterricht vorgestellt werden, wird die Sinnhaftigkeit der Trennung eines sprachübergreifenden und eines sprachspezifischen Unterrichts diskutiert.

Folglich bietet Kapitel 7 einen Abriss der historischen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik und behandelt den aktuellen Stand der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf den gesteuerten Spanischunterricht. Hierbei wird nach der geschichtlichen Einführung auf Methoden des Spanischunterrichts Bezug genommen bevor daraufhin alternative Entwicklungen der Spanischdidaktik vorgestellt werden und ferner auf die Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen wird.

3 Sprachenerwerb (L1, L2, L3)

Der inhaltliche Schwerpunkt der Arbeit bezieht sich auf den Drittspracherwerb (hier L3² genannt). Für das thematische Verständnis der Arbeit ist primär eine Begriffsbestimmung unumgänglich. Zunächst wird die Unterscheidung zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen, die in diesem thematischen Zusammenhang einen Unterschied darstellt, erklärt. Ferner wird näher auf die Differenzierung zwischen Erst- und Zweitsprache eingegangen und anschließend sowohl der Zweitspracherwerb und der Drittspracherwerb detailliert behandelt.

3.1 Spracherwerb und Sprachenlernen

In der Forschung wird zwischen den Begriffen Spracherwerb und Sprachenlernen unterschieden. Die begriffliche Differenzierung, angelehnt an die Monitor-Theorie³, geht auf Stephen Krashen (1970) zurück.

Unter Spracherwerb versteht man folglich das unbewusste Aneignen der Sprache, welches in einem natürlichen Kontext, wie beispielsweise der Muttersprache, abläuft und dem gleichgesetzt wird:

“Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language --natural communication-- in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. [...] Acquirers need not have a conscious awareness of the “rules” they possess, and may self-correct only on the basis of a “feel” for grammaticality.”
(Krashen, 1981: 1f)

Dieser ungesteuerte Prozess des natürlichen Erwerbs wird allein durch die Umwelt bestimmt (vgl. Merkelbach, 2011: 127). Beim Sprachenlernen hingegen handelt es sich um die Aneignung von sprachlichem Regelwissen und um einen bewussten, gesteuerten Lernprozess, wie er im schulischen Kontext gezielt erfolgt (vgl. Oksaar, 2003: 107).

² Erklärung in Kapitel 3.4 Drittspracherwerb

³ Monitor-Theorie wird in Kapitel 3.3.3 Monitor-Theorie detailliert behandelt

In meiner Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet, denn eine klare Begriffstrennung beider Lernmechanismen ist laut Els Oksaar problematisch und nicht möglich (vgl. Oksaar, 2003: 15). Zwar zeigt das Sprachenlernen besondere Merkmale wie z.B. strukturierten Input durch Lehrwerke, Unterricht und Lehrpersonen auf, dennoch weisen beide Aneignungsformen viele Überschneidungsmerkmale auf (vgl. Hufeisen, 2003: 1). Anders formuliert „*Lernen geschieht nie ohne Erwerb*“ (Hufeisen, 2003: 1). Demnach lässt sich feststellen, dass Lernen zu Erwerb führen kann.

3.2 Erst- und Muttersprache – Zweit- und Fremdsprache?

Prinzipiell versteht man in der Sprachforschung unter Erst- oder auch Muttersprache die erste erlernte Sprache eines Menschen. Allerdings schwingen bei diesen beiden Begriffen differente Konnotationen mit. Handelt es sich um die Muttersprache, gehen oft emotionale Aspekte einher. So ist die Muttersprache die von Kindheit an erworbene Sprache, mit der das Kind zum ersten Mal fühlt, empfindet und die Welt kennen lernt. Infolgedessen nimmt Oksaar an, dass die Muttersprache die am besten beherrschte Sprache sei, die ein Individuum im Gegensatz zu den Fremdsprachen kaum vergisst. Dem jedoch sei hinzugefügt, dass Migranten und Minderheiten einen Rückgang in der Muttersprache erleben können, wenn diese in einem anderssprachigen Land leben und die neue Sprache zur Alltagssprache wird (vgl. Oksaar, 2003: 13f).

Da die Muttersprache oft als jene Sprache angesehen wird, die von der Mutter gelernt wurde und bei dieser Bezeichnung emotionale Konnotationen mitschwingen wird versucht diese durch andere Bezeichnungen wie *Erstsprache*, *Primärsprache*, *Grundsprache*, *natürliche Sprache* oder auch *Herkunftssprache* zu ersetzen (vgl. Oksaar, 2003: 13f). Demnach kann die erste erworbene Sprache eines Menschen, am Anfang einer Erwerbsfolge, auch als *Erstsprache* bezeichnet werden und mit bewertenden Konnotationen verbunden sein (vgl. Oksaar, 2003: 13). Wie bei Oksaar, wird auch hier in den vorliegenden Ausführungen Muttersprache synonym zum Begriff der

Erstsprache verwendet, wohlwissend, dass sich der Spracherwerbsprozess in unterschiedlichen Kontexten abwickeln kann.

Folgend gilt es die Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache zu definieren und voneinander zu differenzieren. Als Zweitsprache kann die zweite oder jede weitere Sprache angesehen werden, die nach der Erstsprache erworben wird. Charakterisieren lässt sich diese durch den natürlichen, ungesteuerten Erwerb, der ohne expliziten Unterricht erfolgt. Als Fremdsprache kann ebenfalls die zweite erlernte Sprache bezeichnet werden, allerdings unterscheidet sich diese von der Erstsprache in der Erwerbsart. Während der Zweitspracherwerb im „natürlichen“ Kontext erfolgt, wird die Fremdsprache in einem gesteuerten, schulischen, künstlichen Lernkontext, wie dem Unterricht, erworben (vgl. Oksaar, 2003: 14). In Anlehnung an Oksaar werden die Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache als Synonyme verwendet, wobei für beide der Faktor Erwerbsfolge als Begriffsbestimmung gilt.

Im nachfolgenden Kapitel werden der L2- und der L3 Erwerb, das heißt der Erwerb der zweiten und dritten Sprache, detailliert behandelt.

3.3 Zweitspracherwerb und Theorien des Zweitspracherwerbs

„Eine Zweitsprache kann man unter sehr unterschiedlichen Bedingungen erwerben, und je nachdem, in welchem Alter, auf welche Weise, mit welchen Zielen und bis zu welchem Grad der Sprachbeherrschung gelernt wird, kann man verschiedene Formen der ZSE unterscheiden.“ (Klein, 1992: 27-28)

Der Zweitspracherwerb (L2) bezeichnet den Erwerb bzw. das Erlernen einer weiteren Sprache nach der Muttersprache, wobei diese je nach Lernkontext als Zweitsprache oder Fremdsprache bezeichnet werden kann. In der Forschung versteht man unter L2 nicht immer die zweite erworbene Sprache, sondern kann damit auch die übergeordnete Bezeichnung für die dritte, vierte usw. gelernte Sprache nach der Muttersprache meinen. Beim Erwerb der L2 wird zwischen dem ungesteuerten und gesteuerten (durch Unterricht) Erwerb unterschieden. Beim ungesteuerten Spracherwerb handelt es sich um den Erwerb in der alltäglichen Kommunikation, der ohne systematische intentionale

Steuerungsversuche von sich geht. Dieser vollzieht sich beispielsweise bei der zweisprachigen Kindererziehung oder bei Menschen mit Migrationshintergrund. Diese lernen die jeweilige Landessprache im natürlichen Umfeld, indem die Sprache als Alltagssprache genutzt wird (vgl. Klein, 1992: 29f).

In dieser Arbeit wird lediglich von einem gesteuerten Lernprozess, bei dem die Schüler die Sprache in einer künstlichen Umgebung, wie der der Schule erwerben, ausgegangen.

Die Zweitspracherwerbsforschung versucht in ihren Untersuchungen eine Vielzahl an Einflussfaktoren beim Spracherwerb anzuführen. Els Oksaar spricht von der Komplexität des Sprachenlernens und der Berücksichtigung kognitiver, emotiver, sozialer und sprachlicher Faktoren, die beim Erwerb der Zweitsprache miteinander im Zusammenhang stehen (2003: 83). Nachstehend werden die Identitäts-, Kontrastiv- und Interlanguage-Hypothese sowie die Monitor-Theorie von Stephen Krashen dargestellt. Diese finden ihren Ursprung in der Grundlage der traditionellen Lerntheorien, auf die kurz eingegangen wird.

Bis in die 1960er Jahre dominierte die strukturalistisch-behavioristische Forschungsrichtung und prägte somit den Spracherwerb und die Sprachlehrforschung. Die Vertreter Skinner und Mowrer zählen zu den Befürwortern des Behaviorismus, welcher auf der Grundannahme beruht, dass beim Lernen durch Konditionieren eine Verknüpfung von Stimulus mit einem Respons entsteht. Hierbei ist nur das menschliche Verhalten beobachtbar und allein die Wirkung der Außenwelt auf den Organismus steht im Fokus. Demzufolge wird angenommen, dass der menschliche Habitus rein durch Umweltfaktoren bestimmt wird und dabei interne, mentale Faktoren ausgeschlossen werden. Bezogen auf den Spracherwerb geht Skinner von der Annahme aus, dass relevante Reize isoliert werden müssen, um zu den gewünschten verbalen Reaktionen zu gelangen (vgl. Merten, 1995: 66). Diese Erkenntnisse jedoch heben starke Kritik hervor, da es nicht ausreichend ist, Gründe für menschliches Verhalten nur durch Beobachtungen zu erklären (vgl. Oksaar, 2003: 83f).

Im Gegensatz dazu entwickelte sich der nativistische Ansatz, welcher den Spracherwerb als Entfaltung angeborener linguistischer Fähigkeiten ansieht. Dessen Vertreter, wie Chomsky, Lenneberg und McNeill gehen davon aus, dass Kinder die Fähigkeit besitzen, eine Sprache ohne jeglichen Input zu lernen.

Laut Chomsky ist Sprache ein Regelsystem, welches von Sprechern beherrscht wird, aus welchem diese jedoch nicht Teile herausuchen und miteinander verknüpfen, sondern vielmehr ein dynamisches System, das vom Menschen entwickelt wurde und stets weiterentwickelt wird. Er legt somit dem Spracherwerb einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus zugrunde, welchen er *Language Acquisition Device* (LAD) nennt (vgl. Merten, 1995: 69ff). Trotz vieler Kritik, wird Chomskys Annahme, dass jeder Mensch mit einer angeborenen linguistischen Fähigkeit auf die Welt kommt, heute noch als Voraussetzung des Erstspracherwerbs angesehen (vgl. Oksaar, 2003: 86f).

Der interaktionistische Ansatz sieht den Spracherwerb als Zusammenspiel der sprachlichen Umwelt des Lernalters und seiner mentalen Fähigkeiten. Die Sprache wird hierbei nicht ausschließlich auf ihre Ausdrücke bezogen, vielmehr wird sie als soziales Kommunikationsmittel angesehen und der Spracherwerb durch Kommunikation gefördert (vgl. Oksaar, 2003: 88).

Basierend auf den oben angeführten Theorien des Spracherwerbs kommt es zur Herausbildung verschiedener Hypothesen die ferner erläutert werden.

3.3.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese ist während des Behaviorismus entstanden und geht auf Fries (1947) und Lado (1957) zurück. Die Grundannahme beruht darauf, dass nicht der Lerner im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern die Erst- und Zweitsprache und deren Beziehung zueinander.

„Kontrastiv meint im Zusammenhang mit dieser Hypothese das Gegenüberstellen verschiedener Sprach-Systeme, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen herauszufinden.“ (Merten, 1995: 89)

Diese Vorgehensweise jedoch ist nicht zweifelsfrei, da Sprachvergleiche nur unter bestimmten Aspekten, wie zum Beispiel dem Vergleich der morphologischen oder syntaktischen Strukturen möglich und sinnvoll sind. Die Grundvoraussetzung der Kontrastivhypothese ist demnach, dass beim Vergleich zweier Sprachen Gemeinsamkeiten und Unterschiede offengelegt werden (vgl. Merten, 1995: 89).

Laut Lado sind gleiche und ähnliche Strukturen der Erstsprache beim Erlernen der ersten Fremdsprache förderlich und leicht zu lernen, weil sie transferiert werden, während jedoch unterschiedliche Strukturen beim Transfer Schwierigkeiten bereiten. Die zu erlernende Zweitsprache L2 steht demnach erheblich unter Einfluss der Erstsprache L1. Ab den 1960er Jahren wurde starke Kritik an diesem Modell geübt, da die Gleichsetzung linguistischer Strukturunterschiede mit psychologisch bedingten Prozessen wie Transfer und Interferenz und der damit verbundene Versuch Schwierigkeiten und Erleichterungen beim Lernen vorauszusagen, nicht ausreichend ist (Oksaar, 2003: 99f). Zudem greift Klein ebenfalls den Aspekt der Ähnlichkeiten und Unterschiede auf. Für ihn können Schwierigkeiten und Fehler auch dort auftreten, wo es Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 gibt (vgl. Klein, 1992: 38).

Aus einem vollkommen anderen Blickwinkel wird der Zweitspracherwerb durch die Identitätshypothese dargestellt, welche im Folgenden erläutert wird.

3.3.2 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese, die wir auf Corder (1967) zurückführen, ist als Gegenstück zur Kontrastivhypothese entstanden und geht von der Annahme aus, dass der Zweitspracherwerb, dem des Erstspracherwerbs gleich ist. Sie beruht auf der Grundannahme des Nativismus und besagt demnach, dass der L1- und L2-Erwerb den gleichen universalgrammatischen Prinzipien folgen. Folglich handelt es sich beim Spracherwerb um einen selbst gesteuerten aktiven und kreativen Prozess vom Lerner und nicht um einen von der Außenwelt bestimmten Lernprozess, wie er von den Behavioristen beschrieben wird. Weiter verbreitet und verifiziert wurde diese Annahme von Dulay/Burt, die mit dem Bilingual-Syntax-Measure-Test den Erwerb von englischen

grammatischen Morphemen bei Kindern unterschiedlicher Muttersprachen analysierten und dabei identische Strukturen beim Erwerb feststellten. Die Resultate bestätigen demnach die Annahme von angeborenen mentalen Strukturen, welche beim Erst- und Zweitsprachenerwerb dieselbe Erwerbsreihenfolge nach sich ziehen. Transferphänomene und Interferenzen treten nicht auf und die Einwirkung von der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb wird verneint. Fehler entstehen laut Dulay und Burt aufgrund der Struktur der Zweitsprache (vgl. Oksaar, 2003: 104f). Die Ergebnisse der Studie unterliegen jedoch aufgrund von Lücken in der Untersuchungsmethodik, der Annahme gleicher universalgrammatischer Prinzipien und der fehlenden Rücksichtnahme auf das Alter der Lernenden starken Kritiken (vgl. Oksaar, 2003: 105).

3.3.3 Interlanguage-Hypothese

Die Interlanguagehypothese nimmt eine mittlere Position zwischen der Kontrastiv- und der Identitätshypothese ein und beruht auf der interaktionistischen Sichtweise. Der Begriff Interlanguage, zu Deutsch Lernaltersprache, geht auf Selinker (1969) zurück und kennzeichnet ein eigenständiges sprachliches System, welches der Lerner beim Zweitspracherwerb entwickelt. Diese Zwischensprache kennzeichnet sich durch die Strukturen der Erst- und Zweitsprache und durch weitere sprachliche Einheiten (vgl. Oksaar, 2003: 112f). Nach Selinker kennzeichnet sich das Modell durch fünf psycholinguistische Prozesse, welche das Hauptaugenmerk auf die Bedingungen des Transfers legen und nicht auf die Frage ob Transfer stattfindet:

1. *„language transfer*
2. *transfer of training*
3. *strategies of second language learning*
4. *strategies of second language communication*
5. *overgeneralization of target material” (Oksaar, 2003: 114)*

Ein Schwachpunkt den die Interlanguagehypothese mit sich zieht ist die Fossilisierung und das Phänomen des back-sliding. Unter Fossilisierung

versteht man hierbei das Gefühl, eine Sprache gut zu beherrschen, welches jeder Lerner irgendwann bewusst oder unbewusst verspürt. Diese Annahme bringt folglich den Sprecher zum Stillstand in seinem Lernprozess und die bis dato gelernten Strukturen werden beibehalten. Beim zweiten Phänomen, dem back-sliding, handelt es sich um einen vorübergehenden Wissensrückgang des Lerners in ein früheres Stadium (vgl. Merten, 1995: 98f; Oksaar, 2003: 117).

Die Interlanguagehypothese wurde aufgrund unterschiedlichster Faktoren vielseitig kritisiert. Vorgeworfen werden ihr unter anderem ein ungenauer Gebrauch von Begriffen, fehlende Langzeituntersuchungen und mangelnde in Bezugnahme externer Faktoren. Dennoch spielt diese in der Zweitspracherwerbsforschung eine große Rolle (vgl. Oksaar, 2003: 114ff; Eckhardt, 2008: 26).

3.3.4 „Monitor-Theorie“

Die bisher behandelten Theorien konzentrieren sich alle auf die Beziehung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Stephen Krashen geht anders vor und setzt sich mit seiner Monitor-Theorie zum Ziel die unterschiedlichen Formen des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen zu untersuchen und das Verhältnis zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb zu definieren. Nach Krashen können Erwachsene eine Sprache auf zwei verschiedene Arten sich zu Eigen machen, entweder unbewusst (second language acquisition) oder bewusst (second language learning). Bei beiden Aneignungsprozessen spielt das Erwerbsphänomen eine maßgebende Rolle. Stephen Krashen weist hier auf die Wichtigkeit der unbewusst ablaufenden Vorgänge beim Spracherwerb hin und rückt die Ähnlichkeit des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen dem Erst- und Zweitspracherwerbs des Kindes ins Blickfeld. Somit funktioniert Lernen nur mit Erwerb (vgl. Merten, 1995: 99f).

Die Grundannahme von Krashens Theorie ist, dass das bewusste Sprachenlernen immer nur durch die Unterstützung eines Monitors möglich ist. Lernen, was Klein (1992: 37) als „*Internalisierung explizit formulierter Regeln*“ bezeichnet, läuft laut Krashen immer nur mit Hilfe eines Monitors ab. Hierbei wird dieses Regelwissen im Gedächtnis abgespeichert und steht dem Lerner

bei Bedarf zur Verfügung. Der Monitor kann somit als Informations- und Kontrollorgan angesehen werden, welches dem Lerner ermöglicht bei der Sprachproduktion Informationen abzurufen und Äußerungen zu kontrollieren und zu korrigieren. Um von diesem Monitor Gebrauch machen zu können, müssen allerdings einige Voraussetzungen gegeben sein. Einerseits muss der Sprecher genügend Zeit zur Sprachverarbeitung haben und ihm muss eine richtige Sprachproduktion wichtig sein, andererseits ist es von Notwendigkeit die korrekten Regeln zu kennen. Laut Krashen ist das Aktivieren des Monitors jedoch keine Voraussetzung beim Sprechen, da jeder Lerner in der Lage ist sich auch ohne Monitor zu verständigen. Demnach wird dieser nur dann aktiviert, wenn dies vom Lerner persönlich als erforderlich angesehen wird (vgl. Klein, 1992: 38f; Merten, 1995: 99ff). Je nachdem wie oft und ob der Monitor eingesetzt wird, unterscheidet Krashen zwischen den Begriffen „*Careless, Overuser, Underuser, Optimal user*“ (Merten, 1995: 100f). Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die korrekte Verwendung der Zweitsprache ist, neben der Monitor-Theorie, die Erstsprache. Diesen Einfluss nennt Krashen *Interferenz*. Kritik an der Monitor-Theorie wird in die Richtung ausgeübt, dass diese keinerlei Auskünfte zu den Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs gibt und keine Einflussfaktoren anführt (vgl. Oksaar 2003: 102).

3.3.5 Resümee

Die vier in der Arbeit behandelten Theorien zum Zweitspracherwerb sind nur ein kleiner Abriss aller vorhandenen Hypothesen und Modelle in der Zweitspracherwerbsforschung. Anhand der Illustration verschiedener Ansätze ist erkennbar inwiefern der Zweitspracherwerb vom Erstspracherwerb beeinflussbar ist. Ferner zeigt die Analyse der Modelle Differenzen zwischen der Zweitspracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik auf. Klar ist, dass die Fremdsprachendidaktik sehr stark von den Behavioristen beeinflusst ist und die Zweitspracherwerbsforschung dem mentalistischen Einfluss unterliegt (vgl. Oksaar, 2003: 103).

Bei der Kontrastivhypothese handelt es sich nicht um den Lerner selbst, sondern mehr um die Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprache. Die Identitätshypothese hingegen ist das Gegenteil der Kontrastivhypothese und

besagt, dass der Erwerb der Zweitsprache, dem der Erstsprache ident ist und dass diese den gleichen universalgrammatischen Prinzipien folgen. Die Interlanguagehypothese besagt, dass es eine eigene Lernaltersprache gibt, die der Lerner beim Erwerb der Zweitsprache entwickelt. Die Monitor-Theorie im Gegensatz zu den bisherigen drei Theorien, behandelt nicht die Beziehung der Erstsprache zum Zweitspracherwerb, sondern analysiert die verschiedenen Erwerbsformen der Zweitsprache bei Erwachsenen. Diese kommt zu dem Erkenntnis, dass Lerner über ein gespeichertes Wissen verfügen, welches sie beliebig aktivieren können um ihre Sprachproduktion zu korrigieren.

3.4 Drittspracherwerb

In der Forschung wird unter einer L3 die dritte Sprache die ein Mensch lernt oder erwirbt verstanden. Allerdings kann es bezüglich der Definitionen zu Unterschieden kommen, da zum Beispiel nach Hammarberg als die L1 die Muttersprache eines Lerners bezeichnet wird, wobei die L2 jede weitere erlernte Sprache sein kann. Als L3 wird demnach nur jene Sprache gesehen, die der Lerner aktuell lernt (vgl. Hammarberg, 2001: 22).

Britta Hufeisen (1998) sieht, in chronologischer Reihenfolge, die L1 als die Muttersprache und bezeichnet jede weitere erlernte Sprache als L2, L3, L4, L5 ... Lx. Hier ein Beispiel zur leichteren Verständnis: Patricks Muttersprache ist Deutsch (L1). Er hat mit Schulbeginn Englisch als erste Fremdsprache (L2) und Französisch als zweite (L3) gelernt. Danach hat er während seines Studiums begonnen Spanisch zu lernen (L4) und besuchte weiters mit 50 Jahren Russisch-Kurse (L5). Diese chronologische Abfolge seiner gelernten Sprachen spiegelt nicht automatisch seine Kompetenzen wider. Nach seinen Sprachfähigkeiten könnte die Abfolge wie folgt aussehen: DL1, EL2, SL3, RL4, FL5. Nachdem sich im Laufe der Zeit die Sprachkompetenzen verändern können und der Lerner eine später erlernte Sprache besser beherrschen kann als eine früher erlernte, ist Britta Hufeisen der Ansicht die Abfolge in einer anderen Art und Weise als die oben angeführte darzustellen. Sie schlägt vor, den Zahlen Buchstaben zuzuordnen und somit qualifizierte Sprecher,

fortgeschrittene Lerner und Anfänger mit den Buchstaben „a“, „b“ und „c“ klar voneinander zu trennen (vgl. Hufeisen, 1998: 169f).

In der vorliegenden Arbeit ist ausschließlich die chronologische Reihenfolge von Bedeutung und lediglich der bewusste, gesteuerte Drittspracherwerb wird zur Diskussion herangezogen.

In der Forschung wird vielmals die Besonderheit des Drittspracherwerbs diskutiert und in Frage gestellt. Einige Forscher vertreten die Meinung, dass allein der Erwerb der Erstsprache sich erheblich vom Zweitspracherwerb unterscheidet und dass jede weitere Unterscheidung innerhalb des Fremdspracherwerbs irrelevant ist. Da aus den Hypothesen der Zweitspracherwerbsforschung der muttersprachliche Einfluss auf die Zweitsprache in Form von Transfer besteht, werden diese Forschungsergebnisse als Grundlage für die Annahme, dass der L3-Erwerb besondere Merkmale aufweist, in Betracht gezogen (vgl. Lindemann, 1998: 161). Einerseits kann der Drittspracherwerb als Besonderheit angesehen werden, da er sich klar vom ungesteuerten, unbewussten Erwerb unterscheidet und andererseits sind Lerner beim Erwerb ihrer L3 von verschiedenen Faktoren, wie unter anderem zeitlich begrenzter Lernzeit und Fremdsprachenlernerfahrung geprägt (vgl. Merkelbach, 2011: 127). Stephan Merkelbach spricht hier von einer durchaus sinnvollen Unterscheidung des L2-Erwerbs vom L3-Erwerb und führt weiters an:

„Bei 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.“ (Merkelbach, 2011: 127)

Die Einflussfaktoren der zuvor gelernten Sprachen auf den Drittspracherwerb müssen in Betracht gezogen werden und die Erfahrungen und Sprachlernstrategien der Lernenden in den Spracherwerb integriert werden (vgl. Merkelbach, 2011: 127). Lehrende müssen sich im Klaren darüber sein, dass sie, laut Cenoz (2001: 1) *„[...] third language learners are experienced learners“*, versierte Sprachlerner unterrichten.

4 Theorien zum Fremdsprachenerwerb

4.1 Fremdsprachenlernmodelle im Kontext der Mehrsprachigkeit

Dieses Kapitel handelt vom Fremdsprachenerwerb, wobei hier der Fokus auf die immer wichtiger werdende Mehrsprachigkeit gesetzt wird und mehrere Fremdsprachenlernmodelle im Kontext der Mehrsprachigkeit vorgestellt werden. Diese Modelle wurden in Anlehnung an Britta Hufeisen (2003) ausgewählt, da ich dieses Modell für den Fremdsprachunterricht als sehr passend empfinde. Die dargestellten Lernmodelle untersuchen unterschiedliche Gesichtspunkte der individuellen Mehrsprachigkeit. Wenngleich die Modelle unterschiedliche Schwerpunkte haben, können sie sich gegenseitig ergänzen und geben uns eine Übersicht über den Fremdsprachenlernprozess im Kontext der Mehrsprachigkeit.

4.1.1 DMM – Dynamisches Modell des Multilingualismus von Ulrike Jessner

Das *Dynamische Modell des Multilingualismus* von Herdina und Jessner ist ein psycholinguistisches Spracherwerbsmodell, welches die individuellen sprachlichen Veränderungen aufzeigt. Das Modell geht von der Annahme aus, dass bei multilingualen Personen mehrere psycholinguistische Systeme miteinander interagieren und die Sprachkompetenz ständigen Veränderungen unterzogen ist. Als einzige, beständige Aspekte des Modells bezeichnet Jessner die kognitive Kapazität und die Fähigkeit eine Sprache zu lernen. Diese interagieren mit den unbeständigen Aspekten wie der Selbsteinschätzung, der Angst und Motivation und führen entweder zur Sprachentwicklung oder zum Sprachverlust (vgl. Jessner, 1998: 154ff).

Das DMM führt die Motivation als sehr starken Einflussfaktor beim Sprachenlernen an, da nicht motivierte Lerner geringe Fortschritte im Spracherwerb machen und dadurch gegenüber den motivierten Lernern stark im Nachteil sind. Ein weiterer von Hufeisen angeführter Einflussfaktor in dem

Modell des Multilingualismus ist die Angst, sowohl vor Sprachfehlern als auch die Angst die gestellten Kommunikationsansprüche nicht erfüllen zu können.

Ferner ist zu erwähnen, dass das DMM bei multilingualen Personen von der Entwicklung eines metalinguistisches Bewusstseins, welches sie in ihren kognitiven Kompetenzen von Monolingualen unterscheiden lässt, ausgeht. Britta Hufeisen betont die Weiterentwicklung dieses Bewusstseins beim Erwerb jeder weiteren Sprache und beschreibt dieses wie folgt:

„Metalinguistisches Bewusstsein (entwickelt) zu haben, bedeutet, über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern zu können.“ (Hufeisen, 2003: 8)

Ulrike Jessner beschreibt mit ihrem Modell die dynamische Entwicklung der Sprachen und negiert ein konstantes, immer gleichbleibendes Stadium der Sprache. Multilinguale Sprecher haben laut ihrem Modell die Fähigkeit sich besser auf soziokulturelle Aspekte in der Kommunikation einzustellen. Ihr sprachliches Gesamtsystem wird von all ihren gesprochenen Sprachen in Kombination mit den persönlichen Faktoren beeinflusst (vgl. Hufeisen, 2003: 6ff).

4.1.2 Rollen-Funktions-Modell von Björn Hammarberg und Sarah Williams

Das *Rollen-Funktions-Modell* von Hammarberg und Williams ist ebenfalls wie das *Dynamische Modell des Multilingualismus* von Ulrike Jessner als ein psycholinguistisches Modell anzusehen, welches von der Annahme ausgeht, dass bei der Sprachproduktion automatisierte Prozesse aktiviert werden. Hammarberg und Williams teilen den verschiedenen Sprachen des Lerners unterschiedliche Rollen und Funktionen zu und weisen die chronologische Abfolge (L1, L2, L3, L4, ... Lx) ab. Als L2 sehen diese alle bereits erworbenen Sprachen eines Lerners an und bezeichnen die aktuell zu lernende Sprache als die L3. Die bereits gelernten Sprachen, genannt *default supplier-Sprachen*, werden beim Erwerb der Zielsprache, gennant *internal supplier-Sprache*, als Unterstützung für beispielsweise Übersetzungen verwendet. Wie intensiv die Interaktion verschiedener Sprachen ist, hängt vom Grad der Verwandtschaft

oder Nichtverwandtschaft der einzelnen Sprachen ab. Alle vom Sprecher beherrschten Sprachen interagieren miteinander und werden in Beziehung zueinander gesetzt. Ob eine Sprache eine Funktion übernimmt und welche Sprachen welche Funktion in welchem Ausmaß übernehmen, ist wie bereits erwähnt einerseits von der etymologisch-typologischen Verwandtschaft zwischen supplier- und der Zielsprache abhängig und andererseits von der Literalität (=proficiency) und Abrufbarkeit (=recency) der jeweiligen Sprachen bedingt (vgl. Hufeisen, 2003: 4ff).

4.1.3 Ecological Model of Multilinguality von Larissa Aronin und Muiris Ó Laoire

Das *Ecological Model of Multilinguality* ist ein soziolinguistisches Modell, welches die individuelle Mehrsprachigkeit im kulturellen Kontext untersucht und auf diesen sein Hauptaugenmerk setzt. Vergleichend zum DMM von Ulrike Jessner sprechen auch Aronin und Laoire vom dynamischen multilingualen System der Sprache und wie sich diese in ihrer Entwicklung und in ihren Funktionen stark unterscheiden kann: „*Jede Sprache hat ihr eigenes Set an Funktionen für ein unterschiedliches Set an Zielen*“. (Hufeisen, 2003: 10)

Ebenfalls wie das DMM und das Faktorenmodell von Britta Hufeisen, fokussiert sich das Ecological Model auf lernexterne Faktoren wie beispielsweise die Lernumwelt und die Qualität und Quantität des Input, welche sich auf Lerner interne Faktoren auswirken können (vgl. Hufeisen, 2003: 10).

4.1.4 FLAM (Foreign Language Acquisition Model) von Maria Groseva

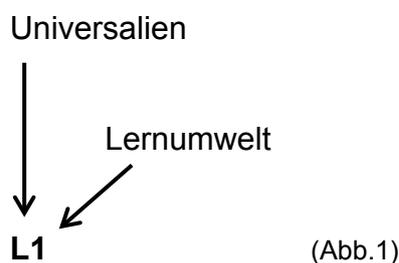
Das *Foreign Language Acquisition Model* (FLAM), ein kontrastiv-linguistisches Modell, welches sich auf die Beziehung der L1 zur L2 spezialisiert, geht auf Maria Groseva zurück. Diese sieht die L2 als die Basis für das Fremdsprachenlernen und geht von der Annahme aus, dass L1 und L2 symmetrisch in einer Eins-zu-Eins-Relation zueinander stehen und durchaus als Bezugspunkt für den Erwerb der L3 fungieren können. Bestehen Asymmetrien zwischen der L1 und der L2 können Gefahren entstehen (vgl. Hufeisen, 2003: 3f).

Im Laufe des Sprachlernprozesses entwickelt der Lerner eigene – bewusste und unbewusste – Sprachlernstrategien, welche wie beim DMM mit dem metalinguistische Bewusstsein in Beziehung gesetzt werden. Der Lerner lernt im Laufe seines Aneignungsprozesses diese gezielt zu verwenden (vgl. Hufeisen, 2003: 8).

4.2 Faktoren im Fremdsprachenlernprozess nach Hufeisen

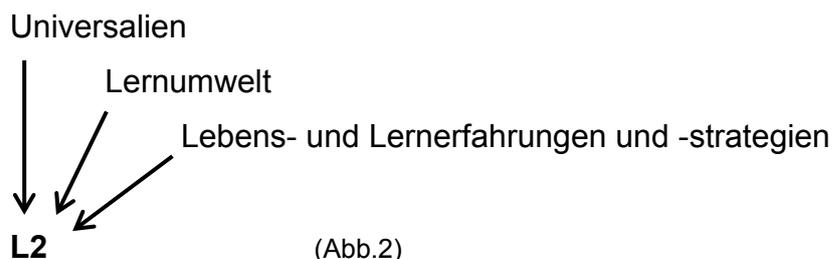
Das Faktorenmodell von Britta Hufeisen weist auf, dass sich das Erlernen der L1 mit dem Erwerb jeder weiteren Sprache nicht gleichsetzen lässt. Hufeisen unterscheidet den L1 vom L2-, L3- und Lx-Erwerb und gliedert dabei den Spracherwerb in verschiedene Etappen. Die unten angeführten Grafiken (Hufeisen, 1998: 171f, Abb. 1-4) stellen die innere Differenzierung im Fremdsprachenlernprozess und seine Bedingungs- und Einflussfaktoren dar:

Erwerb einer L1



Die Abbildung 1 stellt den Erwerb der Muttersprache dar, wobei allein die Lernumwelt ein Einflussfaktor auf den Erwerb ist.

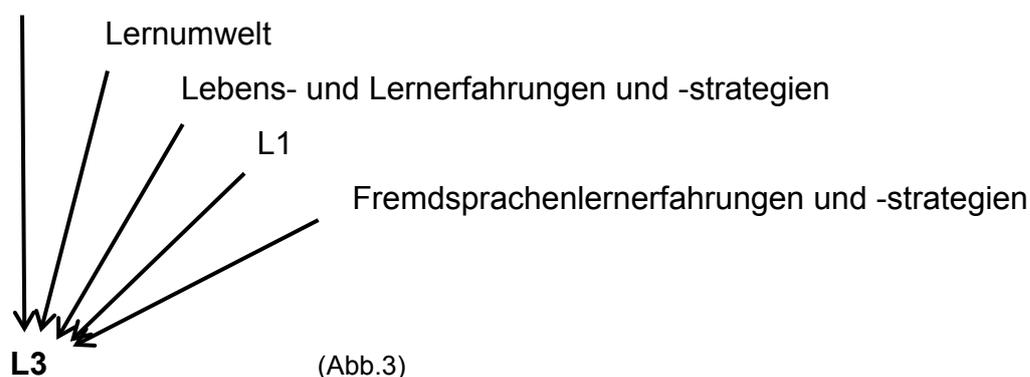
Erwerb einer L2



Der Erwerb der L2 stellt für den Lerner die erste Erfahrung eines regelgeleiteten Lernens einer Sprache. Neben den lernumweltlichen Faktoren und den individuellen Fähigkeiten kommen neue Lernerfahrungen und –strategien im Lernprozess hinzu. Der L2-Lernprozess wird in unterschiedlichem Ausmaß von der L1 beeinflusst. Die sogenannten Fremdsprachenlernstrategien werden bereits beim L2-Erwerb angelegt und ausgebildet. Beim Beginn des L2-Erwerbs befinden sich die Lerner in einer unbekanntem Lernsituation, welche sie erkunden und entschlüsseln müssen, da bis zu diesem Zeitpunkt die L1 das einzige Kommunikationsmittel darstellte (vgl. Hufeisen, 2003: 9).

Erwerb einer L3

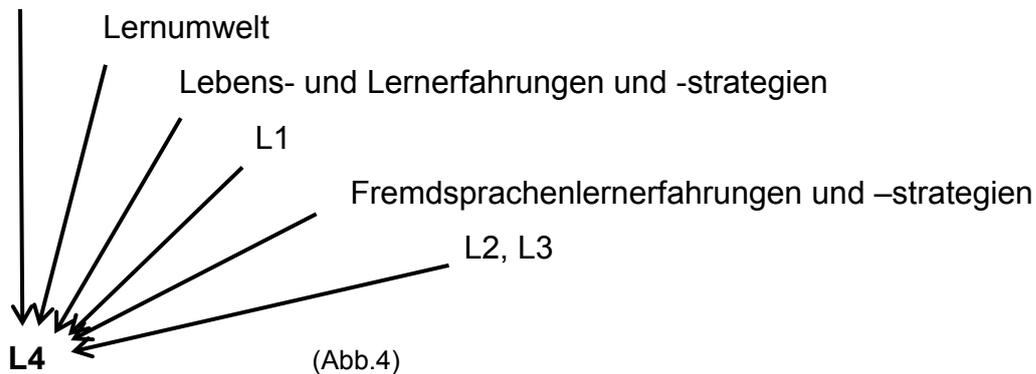
Universalien



Beim L3-Erwerb werden die angeeigneten Lernerfahrungen und –strategien weiter ausgebaut und geschärft. Die Einflussfaktoren sind komplexer und unterscheiden sich auch aus qualitativer Sicht deutlich vom L2-Erwerb. Der Lerner ist bereits ein erfahrener Lerner und kennt seine Lernsituation. Die angeeigneten Lernstrategien können nun bewusst oder unbewusst verwendet werden und Fremdsprachenlernstrategien können entwickelt werden, um die Sprachkompetenz schneller zu verbessern. Der L3-Lerner ist ein kompetenterer Lerner als der L2-Lerner und mit dem Erwerb jeder weiteren Sprache gewinnt er an neuen Fremdsprachenlernstrategien. Kompetente Lerner können sich außerdem Wissen um den eigenen Lerntyp aneignen und dieses gezielt beim Erwerb einsetzen. Zum L4-Erwerbsprozess besteht hier kein erheblicher Unterschied wie zwischen L2 und L3 (vgl. Hufeisen, 2003: 9).

Erwerb einer L4

Universalien



Beim Erwerb einer L4 ist der Lerner bereits sehr erfahren und kann beim Spracherwerb seine Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien immer weiter entwickeln und verfeinern. Abhängig vom Lerntyp, ist der Lerner fähig, seine Strategien gezielter einzusetzen und kann auf sein vorhandenes Vorwissen zurückgreifen (vgl. Hufeisen, 1998: 172).

4.3 Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb

„L1, L2, L3 und Lx sind nicht - wie manche Zweitspracherwerbsmodelle annehmen - alle gleich, sondern sie werden in unterschiedlichen Arten und Weisen und unter unterschiedlichen linguistischen, externen und internen Bedingungen erworben und erlernt, sie übernehmen ganz verschiedene Funktionen und sie schaffen jeweils neue Voraussetzungen für die Lernenden in ihrer Kommunikationsfähigkeit und Spracherwerbsbiografie.“ (Hufeisen, 2003: 11)

Bei der Analyse der Fremdsprachenlernmodelle zieht Hufeisen drei Gruppen von Faktoren, welche den Lernprozess beeinflussen, zur Analyse heran: linguistische, lernerexterne und lernerinterne Faktoren. Die Befassung mit dem fremdsprachlichen Lernprozess kann nur im Zusammenhang mit den erwähnten Einflussfaktoren geschehen. Ferner werden die lernerinternen Einflussfaktoren (kognitive und affektive) näher erläutert, die Lernertypen und Lernstile sowie weitere Einflussfaktoren auf den fremdsprachlichen Lernprozess angeführt und behandelt.

4.3.1 Kognitive Einflussfaktoren beim Fremdsprachenerwerb

Unter den kognitiven Einflussfaktoren, die den fremdsprachlichen Lernprozess prägen, zählen die gleichen Mechanismen eines Menschen, die auch bei anderen Lernprozessen eine bedeutende Rolle spielen, wie beispielweise das Gedächtnis, die Fähigkeit Probleme zu lösen, die Wahrnehmung und Informationsverarbeitungsmechanismen (vgl. Ellis, 1994: 295). Während grundlegende kognitive Fähigkeiten bei jedem Menschen angeboren und vorprogrammiert sind, kann jedes Individuum sein metalinguistisches bzw. metakognitives Bewusstsein⁴ selbst entwickeln und trainieren (vgl. Steinhauer, 2006: 163).

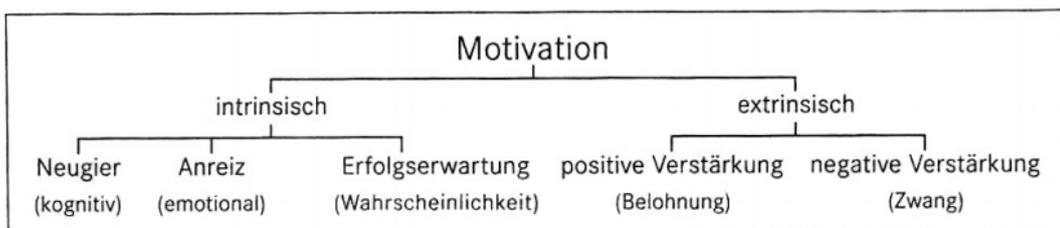
4.3.2 Affektive Einflussfaktoren beim Fremdsprachenerwerb

Bei den affektiven Faktoren müssen die Einstellung zum Sprachenlernen, das Selbstbewusstsein bzw. die Selbstpositionierung, die Sprachangst und die Motivation angeführt werden. Vor allem die Motivation spielt als affektiver Einflussfaktor eine große Rolle beim Fremdsprachenerwerb, weshalb diese auch detailliert behandelt wird.

Motivation ist kontextabhängig und wird bestimmt durch die eigene Zielrichtung, die Ausdauer des Lernalters, die Kontinuität sowie das Aktivitätslevel. Die Motive sind abhängig von der Einstellung des Lernalters und sind bestimmt durch Faktoren wie Interesse, Relevanz der Aufgabe, Erwartung und dem Erfolgsergebnis (vgl. Steinhauer, 2006: 157).

In der Forschung wird zwischen „*intrinsischer*“ (von innen kommender) und „*extrinsischer*“ (von außen) Motivation unterschieden.

5



⁴ Definition und dessen Einfluss im Fremdsprachenerwerbsprozess in Kapitel 4.1

⁵ <http://lexikon.stangl.eu/337/motivation/>

Im schulischen Fremdsprachenerwerb handelt es sich meist um extrinsische Motivation bei der die Rolle der Fremdbestimmung in Form von positiver oder negativer Verstärkung (siehe oben angeführte Abbildung) hervorgehoben wird. Nach Ehrman wird diese wie folgt beschrieben:

„Extrinsic motivation comes from outside the individual. Students are extrinsically motivated when learning is done for the sake of rewards (such as grades or praise) that are not inherently associated with the learning itself, that is, when learning or performing well becomes necessary to earning those rewards.“ (Ehrman, 2003: 320)

Bei der intrinsischen Motivation hingegen ist die Selbstbestimmung von Bedeutung. Es handelt sich hierbei um einen von innen kommenden Wunsch des Lernalerns eine Sprache zu lernen. Beim *DMM und Faktorenmodell von Hufeisen*⁶ wird die Motivation sogar als entscheidender Einflussfaktor beim Spracherwerb angesehen. Lerner, die intrinsisch motiviert sind, eignen sich die Sprache schneller an und weisen effektivere Lernfortschritte auf, als unmotivierte Lernende (vgl. Hufeisen, 2003: 7).

Britta Steinhauer spricht in Anlehnung an Gardner und Lambert (1972) in Bezug auf den Spracherwerb von „instrumentaler“ oder „integrativer“ Motivation, welche sich im Grunde mit der intrinsischen und extrinsischen Motivation überschneiden. Erstere tritt ein, wenn sich der Lerner einen Nutzen, wie beispielweise Berufserfolg, von der Fremdsprache verspricht, wobei bei der integrativen Motivation die Angehörigkeit in einer Sprachgemeinschaft das Ziel des Lernalerns ist (vgl. Steinhauer, 2006: 157f; Feuerhake, 2004: 9).

In der Forschung wird häufig behauptet die integrative Motivation sei der instrumentalen überlegen, wobei die Argumentationsbasis nicht absolut eindeutig ist. Zweifellos jedoch kann behauptet werden, dass Motivation in einem engen Zusammenhang mit anderen affektiven Einflussfaktoren, wie zum Beispiel der Angst, steht. Hierbei unterscheiden MacIntyre und Gardner zwischen zwei Arten von Angst, der generellen und kommunikativen (vgl. Steinhauer, 2006: 158).

⁶ Definition siehe Kapitel 4.1

4.3.3 Lernertypen und Lernstile

Da sich jeder Lernertyp durch seinen eigenen Lernstil definiert und diese in einer engen Beziehung zueinander stehen, bietet sich die Möglichkeit an, sie zusammenfassend in einem Kapitel zu behandeln.

Der Lernstil eines Individuums beschreibt seine individuelle Vorgehensweise beim Lernen, welche sich in unterschiedliche Lernertypen, gemäß den sensorischen Kanälen, in den auditiven, visuellen, taktilen und kinästhetischen Typ kategorisieren lässt. Vorteilhaft an dieser Klassifizierung ist die Möglichkeit für jeden Lerner, sei Allein- oder Gruppenlerner, sich selbst in eine Kategorie einordnen zu können. Heute geht man von der Annahme aus, dass ein Lerntyp unterschiedliche Lernstile haben kann, weshalb die starre Einteilung der Lernertypen nicht mehr als aktuell angesehen wird. Je nach Bedürfnis und Kontext können Lerner zwischen ihren Stilen wechseln und ebenso versuchen, jenen Stil, welchen sie weniger einsetzen, auszubilden. Mit diesem bewussten Einsatz von verschiedenen Lernstilen steuert und kontrolliert der Lerner seinen Erwerbsprozess und integriert sein Wissen bewusst (vgl. Steinhauer, 2006: 145ff).

4.3.4 Weitere Einflussfaktoren beim Fremdsprachenerwerb

Neben den oben angeführten Einflussfaktoren auf den Fremdsprachenerwerb, bestehen noch weitere Faktoren, die individuelle Unterschiede im Spracherwerb hervorbringen. Mit Ausnahme der Lernstrategien, welche im nachstehenden Kapitel gesondert behandelt werden, werden hier in Anlehnung an Britta Steinhauer (2006: 161ff) weitere Einflussfaktoren angeführt:

- Erwerbsalter: Die Bedeutung des Alters der Lernenden in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb wird in der Forschung stark diskutiert. Einige Forscher gehen von der Annahme aus, dass ältere Lerner den Jüngeren im Hinblick auf die Speicherkapazität überlegen seien. Andere wiederum belegen, dass jüngere Lernende eine bessere Aussprache besitzen, jedoch Ältere im Gegensatz dazu die Grammatik und Morphologie besser beherrschen.

- Sprachbeherrschung/ sprachliche Referenz: In diesem Zusammenhang ist zunächst das Erkennen der unterschiedlichen Phasen eines Lerners nach Segalowitz bedeutend. Ferner ist es von großer Wichtigkeit, das Vorwissen des Lerners zu aktivieren, um ihm die Möglichkeit zu geben, auf andere bereits gelernte Sprachen zurückgreifen zu können. Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung zu wissen, wie oft der Lernende sich der Fremdsprache bedient, um eventuelle Sprachangst und Unsicherheit beim Lerner festzustellen. Bei weniger häufigem Gebrauch der Fremdsprache, weist dieser Lernende gegenüber jenem mit regelmäßigerem Einsatz der Fremdsprache, deutlich mehr Ängste bei der Sprachproduktion in der Fremdsprache auf.

- Intelligenz: In diesem Kontext ist die „Multiple-Intelligenz-Theorie“ von Christison (1998) interessant. Diese belegt, dass Intelligenz nicht ein einzelnes Konstrukt ist, sondern sich aus verschiedenen Untertypen zusammensetzt. Bezogen auf den Fremdspracherwerb ist es für Lehrende wichtig zu sehen, dass nicht nur die verbal-linguistische Intelligenz bedeutend ist sondern beim Erwerb mehrere verschiedene Formen interagieren.

- Sprachlernfähigkeit: Ob ein Lerner Erfolge im Spracherwerb erzielt, hängt ebenso sehr viel von seiner Sprachbegabung ab. Die ausschlaggebenden Faktoren hierbei sind unter anderem die phonetische Kodierfähigkeit, die Sensibilität für Grammatik und die Fähigkeit zwischen Elementen assoziieren zu können.

- Lernumgebung: Der letzte Einflussfaktor auf den individuellen Fremdspracherwerb, den es zu erwähnen gilt, ist das soziokulturelle Umfeld des Lerners und die jeweiligen sozioethischen Variablen. Der Erwerbsprozess jedes Individuums ist geprägt vom Alltag in der Familie, der Schule oder Universität, der Gesellschaft und den sozioökonomischen Umständen. (vgl. Steinhauer, 2006: 161ff)

4.4 Lernstrategien

Ein weiterer Einflussfaktor auf den individuellen Fremdsprachenerwerb sind, neben dem Lernstil, Lernstrategien, die ein Individuum beim Erwerb einsetzt.

4.4.1 Definition

Die Versuche, den Begriff „Lernstrategie“ zu definieren, verursachen in der Forschung Uneinigkeiten zwischen den Wissenschaftlern. Nach Wolff wird der Ansatz, eine übergreifende Begriffsdefinition zu finden, durch die vielseitige Begriffsverwendung in verschiedenen Bereichen wie der Lernpsychologie, Psycholinguistik, Spracherwerbspsychologie und Fremdsprachendidaktik, erschwert. Die Lernpsychologie beschreibt Lernstrategien als komplexe Problemlösungsoperationen, bei denen nicht das Bewusstsein im Vordergrund steht, sondern dessen Basis individuelle Kulturkenntnisse bilden. Im Gegensatz dazu wird in der Psycholinguistik die Rolle des Bewusstseins als ausschlaggebendes Merkmal von Lernstrategien hervorgehoben (vgl. Wolff, 1998: 70f). In Bezug auf den Grad des Bewusstseins beim Einsatz von Strategien stellt sich die Frage in wie fern bewusste oder teilbewusste vom Lerner angewandte Lernstrategien als solche gesehen werden können. Artelt schreibt dazu wie folgt:

„Strategien werden demnach als zielführende Verfahrensweisen aufgefasst, die zunächst bewusst angewandt aber allmählich automatisiert werden, jedoch prinzipiell bewusstseinsfähig bleiben.“ (Artelt, 2000: 21)

Ein anderer Erklärungsansatz den Düwell nennt, stammt von Galloway und Labarca (1990). Dieser Ansatz bezeichnet Lernstrategien als Verhaltensweisen, die, bezogen auf die Aufgabe, entweder beobachtbar oder nicht beobachtbar sind. Demnach implizieren sie neben dem Planen und Steuern von Lernprozessen auch die Überprüfung des Lernerfolgs (vgl. Düwell, 1992: 40).

Nanda Poulisse unterteilt die Lernstrategien in drei verschiedene Arten: die Substitutionsstrategie, die Substitutions-Plus-Strategie und die

Rekonzeptualisierungsstrategie. Bei der Substitutionsstrategie wird das Zielwort durch ein L1- oder dem Zielwort ähnliches Wort ersetzt. Die Substitutions-Plus-Strategie verfolgt das Prinzip der morphologischen und phonologischen Anpassung des L1-Elements an die L2. Beim dritten Strategietypen wird die präverbale Botschaft einer Veränderung unterzogen, indem Hintergrundinformationen hinzugefügt werden und versucht wird, diese durch Gesten zu vermitteln (vgl. Steinhauer, 2006: 154).

Lernstrategien sind demnach als Mittel anzusehen, die den Spracherwerb vorantreiben und auch den immer populärer werdenden Transfer im Fremdsprachenerwerb begünstigen. Lernende haben durch das Entdecken von Strukturen, die Ähnlichkeiten zu bereits beherrschenden Sprachen im aktuellen Spracherwerbsprozess zu übertragen. Forscher sehen überdies einen engen Zusammenhang zwischen kompetenten Lernern und ihrer Anwendung von Strategien. Je fortgeschrittener der Lerner in seinem Spracherwerbsprozess ist, desto gezielter und bewusster kann dieser seine Lernstrategien zum Einsatz bringen (vgl. Steinhauer, 2006: 155).

4.4.2 Klassifizierungsschemata von Lernstrategien

Lernstrategien wurden aufgrund unterschiedlicher Methoden und Strategieverständnisse, die die explizite Vergleichbarkeit der Studien erschweren, verschieden klassifiziert (vgl. Mißler, 1999: 122).

Generell wird bei Lernstrategien im fremdsprachlichen Kontext zwischen drei Typen unterschieden: Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und Produktionsstrategien. Gerade im Fremdsprachenerwerb sind die letzteren von großer Bedeutung. Während Lernstrategien auf das Verhalten und den Einsatz von verschiedenen Techniken der Lerner im Erwerbsprozess zielen, fokussieren sich Kommunikationsstrategien auf die Interaktion des Lerners und dessen sprachliche Mittel, die ihm in der Kommunikation nicht zur Verfügung stehen. Die Produktionsstrategien hingegen beziehen sich unter anderem auf die strategische Gesprächsplanung und bringen bereits Überschneidungen mit den Lernstrategien mit sich (vgl. Steinhauer, 2006: 152). Produktionsstrategien werden von O'Malley und Chamot wie folgt beschrieben:

„Production strategies are used to accomplish communications goals; they reflect an interest in using the language system efficiently and clearly without excessive effort.“ (O’Malley; Chamot, 1990: 43)

Wie gesehen, ist es häufig strittig und sowohl vom einzelnen Lerner als auch von der jeweiligen Situation abhängig, ob eine Strategie der Sprachproduktion oder dem Lernprozess zuzuweisen ist (vgl. Steinhauer, 2006: 155). Für die vorliegende Arbeit sind folgende Klassifizierungen von Bedeutung:

1. Klassifizierungsschemata nach O’Malley und Chamot (1990)

O’Malley und Chamot (1990) teilen aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie, die nicht nur im Unterricht, sondern auch im außerschulischen Kontext durchgeführt wurde, die Lernstrategien in drei Subkategorien, nämlich in metakognitive, kognitive und soziale/ affektive Strategien. Unter den metakognitiven Strategien werden die Reflexion über den Lernprozess, das Planen der Lernschritte, die Überwachung der Lernaufgabe und die Beurteilung des Lernerfolgs verstanden. Kognitive Strategien beschäftigen sich demnach mit der mentalen oder physikalischen Manipulation des Stoffes sowie der Anwendung spezifischer Lerntechniken auf eine Aufgabe. Auch die Interaktion mit dem Stoff, welchen sich der Lerner aneignen muss, fällt in den Bereich der kognitiven Strategien. Und die sozialen und affektiven Strategien beinhalten einerseits die Interaktion mit anderen Lernern, um den Erwerbsprozess zu begleiten und andererseits die Anwendung affektiver Kontrolle bei einer Aufgabe (vgl. Steinhauer, 2006: 152). Diese identifizierten Lernstrategien werden von O’Malley und Chamot tabellarisch wie folgt aufgelistet: (Quelle: O’Malley und Chamot, 1990: 46)

| <i>Generic strategy classification</i> | <i>Representative strategies</i> | <i>Definitions</i> |
|--|----------------------------------|---|
| 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. |
| Cognitive strategies | Evaluation | Checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place. |
| | 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. |
| Social/affective strategies | 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. |
| | 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. |

In ihrer Studie „Learning Strategies in Second Language Acquisition“ differenzieren O'Malley und Chamot prinzipiell zwischen *learning strategies* und *learner strategies*. Erstere beziehen sich auf die Strategien „that have been (or could be) taught explicitly as part of instruction in both first and second language contexts“ (Chamot, 1994: 371). Die *learner strategies* hingegen werden beschrieben als "strategies that students have developed on their own to solve language learning problems" (ebd.).

2. Klassifizierungsschemata nach Oxford (1990)

Oxford unterscheidet in ihrer Klassifizierung der Lernstrategien in den beiden Kategorien: *direkte* und *indirekte* Strategien. Während unter den direkten Strategien, jene die unmittelbar mit der Fremdsprache arbeiten um eine Aufgabe zu bewältigen, verstanden werden, thematisieren die indirekten Lernstrategien die allgemeine Verwaltung des Lernprozesses (vgl. Düwell, 1992: 43). Zu den zwei Hauptkategorien zählen jeweils drei Strategien, die in Anlehnung an Düwell (1992: 43) folgendermaßen aufgezeichnet werden:

DIREKTE STRATEGIEN:

- **Gedächtnisstützende Strategien** (darunter versteht man beispielsweise die Bildung von lexikalischen Assoziationen oder sprachlichen Phänomenen)
- **Kognitive Strategien** (Hypothesenbildung über Textaussagen anhand bereits gelernter Regeln und Strukturen)
- **Kompensationsstrategien** (darunter fällt zum Beispiel, die Fähigkeit, einen nicht vorhanden Ausdruck zu umschreiben)

INDIREKTE STRATEGIEN:

- **Metakognitive Strategien** (Reflexion des eigenen Lernprozesses und Auswertung des eigenen Lernfortschrittes)
- **Affektive Strategien** (Abbau von Sprachangst in der Fremdsprache und Ausbau der Fähigkeit über eigene Empfindungen zu sprechen)
- **Soziale Strategien** (beinhaltet beispielsweise die Nachfrage beim Kommunikationspartner um Korrektur bei Sprachproduktion)

5 Sprachübergreifend oder sprachspezifisch?

Das vorhergehende Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedensten Mehrsprachigkeitsmodellen, die aufzeigen, auf welche Art und Weise Menschen Sprachen lernen. In Anlehnung an diese verschiedenen Formen des Fremdsprachenerwerbs eines Individuums setzt sich das nachstehende Kapitel zum Ziel, den gesteuerten Fremdsprachenerwerb im Hinblick auf die Frage „sprachübergreifend oder sprachspezifisch?“ zu analysieren. Dabei werden nach der Behandlung der Fragestellung die zwei Unterrichtsformen isoliert behandelt und detailliert aufgezeichnet, um einen genauen Einblick gewähren zu können.

„*Methodische Prinzipientreue zur Einsprachigkeit*“, wie sie Gnutzmann (2008: 71) formuliert, sorgte in der Fremdsprachendidaktik dafür, dass sich das Zusammenspiel zwischen den sprachlichen Unterrichtsfächern nur schwer entwickeln konnte. In den 1980er Jahren litt außerdem der schulische Fremdsprachenunterricht an mangelndem Interesse seitens der Bildungs- und Schulpolitik. Erst mit der Einführung des europäischen Binnenmarktes im Jahre 1992, mit den Anfängen der Globalisierung und der dadurch verursachten Migrationsbewegung gewann das Interesse an Fremdsprachen wieder zunehmend an Bedeutung. Das Phänomen der Mehrsprachigkeit rückte in den Vordergrund und brachte die Entwicklung einer neuen fremdsprachendidaktischen Ära, in der sich Englisch als Weltsprache und Mittel interkultureller Kommunikation entwickelte, einher. An die Frage der Wechselbeziehung zwischen mehreren Sprachen und ihren kommunikativen Funktionen, die bereits in der früheren Periode der Sprachdidaktik und Sprachbetrachtung aufgrund des Einflusses der traditionellen Grammatik thematisiert wurden, wurde mit dem Konzept der *language awareness* angeknüpft und der Theorie somit an Gewicht gegeben. Durch das Beherrschen und der damit verbundenen Verwendung einer sprachübergreifenden Terminologie ergab sich vor allem im Grammatikunterricht aber auch bei der Textanalyse die Möglichkeit eines sprachübergreifendes Arbeitens (vgl. Gnutzmann, 2008: 71f).

Die Frage ob Fremdsprachen nun sprachübergreifend oder sprachspezifisch unterrichtet werden sollen, unterliegt bis heute starken Pendelbewegungen. Wenngleich der sprachspezifische Fremdsprachenunterricht – in der Regel unter Behandlung von jeweils nur einer konkreten Fremdsprache – aktuell in den Schulen noch überwiegt, steigt die Tendenz zum Transfer im Fremdsprachenerwerb rasant an. Sprachübergreifende Aspekte werden zunehmend in die Diskussion einbezogen, wobei es dennoch schwer vorstellbar ist, dass ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts sprachübergreifend, ohne Bezug auf eine konkrete Sprache, verläuft. Vorwiegend übergreifender Unterricht würde nach Gnutzmann (2008) ein abstraktes Bild vom Sprachenlernen kreieren, weshalb er bei dem Gegensatz zwischen sprachübergreifend und sprachspezifisch nicht von einer gegensätzlichen „entweder oder“-Beziehung, sondern von einer „mehr oder weniger“-Relation spricht. Demnach ist eine gesunde Balance von großer Bedeutung; die spezifische Kompetenz soll weiterhin gezielt verfolgt werden und die Erziehung zur Mehrsprachigkeit nicht absolut in Vergessenheit geraten. Abhängig von der jeweiligen Sprache und Fragestellung existieren demnach im Fremdsprachenunterricht Einsatzmöglichkeiten für sowohl sprachspezifische als auch sprachübergreifende Aspekte, die einander nicht ausschließen, sondern eine komplementäre Beziehung vollziehen sollen (vgl. Gnutzmann, 2008: 69ff).

5.1 Sprachübergreifender Unterricht

5.1.1 Begriffsbestimmung

„Das Spezifikum des Begriffs ‚sprachübergreifend‘ findet sich [...] in dem expliziten Einbezug von mindestens drei Sprachen; dieser Planungsbegriff ist folglich auf die curriculare Entwicklung von ‚echten‘ individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen und/oder -kompetenzen im Sinne einer integrativen (und nicht bloß additiven) Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit ausgerichtet.“ (Bausch, 2008: 19)

Sprachübergreifender Unterricht bedeutet demnach den Transfer und Vergleich von verschiedenen Sprachen im Fremdsprachenerwerb. Der Begriff des

Transfers wird in der Spracherwerbsforschung meist auf den interlingualen Transfer eingeschränkt, stellt jedoch in der linguistischen Forschung eine große Schwierigkeit bei der Definition dar. Die Transferforschung fokussiert sich neben den kognitiven Faktoren des Sprachenlernens, aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtend, auf die verschiedensten Arten von Fehlern und Irrtümern und auf fremdsprachliche Elemente bei der Sprachproduktion. Die Schwerpunkte der Forschung können stark variieren, was einen individuellen Umgang mit dem Begriff des Transfers mit sich bringt. Unterschieden wird zwischen positivem und negativem Transfer, welcher in der Forschung auch als Interferenz bezeichnet wird. Überbegriffe wie beispielsweise Transferenz, Interaktion oder auch *cross-linguistic influence* sind ebenfalls als Definitionen aufzufinden (vgl. Steinhauer, 2006: 15; Müller-Lancé, 2006: 135).

Aufgrund zahlreicher Definitionen des Transferbegriffs, wird in der vorliegenden Arbeit nur auf die weit verbreiteten Begriffe eingegangen, da andernfalls der Rahmen gesprengt werden würde.

Allgemein gesehen handelt es sich beim Transfer im Fremdsprachenerwerb wie Gass und Selinker es (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 bezeichnet den Transfer demnach als eine gegenseitige Beeinflussung von entweder einer vorher gelernten Sprache auf eine neue Fremdsprache oder vice versa den Einfluss der Fremdsprache auf die L1. Das Transferphänomen ist somit sowohl als aktiver, bewusster Prozess als auch ein unbewusster Einsatz des früheren Sprachwissens anzusehen (vgl. Steinhauer, 2006: 33).

Diese Definitionen lassen zu dem Beschluss kommen, dass die Muttersprache und alle weiteren Sprachen, die eine Person beherrscht, den aktuellen Spracherwerb beeinflussen. Die Frage jedoch, ob es im Fremdsprachenerwerb Sprachen gibt, die den Transfer begünstigen bzw. sich mehr als andere gegenseitig beeinflussen bleibt unbeantwortet. Odlin stellt diesbezüglich fest, dass bei Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Sprachen eine höhere

Wahrscheinlichkeit des Transfers besteht. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der Transfer im Fremdsprachenerwerb sehr wohl positiv aber durchaus auch als negativ angesehen werden kann (vgl. Steinhauer, 2006: 16). Positiver Transfer vollzieht sich dann, wenn der Lerner ähnliche Strukturen einer bereits gelernten Sprache in der Zielsprache anwenden kann, womit demnach bei positivem Einfluss der Lernprozess beschleunigt werden kann. Zu beachten ist hingegen der häufig auftretende negative Transfer im Spracherwerb, der bei Anwendung grammatikalischer Regeln der Erstsprache auf die Zielsprache auftritt und folglich durch eine fehlerhafte Produktion den Lernfortschritt verzögert (vgl. Müller, 2011: 22ff). Dieser negative Transfer ist auch unter dem Begriff der *Interferenz* bekannt und wurde von Juhasz (zitiert von Köberle, 1998: 92) als „die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm [...]“ definiert.

Die Vielzahl an Definitionen und Ansätzen des Transferbegriffs können nach Steinhauer durchaus auch vereint werden. Einerseits besteht die Möglichkeit Transfer als eine bewusste Strategie beim Fremdsprachenerwerb, die dank metalinguistischen Kompetenzen aktiviert werden kann, anzusehen. Diese bewusste Anwendung zeigt sich beim Lerner meist durch kurzes Zögern und weist auf sprachliche Probleme hin. Andererseits erfolgt das Zurückgreifen auf bereits vorhandenes linguistisches Wissen häufig unbewusst, v.a. wenn die nötigen Sprachkenntnisse in der Zielsprache noch nicht vorhanden oder blockiert sind. Gerade bei ähnlichen Sprachen müssen Sprecher über gut funktionierende Mechanismen verfügen. In der Kommunikation, die spontan abläuft, gelingt vielen Lernern aufgrund der fehlenden Automatisierung der Sprachprozedur die Kontrolle über die Aussage nur sehr schwer (vgl. Steinhauer, 2006: 18).

Der Abriss der Begriffsdefinitionen bietet nur einen kleinen Einblick in die Vielzahl der Beschreibungen von Transferphänomenen. Ein Punkt, in dem sich alle Forscher und Forscherinnen einig sind, ist der Einfluss der Muttersprache als auch der, aller anderen Sprachen. Der Spracherwerb erfolgt somit durch das Zusammenspiel aller Sprachen eines Lerners und Transferphänomene können den Erwerb zwar fördern aber vor allem bei Anfängern stark blockieren.

5.1.2 Transferforschung

Bevor auf die verschiedenen Arten von Transfer und dessen Bedingungen für den sprachübergreifenden Unterricht eingegangen werden kann, ist zunächst wichtig, einen kurzen Blick auf die Geschichte der Transferforschung und dessen Entstehung zu werfen.

Transfer im Fremdsprachenerwerb spielte in der ersten Phase bis zu den 70er Jahren keine bedeutende Rolle, bis Dulay und Burt Mitte der 70er mit der Transferforschung beginnen. Bis zum Beginn ihrer Forschung wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Muttersprache beim Spracherwerb ein großer Einflussfaktor ist und der Fremdsprachenerwerb als ein Umlernprozess jener anzusehen ist. Die Dominanz der L1 auf die L2 und auf jede weitere Sprache wurde in der kontrastiven Sprachwissenschaft, welche auch von der Möglichkeit ausgeht Fehler beim Fremdsprachenerwerb vorhersagen zu können, festgehalten. Nun kam es, wie bereits erwähnt, in der zweiten Phase der Transferforschung durch Dulay und Burt (1974) zum Perspektivenwechsel und einer anderen Betrachtung des Spracherwerbs. Diese gingen von der Annahme aus, dass bei Lernern eine feste Erwerbsreihenfolge, sowie der Einfluss von Universalien beim Lernprozess vorhanden sind. Nachdem aber in der Forschung auf Transferphänomene im Zweitspracherwerb gestoßen wurde, kam es zu starken Kritiken in Bezug auf die Gleichsetzung der L1 zur L2. Diese Unstimmigkeiten führten zu einer differenzierten Sichtweise, welche die dritte Phase der Transferforschung bestimmte. Hier wurden nun vorher gelernte Sprachen ebenfalls als Einflussfaktor beim Spracherwerb miteinbezogen (vgl. Steinhauer, 2006: 9ff).

In der heutigen Forschung wird versucht, die Transferforschung mit den aktuell vorhandenen Fremdsprachlernmodellen⁷ in Verbindung zu bringen. Einerseits wird dadurch die Rolle der Muttersprache relativiert und zum anderen befassen sich Forscher mit den Bedingungen und Konsequenzen von mutter- und fremdsprachlichen Transferphänomenen. Ferner werden die Zweige der Pragma- und Soziolinguistik in die Forschung integriert, sowie der

⁷ detaillierte Ausführung der Fremdsprachenlernmodelle siehe Kapitel 4

Drittspracherwerbsforschung, die bisher ein Teil der L2-Erforschung war, ein eigenständiger Forschungsbereich eingeräumt (vgl. Steinhauer, 2006: 11f).

5.1.3 Arten von Transfer

Die vorhergehenden Kapitel beschäftigen sich mit der Begriffsbestimmung und stellen die Frage was Transfer umfassen kann in den Vordergrund. Nach der Definition und geschichtlichen Einführung bleibt es nun zu klären, auf welche Weise Transfer als Einflussfaktor im Fremdsprachenerwerb fungiert. Einerseits macht sich Transfer in gewissen Formen nur schwer bemerkbar, andererseits jedoch kann man ein Transferphänomen, wenn es sich dabei um die Übernahme ganzer Wörter einer Sprache in die Zielsprache handelt, sehr einfach entdecken. In diesem Zusammenhang trifft Britta Steinhauer (2006: 21) in Anlehnung an Ringbom die Unterscheidung zwischen offenem und indirektem Transfer. Beim offenen Transfer handelt es sich um Fehler, die durch negativen Transfer hervorgehoben werden und sich durch das Zurückführen auf die Muttersprache erklären. Dazu zählen unter anderem Substitutionen wie „code-switching“ oder „borrowings“, Übersetzungen, Claques, „hybrid forms“ bzw. „blends“ und „semantic shifts“. ⁸ All diese genannten Formen von direktem Transfer lassen sich durch ihre Offensichtlichkeit leicht feststellen. Der indirekte oder verdeckte Transfer hingegen lässt sich nur sehr schwer identifizieren da laut Steinhauer (2006: 22) „[...] Lerner auf Strukturen, die sich extrem von denen ihrer Muttersprache unterscheiden, mit einer Vermeidung (*Avoidance*) derselben“ reagieren. Die Sprachproduktion wird dabei vom Lerner selbst so stark überwacht, dass statt einer möglichen Fehlverwendung die Verwendung des Ausdrucks komplett vermieden wird und somit das Risiko der Überproduktion anderer Formen riskiert wird (vgl. Steinhauer, 2006: 20ff). Diesen übermäßigen Gebrauch

⁸ Substitutionen sind Formen der Muttersprache oder einer vorher gelernten Sprache, die direkt in die Zielsprache übernommen wurden. Dazu gehören Phänomene wie *code-switching* (=kompletter Wechsel in eine andere Sprache für ein Wort oder einen ganzen Satz) und *borrowings* (=angepasster Ausdruck aus der Gebersprache). Unter *Claques* versteht man Irrtümer, die die Struktur der Gebersprache stark widerspiegeln. Bei *hybrid forms* oder *blends* hingegen handelt es sich um eine Mischung von Elementen der Geber- und Zielsprache, die sich leicht identifizieren lassen (vgl. Steinhauer, 2006: 21f).

bevorzugter Ausdrücke nennen Sabine Diao-Klaeger und Britta Thörle *Übergeneralisierung* (vgl. Bürgel, 2013: 152).

In Anlehnung an Karl-Richard Bausch werden nun zwei Formen eines möglichen Transfers im schulischen Kontext – wobei es sich hier nicht um sprachlichen, sondern eher um methodischen Transfer handelt – vorgestellt. Sein Konzept einer integrativen Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit setzt insbesondere für die Ebene der Erklär- und der Beschreibungssprache(n) sowie der unterrichtsmethodischen Verfahren, eine sprachübergreifende curriculare Vernetzung voraus. Bausch stellt sich die Frage, ob beispielsweise bestimmte grammatikalische Aspekte oder Lernstrategietypen, in Hinblick auf ein Mehrsprachigkeitskonzept, einfach aus bisher gelernten Sprachen übernommen werden können, anstatt diese immer wieder neu einzuführen (vgl. Bausch, 2008: 22):

Unterrichtsbeispiel Nr. 1 (ebd.):

Im Englischunterricht (Englisch fungiert hier als erste Fremdsprache) wird das Grammatikkapitel der indirekten Rede vorgestellt. Diese neue Form soll so explizit eingeführt werden, dass in der anschließenden Unterrichtsstunde wie zum Beispiel Spanisch als zweite Fremdsprache einerseits gezielt darauf zurückgegriffen werden kann und andererseits das Wissen weiter ausdifferenziert werden kann. Voraussetzung hierbei ist jedoch die Automatisierung der entsprechenden Strukturen.

Unterrichtsbeispiel Nr. 2 (ebd.):

Im Laufe des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe 1 übt die Lehrperson mit ihren Lernern die wesentlichen Texterschließungsstrategien. Ausgehend von der geschaffenen Grundlage können diese dann in der Anfangsphase des bilingualen Geschichtsunterrichts wiederholt und vertieft werden. Die analytisch-interpretativ ausgerichtete Texterschließungsfähigkeit, die sich die Lerner während des bilingualen Geschichtsunterrichts bei der Arbeit mit schriftlichen Quellen angeeignet haben, kann dann wiederum anschließend von der Fremdsprachenlehrerin bei der Verarbeitung und Interpretation komplexer fremdsprachlicher Texte eingesetzt werden und die Lerner entlasten.

5.1.4 Faktoren und Bedingungen für sprachübergreifenden Unterricht

In diesem Kapitel sollen abschließend die Faktoren und Bedingungen die den Transfer im Fremdsprachenerwerb begünstigen, erläutert werden. In der Forschung gehen die Meinungen betreffend die größten Einflussfaktoren auf den sprachübergreifenden Unterricht weit auseinander. Die Aufzählung verschiedener Faktoren und Bedingungen von Jasone Cenoz (2001) bietet unter anderem einen guten Überblick über die Meinungen in der Forschung und weist Gemeinsamkeiten mit anderen Forschern auf.

Ein wichtiger Aspekt, der von vielen Forschern angenommen wird, stammt von Kellermann, der die Distanz und Markiertheit zweier Sprachen als großen Einfluss auf den Transfer nennt. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit eines Transfers umso höher, je mehr Ähnlichkeiten die Sprachen besitzen, bzw. je ähnlicher der Lerner die Sprachen ansieht. Wobei zu beachten ist, dass Lerner bei zwei Sprachen nahen Verwandtschaftsgrades auch zu einem übervorsichtigen Einsatz neigen und oft die Strukturen wählen, die der Mutter- und Gebersprache nicht ähnlich sind. Die zwei genannten Aspekte, Wahrnehmung der Distanz und die Markiertheit sind beide Merkmal eines bewussten, als Strategie angewandten Transfers. Diese definiert sich durch die subjektive Meinung des Lerners und dessen Alter. Andererseits besteht auch das Phänomen des unbewussten Transfers. Hierbei treten Elemente vorher erlernter Sprachen unbewusst auf, wobei der Grad der Sprachverwandtschaft dabei unabhängig ist (vgl. Steinhauer, 2006: 26). Jasone Cenoz nennt diese Bedingung des Transferphänomens „*linguistic typology*“ (Cenoz, 2001: 8).

Als ein weiterer Einflussfaktor neben dem Alter und der Sprachverwandtschaft zählt „*the level of proficiency*“. Nach Cenoz (2001) ist umso weniger Transfer zu beobachten, je besser der Lerner die Zielsprache beherrscht. In diesem Punkt jedoch, gehen die Meinungen vieler Forscher auseinander. Neben dem Kompetenzniveau ist weiters der Neuheitseffekt „*recency*“ von großer Bedeutung. Ein Sprecher greift auf Strukturen einer Sprache zurück je aktueller diese ist (vgl. Cenoz, 2001: 8ff; Steinhauer, 2006: 28).

Der letzte Einflussfaktor, den Cenoz in der Ausführung der begünstigenden Faktoren nennt, sind die „*contextual factors*“. Zu denen zählen die Umgebung und das Thema der Konversation ebenso wie der Gesprächspartner. Hierbei sind die Sprachen der Gesprächspartner, der Kontext und das Thema von Bedeutung. In diesem Zusammenhang übernimmt das Kompetenzniveau des Lerners erneut eine wichtige Rolle, da Wissenslücken vermehrten Transfer mit sich bringen (vgl. Cenoz, 2001: 9).

Nach Bausch ist die Ausbildung von Mehrsprachigkeitsprofilen konstant am Steigen. Das Konzept einer Interrelation von sprachspezifischem und sprachübergreifendem Unterricht kann laut ihm nur unter folgenden Bedingungen funktionieren (vgl. Bausch, 2008: 22f):

- Erschaffen eines neuen **gemeinsamen zentralen Lehrplans**, der sprachen- und stufenübergreifend ausgerichtet ist.
- Zusammenführung bisheriger einsprachiger Fachkonferenzen zu einer **gemeinsamen Fachsprachenkonferenz**, die durch Organisations- und Kooperationsformen ergänzt werden muss.

5.2 Sprachspezifischer Unterricht

Nach einer ausführlichen Definition eines sprachübergreifenden Unterrichts, gilt es nun den sprachspezifischen, gesteuerten Fremdsprachenerwerb zu definieren. Ebenso hier werden in der Forschung zahlreiche aber sehr unterschiedliche Begriffsbestimmungen vorgefunden. So beschreibt Bausch (2008: 19) den Aspekt der Sprachspezifik zunächst wie folgt:

*„‘sprachspezifisch‘ hat als Bezugspunkt den Wirklichkeitsbereich des Lehrens und Lernens von einer ersten (Fremd-)Sprache, unabhängig von der möglichen Tatsache, dass im Hintergrund eine sog. Erst- oder Muttersprache (mit) bedacht wird; der Begriff ist folglich auf die curriculare Entwicklung von individuellen **Zweisprachigkeitsprofilen und/oder -kompetenzen** ausgerichtet.“*

Bausch bezieht sich mit sprachspezifisch explizit auf die Einseitigkeit einer Sprache und betont, dass dabei keine weiteren Sprachen eine Rolle spielen.

Im Gegensatz dazu definiert Herbert Christ (2008) hingegen den Begriff „sprachspezifisch“ auf eine andere Art und Weise und unterscheidet dabei zwischen *sprachspezifisch* und *sprachübergreifend ohne Bezug auf eine spezifische Fremdsprache*. Im Rahmen der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen bedeutet für ihn sprachspezifisch demnach nicht, dass nur eine Sprache damit gemeint ist, da beim Spracherwerb immer explizit oder implizit auf die erste erworbene Sprache zurückgegriffen wird. Sprachspezifische Forschung muss somit mehr als eine Sprache in Betracht ziehen, da Lerner sich mit mehreren Sprachen befassen. Er betont ferner, dass „sprachspezifisch“ und „sprachübergreifend“ nicht dichotomisch zu verstehen sind, sondern vielmehr als Idealtypen anzusehen sind, da sie eine gemeinsame Grundlage haben (vgl. Christ, 2008: 55).

Ein sprachspezifischer Unterricht bezieht sich demnach auf einen spezifischen Gegenstand einer einzigen Fremdsprache, der keinerlei sprachübergreifende Aspekte im Unterricht integriert. Im Unterricht wird nur die zu erlernende Sprache in Betracht gezogen und auf den Erwerb dieser der Fokus gesetzt – die Übertragung auf andere Fremdsprachen wird weitgehend vermieden (vgl. Königs, 2008: 121). Um die sprachspezifischen Fragestellungen bearbeiten zu können, müssen die Ziel- und Inhaltsvorgaben, die von den Lehrplänen für das einzelne Schulfach und den Schultypen abhängen, betrachtet werden. Im sprachspezifischen Fremdsprachenunterricht werden die Lernbereiche in drei große Teile aufgeteilt:

1. Sprachkompetenz
2. Landeskunde
3. Literatur und Kultur des fremdsprachigen Landes

Der erste Themenschwerpunkt beinhaltet aus linguistischer Sicht neben der Phonetik, die sich sowohl auf die rezeptive als auch auf die produktive Kompetenz bezieht, auch die Syntax und die Lexik. Hierbei ist die Wichtigkeit der einwandfreien Fachkompetenz zu betonen, da sie in Zusammenhang mit vielen Komponenten steht (vgl. Ahrens, 2008: 11).

5.3 Trennung zwischen sprachübergreifend und –spezifisch?

Nachdem in den vorhergehenden Kapitel die Formen sprachübergreifenden und sprachspezifischen Unterrichts detailliert behandelt wurden, setzt sich folgendes Kapitel zum Ziel die Sinnhaftigkeit einer strikten Trennung beider curriculärer Konzepte in der Fremdsprachendidaktik zu diskutieren und nachfolgend eine mögliche Integration beider Unterrichtsformen anzuführen.

Sprachübergreifende und sprachspezifische Konzepte stehen aus hermeneutischer Sicht notgedrungen in Bezug zueinander, was bei einer Verselbstständigung beider Konzepte fatale Folgen mit sich bringt. Bredella (2008) bezieht sich hierbei auf die Literaturdidaktik und nennt beispielsweise die sprachübergreifend konzipierte rezeptionsästhetische Literatur, die nur im Zusammenhang mit sprachenspezifischen Texten und Interaktionsprozessen Sinn ergibt. Demnach lässt sich feststellen, dass sprachübergreifende und sprachspezifische Konzepte auf einer interkulturellen, literarischen Ebene ineinandergreifen und eine Trennung dergleichen nicht als sinnvoll empfunden wird. Die Schwierigkeit liegt laut Bredella oftmals auch in der unterschiedlichen Auffassung der Begriffe „sprachübergreifend“ und „sprachspezifisch“. Einige Forscher verstehen unter einem sprachübergreifenden Unterricht nur einen Unterricht in dem mehrere Sprachen gelernt werden und sehen einen sprachspezifischen Unterricht als jenen, bei dem das Lehren und Lernen von nur einer einzigen Sprache im Vordergrund steht. Diese Begriffsdefinitionen können jedoch häufig irreführend sein, da auch andere Aspekte bei der Begriffsdefinition eine Rolle spielen. Ein Individuum kann nur eine einzelne Sprache lernen, welche seine ganze Aufmerksamkeit verlangt. Dabei kann selbstverständlich Sprachübergreifendes zur Sprache kommen, jedoch sieht es Bredella als unmöglich eine Sprache an sich zu lernen und dabei sprachübergreifend vorzugehen (vgl. Bredella, 2008: 25f).

Grundsätzlich kann behauptet werden, dass die Verfahren im Fremdsprachenunterricht heute noch von zwei grundsätzlich gegenläufigen Strategien geprägt zu sein scheinen. Zum einen besteht das Bestreben um

immer bessere unterrichtliche Steuerung und zum anderen wird auf einen immer mehr handlungsorientierteren Unterricht, der weitgehend vom Lerner selbst gesteuerte Lernprozesse voraussetzt, abgezielt. Der Fokus auf das Lehren von Fremdsprache steht dem Fokus auf das Lernen von Zweit-, Dritt- und Mehr-Sprachen gegenüber. Während die sprachübergreifende Forschung eine zunehmende Bilanz zeichnet ist die Effizienz von klassischen Instruktionsverfahren eher selten belegt (vgl. Roche, 2008: 189).

Nicht die Frage der Trennung beider curricularer Konzepte, sondern die Frage der Interaktion beider sollte in den Vordergrund gerückt werden. Kompetenzmodelle und Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht sollen laut Bredella die sprachspezifischen Konzepte gegenüber den Sprachübergreifenden nicht ausspielen, da sich im übergreifenden Unterricht die Spezifik nicht entfalten kann und somit effektive Lernprozesse verhindert werden. Vielmehr sollen sich übergreifende Konzepte an sprachspezifischem Unterricht bewährend, sei dies in Hinblick auf die Literaturdidaktik als auch für den Spracherwerb und das Fremdverstehen (vgl. Bredella, 2008: 30).

Nachstehend werden die Begriffe sprachübergreifend und sprachspezifisch nochmals in ihren verschiedenen möglichen Ausführungen detailliert behandelt, um vor allem auch die Aspekte von Bredella besser verstehen zu können.

5.3.1 Übergreifende und spezifische Aspekte in der Forschung

In der Forschung wird grundsätzlich von zwei Modellen übergreifender Unterrichtsformen ausgegangen. Einerseits besteht die Möglichkeit *sprachvergleichend* zu unterrichten, indem beispielsweise analysiert wird, wie der Erwerb des Genus von Nomina im Deutschen, im Französischen und im Italienischen vor sich geht. Auf die Art und Weise werden mehrere sprachspezifische Untersuchungen miteinander kombiniert. Andererseits können *sprachübergreifende* Aussagen getätigt werden, wobei die Rolle des Grammatikunterrichts in seiner Allgemeinheit thematisiert und lerntheoretisch argumentiert werden kann. Daraus kann geschlossen werden, dass alles, was sprachbezogen über Fremdsprachunterricht zu sagen ist, auf der Basis sprachspezifischer Forschung gesagt werden kann. Nach Portmann-Tselikas ist

also klar, dass in der Forschung sprachspezifische Gesichtspunkte mit übergreifenden Aspekten verknüpft sind und im Fremdsprachenunterricht keine klare Trennlinie geschaffen werden kann (vgl. Portmann-Tselikas, 2008: 154f).

6 Sprachübergreifende und sprachspezifische Konzepte für den Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel soll nach dem theoretischen Hintergrund der bisher gegeben wurde, nun auf praktische Konzepte für den Fremdsprachenunterricht eingegangen werden. Bevor verschiedene Modelle des Unterrichts vorgestellt werden, wird zunächst auf die spezifischen und übergreifenden Aspekte von Sprachen eingegangen.

6.1 Spezifische und übergreifende Aspekte der Sprache

„Denn so wundervoll ist in der Sprache die Individualisierung innerhalb der allgemeinen Übereinstimmung, daß man ebenso richtig sagen kann, daß das ganze Menschengeschlecht nur Eine Sprache, als daß jeder Mensch eine besondere besitzt. Unter den durch nähere Analogien verbunden Sprachähnlichkeiten aber zeichnet sich vor allem die aus Stammverwandtschaft der Nationen entstehende aus.“ (W. v. Humboldt, 1836: 47f)

In seiner These geht Humboldt von der Annahme aus, dass Sprachen wichtige, grundsätzliche Gemeinsamkeiten besitzen. Alle Sprachen befinden sich im stetigen Wandel und Veränderungsprozess, sie vermischen sich in unterschiedlichen Graden untereinander und dienen neben der Weltdeutung auch der mündlichen und schriftlichen Kommunikation sowie der kulturellen Identität. Gleichzeitig aber sind Sprachen untereinander auch sehr verschieden. Unterscheidungsmerkmale können beispielsweise die Schrift, die Syntax, Morphologie, Phonetik und kulturelle Semantik einerseits sein und andererseits können sich in Bezug auf die verschiedenen Mythen die sie „verfolgen“ ebenfalls Differenzen zwischen den Sprachen ergeben (vgl. Hu, 2008: 88).

Einerseits wurde die Homogenität der Einzelsprachen im Laufe der Entwicklung der Nationalsprachen und ihrer Bedeutung für die Bildung der Nationen betont und andererseits wurde der Einzigartigkeit und Verschiedenheit zu anderen

Sprachen eine bedeutende Rolle zugesprochen. Nachdem die Linguistik auch lange Zeit von diesem Sprachverständnis geprägt war, etablieren sich in den letzten Jahrzehnten durch Migrationsbewegungen, Globalisierung und der Entwicklung der digitalen Kommunikation zunehmend Themen wie Mehrsprachigkeit und Formen der Sprachmischung. Demnach nimmt die Wichtigkeit sprach- und kulturübergreifender Aspekte immer mehr zu während desgleichen die Sprachlichkeit und die Sprachbiographien einzelner Lerner das Interesse der Forscher wecken (vgl. Hu, 2008: 88).

In der Fremdsprachendidaktik sind jedoch nicht nur die Sprachen an sich von Bedeutung, sondern mehr das Lernen und Lehren von Sprachen. Jeder Lerner, unabhängig davon welche Ausgangssprache er spricht oder welche Sprache er zu erlernen mag, wird sich bestimmter Memorierungs-, Erschließungs- und Lernstrategien beim Spracherwerb bedienen. Lerner müssen den temporär begrenzten Gebrauch der Sprache auf einem reduzierten Niveau akzeptieren und durch den Einblick in ein anderes Sprachsystem und die damit übertragenen kulturellen Aspekte, das „aufbrechen“ ihres kulturellen Weltbildes annehmen (ebd.).

6.2 Forschungsansätze

Bei dem Stichwort „sprachübergreifende Forschung“ assoziiert man womöglich zunächst die Arbeiten von Noam Chomsky, der in seiner Vorstellung die Sprachkompetenz als Kennzeichen des menschlichen Geistes bezeichnete. In vielen anderen Verfassungen der Fremdsprachendidaktik und Zweitspracherwerbsforschung handelt es sich ebenfalls immer wieder um Ansätze, die zum einen von einer spezifischen Sprachlernkonstellation und einem bestimmten kulturellen Kontext ausgehen, welche zum anderen aber durchaus auf ein etwas allgemeineres sprach- und kulturübergreifendes Verhältnis abzielen. Modelle zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht oder *Tasked Based Learning* (Ellis) können in diesem Zusammenhang aufgezählt werden (vgl. Hu, 2008: 89f).

Sprachübergreifende Perspektiven sind weiter unvermeidlich, wenn Fremdsprachendidaktiker sich nicht auf die Zielsprache, sondern viel mehr auf die lernenden Subjekte fokussieren. Die Lernenden werden zu mehrsprachigen Individuen, dessen Ausgangs-, Zweit- und so genannte Fremdsprachen in ihrem Gedächtnis zusammenwachsen. Die verschiedenen Sprachen die ein Lerner nun beherrscht, vermischen sich, lagern aufeinander, werden vergessen und dementsprechend wieder reaktiviert. Dieser normalmenschliche Vorgang eines jeden Individuums kommt zum Beispiel in Sprachlernbiographien sehr deutlich zur Geltung. Lernerorientierte Forschung wird sich aus diesem Grunde immer mit mehreren Kulturen und Mehrsprachigkeit und damit mit sprachübergreifenden Aspekten beschäftigen. Ähnliches vollzieht sich in den Forschungen zu *language awareness* oder Interkultureller Kompetenz. Als ein weiterer sprach- und fachübergreifender Ansatz kann beispielsweise die *Bildungsgangforschung* genannt werden. Hierbei handelt es sich um die Lern- und Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext. Die Perspektive der Lernenden sowie die Spannungsrelation zwischen gesellschaftlich-institutioneller Vorgaben und individueller Biographien werden dabei besonders berücksichtigt (vgl. Hu, 2008: 90).

Nachdem die fremdsprachübergreifenden und fremdsprachenspezifischen Perspektiven zwei verschiedene Sichtweisen auf Aspekte der Fremdsprachendidaktik darlegen, die sich in vielen Fällen ergänzen, muss auf die Verschiedenheit Rücksicht genommen werden damit die Zusammenhänge beim Spracherwerb nicht zu kurz kommen. Infolge dessen wird nachstehend auf das sogenannte Sprachenportfolio eingegangen, welches sich als sprachübergreifendes und gleichzeitig sprachspezifisches Medium des Fremdsprachenunterrichts etabliert hat (vgl. Burwitz-Melzer, 2008: 32).

6.2.1 Sprachenportfolio als übergreifendes und spezifisches Medium

Das *European Language Portfolio* (Council of Europe 1997) ist ursprünglich auf erwachsene Lerner ausgerichtet und setzt sich aus einem Sprachenpass, einer Sprachenbiographie und einem Dossier zusammen. Der Schwerpunkt des Portfolios wird auf die metasprachliche Reflexion der Lernenden gesetzt. Der

Sprachenpass ist in seinem Layout und seiner Struktur standardisiert und eignet sich genauso als Bewerbungsunterlage. Während die Sprachenbiographie einen Abriss der individuellen Sprachlernentwicklung, einen Überblick über Lehrpläne und die Selbsteinschätzungen der Lerner nach den Kompetenzen des GERS⁹ bietet, repräsentiert das Dossier eine Kollektion von Arbeiten der Lernenden (vgl. Burwitz-Melzer, 2008: 32f).

Nachdem das Sprachenportfolio kurz vorgestellt wurde, gilt es nun zu analysieren, welche Konzepte sprachübergreifend und sprachspezifisch sind und welchen Stellenwert diese bei der Erstellung des Portfolios mit sich bringen. Entwickelt wurde das *European Language Portfolio* mit dem Ziel, eine Bestandsaufnahme aller Sprachkenntnisse und -erfahrungen sowie aller Kontakte mit Angehörigen der gleichen oder anderer Sprachräume und Kulturen zu dokumentieren. Außerdem enthält das Portfolio zugleich zukünftige Pläne für den Spracherwerb und Kulturkontakt und integriert zusammenfassend sprachübergreifende Aspekte in folgenden Konzepten, die in Anlehnung an Burwitz-Melzer (2008:33) ausgewählt wurden:

- Erfassung der Kompetenzen *in jeder vom Lerner beherrschten Sprache*;
- Bestandsaufnahme der *kulturellen Kontakte und des interkulturellen Lernweges*;
- Bestandsaufnahme seiner *Lernstrategien*;
- Teile der *Fremdevaluation, die sich nicht immer auf eine Sprache konzentrieren*;
- Bestandsaufnahme der *Mehrsprachigkeit* des Lerners;
- Elemente zur Förderung des *Sprachbewusstseins und -lernens*.

Die sprachübergreifenden Ziele wurden mit der Absicht formuliert, dass Lerner in konstant steigender Selbstständigkeit ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen lernen, ihre Lernprozesse planen lernen und ihre Lernstrategien erfahren. Indem sich Lerner auf ihre Mehrsprachigkeitserfahrungen und

⁹ = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen -
http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf

interkulturelle Kontakte konzentrieren, bauen sie ihre mehrsprachige Identität auf und setzen sich verstärkt mit Kulturen anderer Länder auseinander.

Um weitere sprachübergreifende Aspekte des Sprachenportfolios zu nennen, kann man das Portfolio ebenso als Medium ansehen, welches den Lerner zur komplexen sprachlichen und kulturellen Auseinandersetzung mit der globalisierten Welt ermutigt (vgl. Burwitz-Melzer, 2008: 33f).

Nach der ausführlichen Aufzählung der sprachübergreifenden Aspekte stellt sich nun die Frage nach dem Bestehen sprachspezifischer Konzepte des Sprachportfolios. Wenngleich das European Language Portfolio auf dem Konzept der Mehrsprachigkeit beruht, erfordert es in seiner praktischen Umsetzung sehr wohl sprachspezifische Überlegungen. Sprachspezifische Aspekte zeigen sich vorwiegend beim Ausfüllen der einzelnen Deskriptoren zu den Fertigungsbereichen. Besonders mehrsprachige, junge Lerner haben dabei oft Schwierigkeiten ihre Sprachen zu unterscheiden und sich beim Ausfüllen nur auf eine Sprache zu beschränken. Hier ist das Eingreifen der Lehrperson von großer Bedeutung, da diese mit Beispielen den Lerner helfen kann, ihre verschiedenen Sprachen und Kompetenzen voneinander trennen zu können. Zumal das Portfolio auf Deutsch ausgefüllt wird bedeutet das für den Fremdsprachenunterricht oft einen Bruch in der Kommunikation, da diese ja vorwiegend in der Unterrichtssprache zu gestalten ist. Eine sprachspezifische Problematik bringt das Portfolio mit sich, indem es sich wenig auf das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bezieht, welches in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich ist. Kinder beherrschen ihre Muttersprache oft mündlich sehr gut, haben aber bei der Verschriftlichung große Probleme, die das Portfolio unbeachtet lässt (Burwitz-Melzer, 2008: 36f).

6.2.2 Pilotprojekt „Sprachübergreifender Unterricht“ des Gymnasium Liestal

Das Pilotprojekt „Sprachübergreifender Unterricht“ wurde im Gymnasium Liestal im Frühjahressemester 2013 in der 1. Klasse, mit Schwerpunkt Latein oder Griechisch, in Begleitung der pädagogischen Hochschule durchgeführt um den Lernern zu zeigen wie sie ihr Sprachwissen fruchtbar über die Sprachgrenzen hinaus einsetzen können und diese nicht isoliert lernen müssen. In Deutsch,

Englisch, Französisch, Latein, Griechisch und Schweizerdeutsch wurden verschiedene Themen zur Untersuchung herangezogen. Der Vergleich zeigte sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf und ermutigte die Lerner ihr angeeignetes Sprachwissen im Spracherwerb und Sprachgebrauch gekonnt einzusetzen, um einerseits Neues leicht zu erfassen oder Defizite zu überbrücken. Die fünf beteiligten Lehrkräfte orientierten sich am Prinzip der Mehrsprachigkeit und der Form übergreifenden Unterrichts (vgl. Müller/Manno, 2013: 37).

Die Entwicklung des Projektes nahm mehr als ein Jahr in Anspruch. In Absprache mit dem gesamten Evaluationsteam wurden die angestrebten Kompetenzen, die Inhalte, die methodischen Vorgehensweisen und die Lernziele folgendermaßen festgelegt:

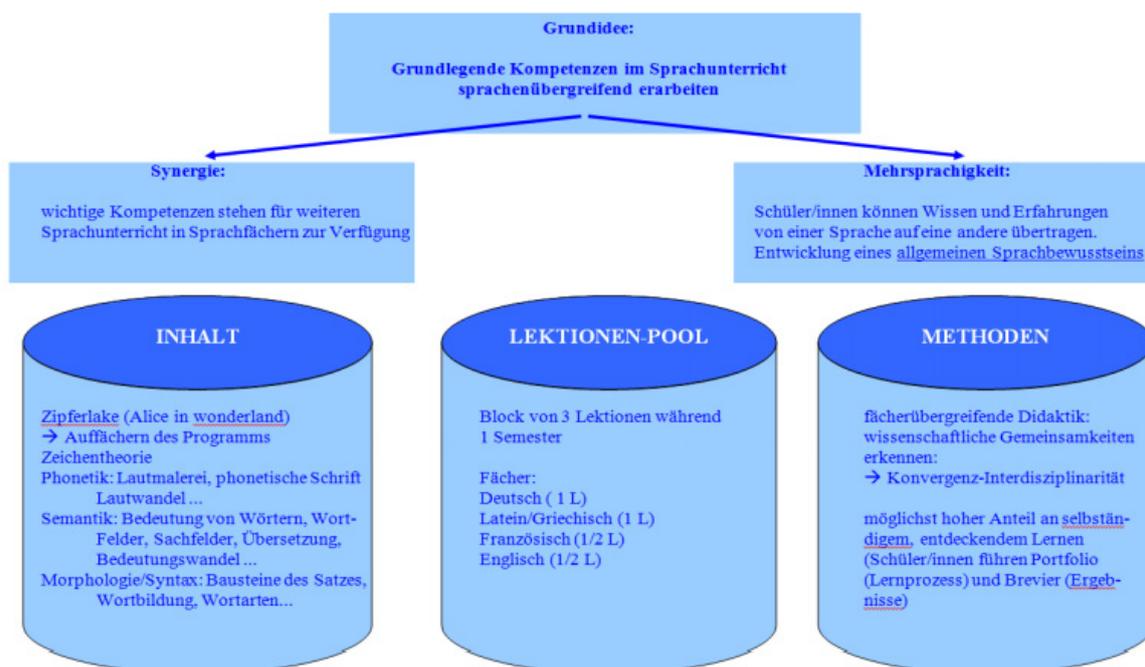


Abbildung 7: Grundidee des Pilotprojektes. Quelle: Manno, 2013: 4.

Didaktisches Konzept:

Der Unterricht wurde in einen Block von drei Lektionen aufgeteilt, um Raum für selbständiges und entdeckendes Lernen zu erschaffen. Die Lektionen wurden immer mindestens von zwei Lehrpersonen begleitet, wobei zu erwähnen bleibt, dass oft alle fünf Lehrpersonen anwesend waren. Eine der Aufgaben in den

Lektionen war es, Rotkäppchen in vier Sprachen zu analysieren. Die Lerner integrierten sich stets aktiv in den Unterricht und verglichen konzentriert die Sprachmelodie von Meteosendungen in verschiedenen Sprachen und versuchten diese nachzuahmen. Das Märchen Rotkäppchen in vier Sprachen lieferte den Lernern die nötige Grundlage, um den Gebrauch der Vergangenheitszeiten sprachübergreifend zu analysieren. Die Ausarbeitung von neuem Unterrichtsmaterial und die methodisch-didaktische Aufarbeitung mussten permanent angepasst werden, da trotz intensiver Vorbereitung die Detailplanung nicht fehlen durfte (vgl. Müller/Manno, 2013: 37).

6.2.3 Zur Problematik sprachübergreifender Ansätze

Im *GERS* werden Aussagen für alle Sprachen getätigt und ihnen genaue Kompetenzstufen zugesprochen, die in gewisser Hinsicht den Anker des Systems bilden. Die Kompetenzniveaus beschreiben den Umfang der Sprachkenntnisse, die ein Sprecher zur selbstständigen Kommunikation beherrschen muss. Der Umfang dieser Sprachkenntnisse jedoch, scheint sprachspezifisch auf eine andere Art und Weise anzusehen zu sein. Wenngleich ein übergreifendes Konzept von Kompetenzbeschreibungen entwickelt wird, wird dessen Umsetzung in didaktisch-methodischem Unterricht eine Vielzahl von sprachspezifischen Entscheidungen erfordern, was somit deutlich die Probleme eines sprachübergreifenden Ansatzes widerspiegelt. Es stellt sich hierbei die Frage, wie viel Aufmerksamkeit die Lehrperson einer einzelnen Fertigkeit widmet. Eine Schreibdidaktik im Englischen (samt seiner vielfältigen Phonem-Graphem-Zuordnungen) kann nicht mit einer dem Französischen (wo durchaus weniger Endungen gehört und gesprochen werden als geschrieben) und der Kroatischen, dessen Phonem-Graphem-Relation sehr einfach ist, gleichgesetzt werden. Demnach lässt sich feststellen, dass sprachübergreifende Systeme womöglich theoretisch interessanter sind, dennoch aber sprachspezifische nützlicher sind. Letztere spielen im Erwerbskontext eine größere Rolle, da sie sich aus generelleren Fragen ableiten lassen und das Problem allzu schnell Verallgemeinerungen zu treffen somit nicht gegeben ist, wenn die speziellen Aspekte einer einzelnen Sprache durchschaut wurden (vgl. Quetz, 2008: 165ff).

7 Spanisch im gesteuerten Fremdsprachenunterricht – heute und früher

Nachdem bisher die verschiedenen Ansichten zum Fremdsprachenerwerb in ihrer theoretischen Ausführung angeführt wurden und die Wichtigkeit der Einbindung der verschiedenen Lernerfahrungen der Lernenden mehrmals betont wurde, wird nun im nachstehenden Kapitel zur Praxis übergegangen und die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere des Spanischunterrichts, detailliert behandelt.

Zu Beginn des Kapitels wird zunächst der Begriff der Fremdsprachendidaktik definiert und eine historische Entwicklung der Fremdsprachendidaktik dargestellt, um danach auf die unterschiedlichen Methoden des Spanischunterrichts eingehen zu können. Ausgehend von einer Begriffsdefinierung von „Methode“ werden verschiedene Methoden, die den Fremdsprachenunterricht seit etwa 1880 geprägt haben vorgestellt. Nach einer Charakterisierung jener, werden die einzelnen Methoden im Zusammenhang mit konkreten Beispielen veranschaulicht. Ferner werden ebenfalls Bezüge zum heutigen Spanischunterricht hergestellt.

7.1 Fremdsprachendidaktik

7.1.1 Begriffsdefinition

„Die Fremdsprachendidaktik befasst sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen und der Erforschung dieser Prozesse. Ihr Ziel ist die Erfassung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Kontext des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts. [...]“ (Hallet/Königs, 2010: 11)

In Hallet wird der Begriff der Fremdsprachendidaktik deutlich beschrieben. Ferner gilt es außerdem zu erwähnen, dass dieses Fachgebiet, unter den institutionalisierten und eigenständigen wissenschaftlichen Disziplinen, das Jüngste ist. Wenngleich sich die Menschheit mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen schon am Ausgang des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts

beschäftigt hat, entwickelt sich die Fremdsprachendidaktik – ebenfalls wie andere Fachdidaktiken – erst in den 1960er Jahren (vgl. Decke-Cornill, 2014: 8). Bis zu den 1970er Jahren wird die Fremdsprachendidaktik als ein erwachsenes Konzept, das überwiegend aus der Praxis entstanden ist, verstanden. Die Basis fremdsprachlichen Lehrens und Lernens basierte auf begründbarem Erfahrungswissen, das wissenschaftlich nur wenig hinterlegt war. Die strukturelle Entwicklung der Fremdsprachendidaktik hat ihren Ursprung laut Hallet in der Integration fremdsprachendidaktischer Lehrstühle an Pädagogischen Hochschulen gefunden, was ihre Weiterentwicklung vorantreiben konnte (vgl. Hallet/Königs, 2010: 11).

Ein weiterer, viel wesentlicherer Schritt in der Gründung der Fremdsprachendidaktik ist die wissenschaftliche und strukturelle Fundierung der Sprachlehr- und -lernforschung in den 1970er Jahren. Während die traditionelle Fremdsprachendidaktik fremdsprachliches Lernen vorwiegend aus der Lehrperspektive ansieht, tritt mit der Sprachlehr- und -lernforschung ein radikaler Wechsel ein. Diese weist zwar Überschneidungen mit der Fremdsprachendidaktik auf, setzt aber in ihrer Forschung ebenso andere Akzente. Inspiriert durch psycholinguistische Arbeiten, fokussiert sich die Sprachlehr- und -lernforschung nun auf die Lerner und was in jenen beim Fremdsprachenerwerb vorgeht. Demnach konzentriert sich diese mehr auf den Prozess der Aneignung anstatt nur auf die Sprachprodukte (vgl. Hallet/Königs, 2010: 11; Decke-Cornill, 2014: 8f).

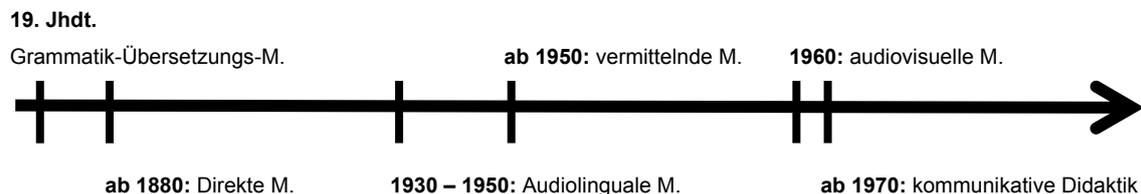
7.1.2 Geschichte der Fremdsprachendidaktik

Zumal im nachstehenden Kapitel alle Unterrichtsmethoden einzeln behandelt werden, gilt es hier nur zur Orientierung einen groben Abriss der zeitlichen Abfolge in einem Zahlenstrahl darzustellen.

In den 1860er und 1870er Jahren prägen politische und soziale Erschütterungen, sowie Kriege und Migration Zentraleuropa, was eine Zunahme des nationalen und internationalen Waren- und Personenverkehrs mit sich bringt. Nicht nur die Gesellschaft, sondern auch der

Fremdsprachenunterricht in den Schulen wird von diesen Veränderungen erfasst. Im 19. Jahrhundert ist zunächst die Grammatik-Übersetzungsmethode die vorherrschende Unterrichtsmethode. Nachdem diese immer wieder starken Kritiken unterzogen wurde, kommt es im Zuge der neusprachlichen Reformbewegung in den 1880er Jahren, die den Fremdsprachenunterricht inhaltsbezogen gestaltet, zur induktiven Lehre der Grammatik (vgl. Nieweler, 2006: 38f; Hallet/Königs, 2010: 18). Diese konzentriert sich zunächst auf den Anfangsunterricht und befasst sich in den 1880er und 1890er Jahren auch mit dem fortgeschrittenen Unterricht. Die Reform ist nach Hallet (2010: 18) *„ein Gemeinschaftswerk vieler, das sich nicht nur in schriftlichen Publikationen niederschlug [...]“*

Nach der direkten Methode etablierte sich in den 1930er bis 1950er Jahren die audiolinguale Methode, die dann ab den 1950er Jahren von der vermittelnden Methode abgelöst wurde. Danach, in den 1950er und 1960er Jahren, entwickelte sich die audiovisuelle Methode, der sich ab den 1970er Jahren die kommunikative Didaktik überordnete (vgl. Fäcke, 2011: 35ff).



Trotz der linearen Aufzählung, gilt es zu erwähnen, dass die Geschichte der Methoden des Fremdsprachenunterrichts nicht zur Gänze linear verlaufen ist. Einzelne Methoden können nur grob bestimmten Zeiträumen zugeordnet werden. Wenngleich der Begriff „Auflösung“ in der Abfolge verwendet wurde, ist es von Wichtigkeit zu erwähnen, dass die einzelnen Methoden sich nicht auflösen können, sondern vielmehr noch immer bestehen und einerseits sowohl aufeinander folgten als auch teilweise nebeneinander bestehen (vgl. Fäcke, 2011: 33).

7.2 Methoden des Spanischunterrichts

7.2.1 Begriffsdefinition

„In der Methodenlehre werden diejenigen Ansätze, Verfahren und wiederholbaren Handlungsmuster zusammengefasst, die geeignet sind, das unterrichtspraktische Handeln des Lehrers zu leiten, das sich auf den auswählend gliedernden und stufenden Umgang mit verschiedenen Arten von Lehrgegenständen in der sprachlichen Interaktion mit Schülern bezieht und das Ziel verfolgt, bestimmte Lerninhalte möglichst anwendungsbereit und dauerhaft zu vermitteln [...].“ (Neuner, 2007: 225)

Der Methodenbegriff stammt ursprünglich von dem altgriechischen Wort „methodos“ ab und meint damit den Weg zur Erreichung eines bestimmten Ortes bzw. Ziels. Insbesondere in Bezug auf den schulischen Kontext, ist der Begriff „Methode“ insgesamt durch eine hohe begriffliche Unklarheit gekennzeichnet. Zum einen kann im Alltag damit das grundlegende didaktische Prinzip bezeichnet werden, an welchem sich der Spanischunterricht orientiert und zum anderen könnten aber auch einzelne Lehrverfahren und Lehrtechniken beispielsweise in Bezug auf die Überprüfung von Vokabelkenntnissen gemeint sein oder pädagogische Handlungsweisen, um Lerner zu disziplinieren und ihre Aufmerksamkeit zu lenken. Methode kann laut Christiane Fäcke als Unterrichtsmethode, Lehrverfahren, Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsverlauf, Lehrtechnik oder auch Lerntechnik und -verfahren angesehen werden (vgl. Fäcke, 2011: 32).

In der Forschung können demnach die angewandten Methoden sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch aus Sicht der Lernenden angesehen werden. Während die Methoden der Lerner Bezug auf Textinterpretationen oder auf die Benutzung von Wörterbüchern nehmen können und darüber hinaus sich möglicherweise ebenso auf eine Metaebene ansiedeln können und sich auch auf die Strukturierung und Planung des eigenen Lernprozesses beziehen, meint Methode aus der Sicht der Lehrenden eine grundlegende Strukturierung des Unterrichts. Diese verweist auf Unterrichtsmethoden wie Frontalunterricht, Gruppenarbeit und Einzelarbeit, umfasst aber auch Konzepte wie Offenen Unterricht, Projektunterricht und lehrerzentrierten Unterricht (vgl. Fäcke, 2011: 32). Nach Hallet (2010: 151) müssen Lehrkräfte jedoch methodische Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht in zweifacher Hinsicht reflektieren.

Einerseits mit Blick auf die allgemeine Gestaltung des Unterrichtsprozesses und zum anderen mit Beachtung der Spezifik des Unterrichtsgegenstandes Fremdsprache.

In Bezug auf den Spanischunterricht definiert Fäcke „Methode“ wie folgt:

„Methode meint die Gesamtheit der Lehr-Lern-Verfahren, die den Spanischunterricht strukturieren und gestalten. Dazu gehören Schwerpunktsetzungen im Blick auf bestimmte Inhalte, Vorgehensweisen, Medien, Zielsetzungen oder Spracherwerbstheorien.“ (Fäcke, 2011: 32)

Demnach wird der Spanischunterricht als gemeinsamer Weg von Lehrenden und Lernenden mit dem Lernziel einer kommunikativen Kompetenz im Spanischen angesehen und beschreibt mit dem Begriff „Methode“ oder „Lehr-Lern-Verfahren“ somit die Regelung und Strukturierung dieses Lernweges der Lehrpersonen und ihrer Lerner. Hinsichtlich dieser Definition wird in Bezug auf den Spanischunterricht, Methode als umfassendes didaktisches Prinzip zur Unterrichtsgestaltung angesehen (vgl. Fäcke, 2011: 32).

Nachdem der Methodenbegriff nun in seiner gesamten Vielfalt beschrieben wurde, gilt es nun die einzelnen Methoden detailliert zu behandeln und den Bezug zum Spanischunterricht herzustellen.

7.2.2 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Methoden des neusprachlichen Unterrichts, der sich auf den Unterricht moderner und damit lebender Fremdsprachen bezieht, stehen eng mit der Etablierung der Fremdsprachen im schulischen Unterricht in Beziehung. Bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildeten Latein und Altgriechisch die Basis des Sprachenunterrichts, welcher nach und nach durch Englisch, Französisch und später Spanisch ergänzt wurde. Nachdem sich die Vermittlung der neueren Sprachen an den Vermittlungsmethoden der alten Sprachen orientiert, wird zu dieser Zeit im Fremdsprachenunterricht das Hauptaugenmerk primär auf die sprachlichen Strukturen, auf die Kenntnis der Grammatikregeln und Wörter und nicht auf die Kommunikation gelegt. Durch die Übersetzung von Texten wird die Beherrschung der Fremdsprache überprüft. Der Fremdsprachenunterricht ist

auf der lateinischen Schulgrammatik und auf der geschriebenen, literarisch geformten Sprache aufgebaut, weshalb Lernende, die solch einen Spanischunterricht durchlaufen, nach einigen Jahren die Fähigkeit besitzen, Texte von Cervantes oder Neruda zu lesen und zu übersetzen. Der große Nachteil dieser Methode jedoch ist, dass diese Lerner kaum in der Lage sind sich einen *café con leche* zu bestellen oder sich in Spanien über das Wetter zu unterhalten. Die Vertreter der Grammatik-Übersetzungs-Methode gehen von der Annahme aus, dass Sprachbeherrschung in metasprachlichem Wissen besteht, d.h. Lerner wissen zwar über die Sprache Bescheid, können diese aber nicht anwenden. Der Spracherwerb strebt rein die formale Schulung des Geistes und die Erziehung zu ordnendem Denken an. Diese Vorstellung bleibt damit auch Privileg der höheren Bildung und ist somit der Elite vorbehalten (vgl. Fäcke, 2011: 33).

In dem Lehrwerk „Weltsprache Spanisch“ (zitiert in Fäcke 2011: 33) werden Charakteristika eines solchen Spanischunterrichts ausgeführt, eine Einführung in die Phonetik des Spanischen, die konsequente Nutzung der Lautschrift sowie zahlreiche Übersetzungsaufgaben angegeben. Außer der Übersetzung eines spanischen Auszugs aus dem *Don Quijote* von Cervantes ins Deutsche findet sich ein Brief des Jungen Alfred an seine Eltern, den es ins Spanische zu übersetzen gilt:

Aufgabe 98:

ÜBERSETZUNGSÜBUNG:

Ein Stierkampf in Granada (Fortsetzung)

Als der Matador mit langsamen Schritten sich dem Stier näherte, wurde das Publikum plötzlich ruhig. Er hielt das rote Tuch mit dem Degen zusammen in der rechten Hand und suchte die Aufmerksamkeit des Tieres auf sich zu lenken. Nur noch zwei Meter trennten ihn von dem Stier, als dieser ihn angriff. Eine leichte Bewegung mit dem Tuch, und der Stier schien ins Leere zu rennen. (Lepiorz in Fäcke, 2011: 34)

Nicht nur die Anfänge des Unterrichts der neueren Sprachen im 19. Jahrhundert werden von der Grammatik-Übersetzungs-Methode geprägt, sie

wird darüber hinaus bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts ausgeübt. Im Zeichen eines klassischen Bildungsbegriffs wird der Fokus auf Grammatik, Vokabular, Übersetzung und Lektüre literarischer Texte gut in die Traditionen integriert. Einige Charakteristiken der Übersetzungsmethode finden sich auch im Spanischunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder. Im Spanischunterricht bildet die Terminologie der lateinischen Schulgrammatik (Substantiv, Adjektiv, Gerundium und Konjugation) heute noch die Basis der Lernergrammatiken. Wenngleich die Übersetzung literarischer Texte heute kaum in der gleichen Intensität wie damals ausgeübt wird, werden durchaus immer wieder Übersetzungen kurzer Texte oder Sätze praktiziert. Der Literaturunterricht im Spanischunterricht heute ist gegenüber dem in der Grammatik-Übersetzungsmethode dominierten, starken Abweichungen unterzogen, dennoch ist die Lektüre bestimmter „Klassiker“ des Spanischunterrichts, wie Cervantes, García Lorca oder Neruda auf die Einflüsse dieser zurückzuführen (vgl. Fäcke, 2011: 34f).

7.2.3 Die direkte Methode

Die direkte Methode wird in der Wissenschaft auch als induktive Methode bzw. Natürliche Methode bezeichnet. Die Vertreter des *direct approach* bedienen sich der Idee eines einsprachigen Fremdsprachenunterrichts und können sich damit deutlich von dem Unterricht der alten Sprachen Latein und Griechisch abgrenzen. Grünewald (2013: 101) beschreibt die direkte Methode wie folgt:

„Als Gegenentwurf zur Grammatik-Übersetzungsmethode bildet in der direkten Methode die Konzentration auf die gesprochene Sprache den Beginn des Fremdsprachenerwerbs. Der Unterricht findet konsequent in einer Zielsprache statt und orientiert sich am alltäglichen Sprachgebrauch.“

Ein neues Selbstverständnis zur Vermittlung der lebenden Fremdsprache entsteht bei den Anhängern der neusprachlichen Bewegung nachdem sich die neueren Sprachen im Schulwesen etablieren. Wilhelm Viëtor (1882) spricht von einer Umkehrung der Sprache, einer Neuorientierung in den Methoden der modernen Sprachen, die als lebende Fremdsprachen und somit als Kommunikationsmittel eingesetzt werden sollen. Für ihn sind der natürliche

Spracherwerb und die gesprochene Sprache von größerer Bedeutung und haben sichtlich Vorrang vor Grammatik und Übersetzung (vgl. Fäcke, 2011: 35). Ein bekannter Vertreter des *direct approach* ist Maximilian Berlitz, der in sein Unterrichtskonzept ebenso die Vermittlung der Umgangssprache und die Kommunikation in den Vordergrund stellt. Sein Unterricht in der Sprachschule verlief ursprünglich so lange nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode bis ein junger Französischlehrer namens Nicholas Joly ohne jeglichen Englischkenntnissen seinen Französischunterricht meisterte und mit seinen Lernern ohne Rückgriff auf Englisch sowie durch direkte Kommunikation bessere Erfolge im Unterricht erzielte als Berlitz. Dementsprechend gelingt es Berlitz das Potenzial der Direkten Methode zu erkennen, diese zu übernehmen und weiter auszubauen.

Die Methode lässt sich durch alltagssprachlichen Wortschatz und mit Grammatik in simulierten realen Kommunikationssituationen charakterisieren und ist nach diesem Prinzip heute noch in den weltweit vorhandenen Berlitz-Sprachschulen vertreten. Die Lehrpersonen sind dort ausschließlich Native Speaker, die teilweise keine Sprachkenntnisse der Erstsprachen ihrer Lerner haben und führen ihren Unterricht ohne jeglichen Rückgriff auf explizite Grammatikerklärungen, wie die der lateinischen Grammatik. Die direkte Methode bringt laut Fäcke einen wesentlichen Einschnitt in der Vermittlung von Fremdsprachen einher, da sich Lehrende von Übersetzungen klassischer literarischer Texte abwenden und landeskundliches Wissen sowie Alltagskommunikation, wie Orientierung in einer neuen Umgebung oder Knüpfen neuer Kontakte in den Vordergrund des Unterrichts stellen (vgl. Fäcke, 2011: 35f).

In Hinblick auf den heutigen Spanischunterricht, sind gerade dieser Fokus auf die alltagssprachliche Kommunikation und die Einsprachigkeit, die den direkten Zugang zur Zielkultur bietet, von großer Bedeutung. Einzige Abweichungen der direkten Methode zeigen sich in der Sprachkenntnis der Lehrkräfte, die heute die Erstsprache ihrer Lerner verstehen. Dies ermöglicht den Lehrenden den Rückgriff auf die gemeinsame Erstsprache in schwierigen Situationen, wie beispielsweise bei Erklärung grammatischer Regeln oder auch Rückfragen bei Missverständnissen seitens der Lerner zu erlauben (vgl. Fäcke, 2011: 36).

7.2.4 Die audiolinguale und audiovisuelle Methode

Audiolinguale Methode

Ausgehend von Neuansätzen in der Linguistik und der Lernpsychologie der 1930er und 1950er Jahre wird der Fremdsprachenunterricht Veränderungen unterzogen. Basierend auf dem amerikanischen Strukturalismus und dem Behaviorismus entsteht die audiovisuelle Methode. Diese vor allem in den USA entwickelte Lehr-Lern-Methode hat ihre Ursprünge in der Ausbildung von Dolmetschern der US-Armee und „*stellt eine Weiterentwicklung der sogenannten Army-Method dar*“ (Grünewald, 2013: 101).

Der Strukturalismus kann als eine in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen angewandte Theorie angesehen werden, die sich die Analyse von Systemen und ihrer Bestandteile zur Aufgabe stellt. Vor allem in den 1960er Jahren wird diese strukturalistische Analyse in der Literaturwissenschaft, Linguistik oder Psychoanalyse ausgeübt und bildet ihren Ursprung durch Ferdinand Saussure und seinem Verständnis von Sprache als strukturiertes Zeichensystem. Saussure unterscheidet zwischen *langue* (Sprache als System) und *parole* (Sprache als Sprechakt). Die *langue* ist dabei als ein System einzelner Elemente und ihrer Werte (*valeur*) zu verstehen. Ihre Funktionen gewinnen durch die Differenz zu anderen Elementen an Bedeutung. Die Sprache wird bei Saussure als synchrones System betrachtet und wird nicht aus der diachronischen Perspektive angesehen. Ebenso wird im amerikanischen Strukturalismus Sprache als synchrones System interpretiert. Allerdings wird als Gegenstand der Analyse die gesprochene Sprache herangezogen. Hierbei wird die Grammatik einer Sprache, ausgehend von einer Analyse eines Korpus von Äußerungen, konstruiert, ohne dabei die Bedeutungen der Äußerungen zu beachten. Ziel ist somit die Segmentierung und Klassifizierung dieser Äußerungen, um daraus eine strukturelle Darstellung der grammatischen Formen zu entwickeln. Der Strukturalismus setzt sich demnach nicht das Verständnis in der Sprache zum Ziel, sondern fokussiert sich vielmehr auf das Verständnis der ihr zu Grunde liegenden Regeln (vgl. Fäcke, 2011: 37).

Insgesamt sucht der Strukturalismus somit seinen Ursprung nicht mehr in der lateinischen Grammatik, sondern analysiert jede Sprache nach ihrer eigenen

Struktur. Die Analyse erfolgt demnach auf der Basis der gesprochenen Sprache und nicht der geschriebenen Sprache. Bei der strukturalistischen Sprachanalyse wird eine Sprache nach ihren charakteristischen Gegebenheiten streng deskriptiv und synchronisch analysiert (vgl. Fäcke, 2011: 37). Hallet (2010: 153) fasst die Charakteristiken der audiolingualen Methode wie folgt zusammen:

„Die audiolinguale Methode basierte auf der Grundannahme, dass die Unterschiede zwischen den Sprachen hauptsächlich strukturellen, grammatischen Bereich lägen und dass der Prozess des Sprachenlernens primär ein Prozess der (mündlichen) Habitualisierung sei.“ (Hallet/Königs, 2010: 153)

Ferner ist zu erwähnen, dass die audiolinguale Methode auch vom Behaviorismus stark geprägt ist. Zu dieser Zeit wird in der Lernpsychologie ein behavioristisches Menschenbild repräsentiert. Im Anschluss an Untersuchungen von Skinner und Pawlow wird ausschließlich das beobachtbare Verhalten in den Vordergrund gerückt, dabei gelten die mentalen Prozesse im Gehirn als nicht untersuchbar. Das Verhalten wird nicht als aktiver, selbst konstruierter und selbstgesteuerter Prozess, sondern als von außen konditioniert verstanden, wobei das Gehirn als *black box* bezeichnet wird. Von nun an funktionieren der Mensch, menschliches Verhalten und auch Lernen nach einem Reiz-Reaktions-Schema (*stimulus – response*). Aus diesem Blickwinkel wird nach Fäcke (2011: 37) auch der Spracherwerb betrachtet:

„Analog zu dem Pawlow’schen Hund, dessen Speichelfluss nach entsprechender Konditionierung nicht mehr nur durch eine Wurst, sondern ein gleichzeitig zum Füttern klingendes Glöckchen ausgelöst wird, stuft man den Spracherwerb als Verhaltenskonditionierung ein. Auf wiederholten sprachlichen Input in Gestalt von Pattern drill-Übungen antwortet der Mensch mit sprachlichen Reaktionen.“ (Fäcke, 2011: 37f)

Durch die Habitualisierung und Wiederholung in Pattern drill-Übungen soll eine daraus automatisch resultierende Beherrschung der jeweiligen fremdsprachlichen Strukturen erreicht werden, was eine lineare und eindimensionale Betrachtung des Lernprozesses mit sich bringt. Deutlich wird dabei, dass die Lehrperson eine zentrale Rolle im Erwerbsprozess spielt, indem

sie den Unterricht steuernd und kontrollierend gestaltet und somit das Sprachmodell der Zielsprache darstellt (Decke-Cornill, 2014: 82).

Charakteristisch für den Fremdsprachenunterricht zur Zeit der audiovisuellen Methode (1960er Jahre) ist der Fokus auf die Alltagskommunikation, landeskundliches Alltagswissen und auf den Vorzug des Mündlichen. Der einsprachige Unterricht ist von selber Wichtigkeit wie die situative Einbettung von Kommunikationssituationen. Überdies werden in den vier Fertigkeiten (Hören – Lesen – Sprechen – Schreiben) in dieser Reihenfolge gearbeitet, um damit dem natürlichen Spracherwerb gerecht zu werden. Durch Imitation und Wiederholung in Pattern drill-Übungen wird die Einübung von Sprachmustern vollzogen, wobei „Lückentexte, Auswendiglernen von Modelldialogen und Satzmusterübungen“ (Grünewald, 2013: 102) eine große Rolle spielen. Die Sprechübungen im Sprachlabor in Zusammenhang mit Tonbandübungen sind ein zentrales Charakteristikum der Methode, welche in ihrer Ausführung auch Kritiken unterzogen wird und Infragestellungen aufwirft. Die audiolinguale Methode wird mit kognitionsorientierten Lernmodellen, die ihre Eigenständigkeit und die selbstständige Steuerung von Lernprozessen betonen, verglichen. Dabei werden bewusste Kognitionen der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt und die an der Selbstständigkeit orientierten Lernformen stärkerer Unterstützung unterzogen (vgl. Fäcke, 2011: 38).

In Hinblick auf den heutigen Spanischunterricht lassen sich dennoch einige Umsetzungen aus dieser Methode finden, die bis heute realisiert werden. Einige Vorgehensweisen werden nach wie vor praktiziert, wenngleich der Behaviorismus und der Strukturalismus keine prägenden Ansätze mehr darstellen. Zum heutigen Spanischunterricht gehören in erster Linie die Einsprachigkeit des Unterrichts, die Orientierung an Alltag und Kommunikation sowie die Vermittlung der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben in folgender Reihenfolge. Pattern drill-Übungen haben den Spanischunterricht sehr lange geprägt, sind heute jedoch in dieser Form nicht mehr im Fremdsprachenunterricht anzufinden. Die Vorstellungen zur Bedeutung von Wiederholung und Übung für den Spanischerwerb führten dazu, dass die Beibehaltung wiederholender Übungsmuster nach immer gleichen Schemata

zwar weit über die audiolinguale Methode hinausführt, jedoch mit der Zeit verschwindet. Pattern drill-Übungen zielen auf die Einübung bestimmter Frage- und Antwortstrukturen, die in ähnlicher Form mehrfach wiederholt werden, ab und werden in Fäcke (2011: 38) anhand folgenden Beispiels dargestellt:

7. Ha llegado un autobús con muchos turistas.

¿Es ésta su maleta, señor? – Si, es mi maleta.

¿Son éstas sus maletas, señor?

¿Es ésta nuestra maleta, papá?

¿Es ésta vuestra bolsa?

¿No ésta mi bolsa, mamá?

¿No es ésta la maleta de su marido?

¿No es éste su marido, señora? (Halm et.al. 1973: 58 in Fäcke 2011)

Aktuelle Übungen im Gegensatz dazu jedoch sind mehr kontextgebunden, werden demgegenüber weniger eindimensional angelegt, nutzen dabei eine größere Breite sprachlicher Redemittel und imitieren mehr authentische Kommunikationssituationen in Form von Hörübungen oder Dialogen. Auf das Prinzip der Wiederholung wird prinzipiell dennoch nicht verzichtet (vgl. Fäcke, 2011: 39). Ein aktuelles Beispiel aus dem Spanischanfängerunterricht, um die Fertigkeiten Hören und Sprechen zu trainieren und bestimmte Fragen und Redewendungen im Gedächtnis der Lerner zu festigen, kann demnach wie folgt konstruiert sein:

2a) Hören und lesen Sie die Dialoge Kreuzen Sie die richtige Angabe an.

1.) * ¡Buenos días! Soy Emilio Pérez. ¿Y usted?

+ Me llamo Lucía Vázquez.

* Encantado. ¿En qué trabaja usted?

+ Soy a) médica b) enfermera

Trabajo en a) un hospital b) una escuela de Gerona.

* ¡Qué casualidad! Yo también soy a) profesor b) médico.

+ ¿Y dónde trabaja?

* Trabajo en Suiza. En a) una fábrica b) un hospital de Berna.

2.) * ¡Hola! Soy Emilio Pérez. Y tú, ¿cómo te llamas?

+ Me llamo Lucía.

* ¿En qué trabajas?

+ Soy a) estudiante b) mecánica.

Trabajo en a) un taller b) una fábrica de coches.

.. Y tú, ¿qué haces?

* Soy a) taxista b) representante.

Trabajo en a) una empresa b) una oficina en el centro.

2b) Lesen Sie die Dialoge mit verteilten Rollen.

(Perspectivas A1: 29)

Audiovisuelle Methode

Die Audiovisuelle Methode wird in der Forschung als die Weiterentwicklung der Audiolingualen Methode in den 1950er und 1960er Jahren verstanden. Den Ursprung findet Sie in der Audio-visuell-global-strukturalen Methode (Guberina 1965), die vom CREDIF (dem Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français) in Frankreich entwickelt wird und danach in den USA weiter erarbeitet wird. Die Betonung fällt hierbei in Bezug auf den Anfängerunterricht stark auf den visuellen Aspekt.

Die Audiovisuelle Methode charakterisiert sich durch den Einsatz reichlicher Medien, dessen Basis die Neu- und Weiterentwicklung technischer Medien in der Mitte des 20. Jahrhunderts bildet. Im visuellen Bereich zählen zu dieser Gruppe Diaprojektoren, Overheadprojektoren, Videorecorder sowie auditive Medien wie das Sprachlabor, Tonbandgeräte und Kassettenrecorder. Die Sprache wird nun in Kontexten, Situationen und Dialogen gelehrt, wobei die zum einen die Erstsprache und zum anderen kognitive Elemente ausgeschlossen werden. Den Mittelpunkt des Unterrichts bilden somit authentische Sprechweisen und vielfältige Übungen wie beispielsweise Substitutions- und Einsetzübungen (vgl. Fäcke, 2011: 40). Das Hauptaugenmerk der Methode stellt die Verbindung von auditiven und visuellen Medien dar, wobei vor allem das visuelle Element, wie Dia oder Filmstreifen, in einem streng einsprachigen Unterricht bei der Vermittlung von Bedeutung und Strukturen zum Einsatz kommt. Der Unterricht orientiert sich nach einer

genauen Phaseneinteilung, durch welche jedoch das kreative Potenzial von Lernenden eingeschränkt wird und die Lehrkraft somit auf die Tätigkeit eines Medienexperten reduziert (vgl. Hallet/Königs, 2010: 153).

Bei der Audiolingualen Methode werden visuelle Impulse als eindeutig visualisierbar angesehen und dementsprechend die Korrelation bestimmter Zeichnungen mit spanischen Sätzen ermöglicht (stimulus – response). Das Bild erfüllt die Funktion eines Impulses, der bei den Betrachtern sprachliche Reaktionen auslösen soll. Im aktuellen Spanischlehrwerk „Perspectivas A1“ findet sich folgendes Beispiel:

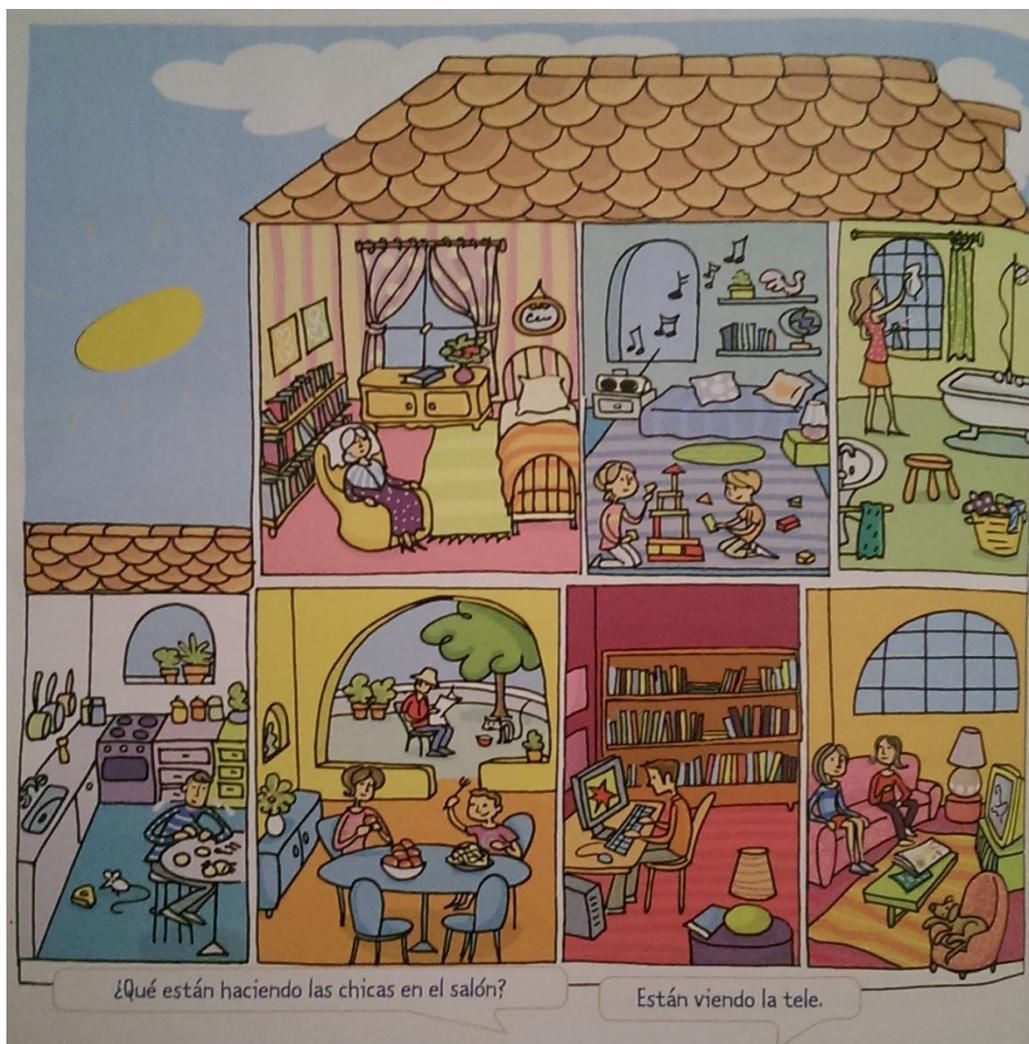


Abbildung 9: Beispiel audiolinguale Methode (Perspectivas A1: 138)

Mit dieser Methode wird der Weg für neue Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts frei. Wenn Sprache nun als Mittel zur

Kommunikation angesehen wird, dann setzt sich der Spanischunterricht zum Ziel, Lernende möglichst schnell in grammatischen Strukturen und am häufigsten auftretenden Vokabular zu festigen, um die Kommunikation mit Sprechern der Fremdsprache zu bewältigen. Die Orientierung an komplexen sprachlichen Strukturen, die in der Praxis keinen Nutzen findet, da sie vom Lerner nicht ausreichend genug beherrscht werden, wird der erfolgreichen Kommunikation untergeordnet (vgl. Fäcke, 2011: 41f).

Diese Methode lässt sich demnach durch ein technizistisches, mechanistisches Verständnis von Spracherwerb kennzeichnen. Ein weiteres Charakteristikum ist der Einsatz eines Sprachlabors, d.h. eines Mediums, welches Lerner an einen Dialog mit Hörmaterial annähern lässt. Dies hat den Vorteil der Möglichkeit einer individuellen Prüfung seitens der Lehrkraft. Problematisch erscheint hier jedoch die nachrangige Kommunikation mit Menschen, da die Technik die echte Kommunikation zwischen zwei einander gegenüberstehenden Individuen simuliert. Die Kritik an der audiovisuellen Methode setzt genau an dieser Stelle an, da der Durchführung einer Spanischstunde im Sprachlabor starke Defizite nachgesprochen werden. Der Lehrer hat sich zum Medientechniker entwickelt, der konsequente Ausschluss von Kognition und Kreativität von Lernern sei kontraproduktiv und wenig hilfreich und das Lehrwerk sei vor allem durch eine „Sinnentleerung der Lehrbuchdialoge“ (Fäcke, 2011: 42) sowie durch eine indirekte Orientierung an Grammatik charakterisiert. Diese Methode wurde in ihrer Form kaum so praktiziert (vgl. Fäcke, 2011: 42). Es sind zwar – wie in der oben angeführten Abbildung 9 zu sehen – noch Übungen in Anlehnung an die audiovisuelle Methode in den heute aktuellen Lehrwerken vorzufinden, diese werden jedoch nicht ausschließlich aus visuellen Impulsen konstruiert, wie dies im Spanischlehrwerk „Vida y Diálogos de España“ von Rojo Sastre/Rivenc/Ferrer 1976 der Fall war.

Wenngleich sich im heutigen Spanischunterricht einige Spuren der audiovisuellen Methode vorfinden lassen, sind Sprachlabore nicht mehr ein Bestandteil des Unterrichts, ebenso wenig wie die kritiklose Orientierung an Technik. Heute ist die aktive Einbeziehung von aktuellen Medien nicht mehr wegzudenken aus dem Sprachunterricht. Computer, Internet, CD's und DVD's

sind ein äußerst wichtiger Bestandteil des Unterrichts des 21. Jahrhunderts geworden. Die oben angeführte Kritik an der audiovisuellen Methode lässt sich in gewisser Art und Weise auch auf den Spanischunterricht der Gegenwart übertragen. Zur heutigen Zeit werden die Lehrwerke wegen der heimlichen Orientierung an Grammatik und den daraus resultierenden oberflächlichen Lehrwerkstexten ebenfalls starken Kritiken unterzogen (Fäcke, 2011: 42).

7.2.5 Die vermittelnde Methode

In den 1950er Jahren strebt man das Ziel an, den Fremdsprachenunterricht in seinem traditionellen Verständnis, mit Orientierung an Bildungsinhalten und Lernzielen mit audiolinguale Konzepte in Verbindung zu bringen. Es gilt nun, die Vorteile der Grammatik-Übersetzungs-Methode, der Direkten Methode und der Audiolinguale Methode miteinander zu verbinden. Charakterisieren lässt sich die Vermittelnde Methode somit durch die Orientierung an Zielen und Inhalten der höheren Bildung, d.h. die Konfrontation mit bleibenden Werten der Zielkultur, die Aktivierung der Lernenden, sowie die Ausrichtung auf das Prinzip der Einsprachigkeit, welches nur bei der Erklärung grammatischer Regeln oder semantischer Fragen unbeachtet bleibt. Grammatik ist durch Induktion geprägt und wird progressiv vermittelt während neue Vokabeln im jeweiligen Kontext erklärt und gelernt werden. Übersetzungsübungen werden in den Hintergrund gerückt, wobei zunehmend authentische Sprechsituationen für den mündlichen Sprachgebrauch entwickelt werden. Grundsätzlich gilt es zu erwähnen, dass sich die in der vermittelnden Methode entwickelten Ansätze auch im heutigen Spanischunterricht wieder finden lassen. Die Kombination verschiedener Methoden prägt auch den heutigen Spanischunterricht, der heute ebenso Aspekte wie Kompetenzorientierung und Bildungsstandards integriert (vgl. Fäcke, 2011: 39f).

7.2.6 Kommunikative Didaktik

„Während die fremdsprachenmethodischen Ansätze bis in die 1960er Jahre stark von einem Fokus auf die Lehrperspektive geprägt waren, änderte sich das mit der sogenannten Kommunikativen Wende. Die Lernenden und der Lernprozess treten nun ins Zentrum des Interesses. Der mündliche

Sprachgebrauch (Sprechintentionen und Sprechakte) erhält nun endgültig Vorrang vor dem Sprachwissen.“ (Hallet/Königs, 2010: 153)

In den 1970er Jahren, die die Zeit großer Umbrüche nach dem Sputnik-Schock darstellt, findet somit eine grundlegende Wende mit dem kommunikativen Ansatz statt, der den Spanischunterricht bis heute wesentlich prägt. Die Betonung der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts wird zum zentralen Hauptaugenmerk (vgl. Decke-Cornill, 2014: 85). Zu beachten ist hierbei, dass Kommunikation und kommunikative Kompetenz nicht mit sprachlicher Korrektheit und sicherer Anwendung von grammatischen Strukturen, Wortschatz oder Syntax gleichgesetzt werden. Fehler die bei der Kommunikation entstehen, wie beispielsweise eine falsche Pluralbildung oder die falsche Konjugation einer Verbform, werden für das Verständnis als weniger wichtig angesehen. Ein angemessener sprachlicher Diskurs je nach Situation und Gesprächspartner ist bei der kommunikativen Methode von größerer Bedeutung (vgl. Fäcke, 2011: 43).

Wie kann man nun das Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ genauer beschreiben? Den Hintergrund der Diskussion bildet die Kritik an Chomskys Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz. Chomsky geht von der Annahme aus, dass Sprecher ein universales, ihnen bekanntes Regelsystem besitzen, welches ihnen ermöglicht Sprache zu verstehen und auch zu produzieren. Während der lebendigen Performanz, sprich der Einsetzung der Kompetenz, besteht die Möglichkeit, dass unkalkulierbare situative Faktoren hinzukommen, welche Abweichungen, Fehler, Störungen, Auslassungen und weitere Vorkommnisse auslösen können. Mit dieser Annahme setzen sich, kritisch und differenzierend, der Sprachphilosoph und Soziolinguist Dell H. Hymes (1972) und der Sozialphilosoph Jürgen Habermas (1971) auseinander. Die beiden gelten als die Vertreter des kommunikativen Ansatzes, wobei sie dabei ausgehend von zwei verschiedenen Standpunkten argumentieren (vgl. Decke-Cornill, 2014: 86).

Dell H. Hymes führt den Terminus der kommunikativen Kompetenz ein und versteht darunter sowohl das grammatische und lexikalische, als auch das

sozio- und psycholinguistische Wissen eines Individuums. Er zielt die Integration zweier Theorien ab: die der linguistischen und die der Kommunikation und Kultur. Er konzipiert dazu vier Aspekte, die zum einen die Bedingungen für kommunikatives Handeln anführen und zum anderen Prüfkategorien für tatsächliches kommunikatives Handeln darstellen können. Diese zeigen auf ob in der Sprache und anderen Kommunikationssystemen etwas (1) *formal möglich*, (2) *mach- und durchsetzbar*, (3) *angemessen* und ob es (4) tatsächlich und mit welchen Folgen *realisiert* wird (Hymes 1972 in Decke-Cornill, 2014: 87). Im Gegensatz zu Chomsky nimmt Hymes keine Trennung der Kategorie der Kompetenz von derjenigen der Performanz vor, sondern vollzieht eine Integration beider Kategorien im Begriff der Kommunikativen Kompetenz. Er beschreibt hierbei die Kommunikation als eine Verflechtung von sprachlich-sozialem Können und Wissen (ebd.).

Hermes' Interesse gilt dem Ablauf konkreter Redesituationen und dem Gelingen der Verständigung, während Habermas einen normativen Blick auf die Kommunikation wirft. Er ist auf der Suche nach den Bedingungen einer optimalen Sprechsituation und unterscheidet dabei zwischen *kommunikativem Handeln* und *Diskurs*. Für ihn setzt sich eine ideale Sprechsituation aus der Interaktion auf Augenhöhe zusammen, bei der sich Sprechende selbstbewusst und freiwillig auf die besseren Argumente einigen. Habermas ist im Aspekt des Entwurfs idealer Kommunikationssituationen und des Auslassens sozialer Gegebenheiten, mit Chomsky verbunden. Das Erscheinen von Hans-Eberhard Piephos „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ ermöglicht, in seinem Erscheinungsjahr 1974, dem Begriff den Eintritt in die Fremdsprachendidaktik. Dabei wird die Habermas'sche Idealvorstellung von Kommunikativer Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht integriert. Es erfolgt ein Ausgleich der Differenzierung zwischen Handeln und Diskurs und die damit im Gespräch entstehende metakommunikative Reflexion über die Ausdrucksweise wird aufgegeben. Die Ziele des zukünftigen Fremdsprachenunterrichts sind nach Piepho das Trainieren idealer Sprechsituationen (z.B. im Rollenspiel), die gemeinsame Auswahl an Themen und Gestaltung der Unterrichtsstunden, die Herstellung von Symmetrie zwischen den Sprechern, die Gleichberechtigung und die freie

Argumentation jedes Individuums. Die Lerner sollen mit Redemitteln ausgestattet werden und Durchsetzungsvermögen gegenüber dem Lehrer und seiner Umwelt zeigen. Aufgrund der mangelnden Definition von Kommunikativer Kompetenz und der Vernachlässigung der gesellschaftlichen und sozialpsychologischen Bedingungen von Schule wurde der Piepho'sche Gedanke in der Forschung stark kritisiert (vgl. Decke-Cornill, 2014: 87f).

Nachdem die Halbherzigkeit des kommunikativen Umschwungs stark kritisiert wird verabschiedet sich die Sprachdidaktik von festen methodischen Konzepten der kommunikativen Methode und setzt ihren Fokus auf die Methodenvielfalt. *„Variabilität, Improvisation, Kreativität sollen nun Kennzeichen des communicative classroom werden“*, so Decke-Cornill (2014: 88). Es wird auf eine Schüler-Lehrer-Interaktion und gegenseitige Kommunikation gesetzt, sowie die Wichtigkeit der Gruppen- und Partnerarbeit betont. Fehler werden nun großzügiger behandelt, da dem Gelingen der Kommunikation die größere Bedeutung zugeschrieben wird, als der Fehlerlosigkeit. In Bezug auf die Kommunikation werden authentische Kommunikationssituationen gesucht und dabei Lernende auch außerhalb des Klassenzimmers positioniert. Eine *„prinzipiengeleitete Methodenvielfalt“*, wie sie Decke-Cornill (2014: 89) nennt, vertritt demnach die Forderung nach Lernerorientierung, Mitbestimmung, Interaktivität sowie die Inhaltsorientierung und Fehlertoleranz (vgl. Decke-Cornill, 2014: 89).

Folgende Tabelle bringt die Unterschiede der audiolingualen und –visuellen Methode gegenüber der kommunikativen zur Geltung:

| audiolingual/-visuell | kommunikativ |
|--|---|
| ,typische‘ Musterdialoge | schülerrelevante Kommunikation |
| sprachliche Richtigkeit | kommunikatives Gelingen |
| zielsprachengerechte Sprachbeherrschung | Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache |
| erst im fortgeschrittenen Unterricht wird kommuniziert | Kommunikation ist Leitprinzip von Anfang an |

| | |
|--|---|
| kaum Sprechen über Sprache | keine Tabuisierung von Metasprachlichem |
| kein Einbezug der Erstsprachen | keine Tabuisierung sprachlichen Vorwissens |
| Primat der Mündlichkeit | Akzeptanz aller Kommunikationsformen |
| Gestaltung und Steuerung durch Lehrperson und Lehrmedien | Gestaltung und Steuerung durch alle Akteur/innen des Unterrichts |
| Lehrperson kontrolliert | Lehrperson moderiert, regt an, unterstützt |
| „hochsprachliches“ <i>native-like</i> Sprachvorbild | kompetentes Sprachvorbild; Einbezug von Varietäten |
| Vermeiden von Schülerinteraktionen und kooperativen Lernformen | Fördern von Schülerinteraktionen und kooperativen Lernformen |
| Schüler/innen müssen kleinschrittig begleitet werden | Schüler/innen sind problemlösungsfähig und haben das Potenzial zu Lernerautonomie |
| Fehler müssen vermieden werden | Fehler sind Zeichen aktiver mentaler Konstruktionen der Lernenden |

Tab.1.: Unterschiede zwischen den Methoden (Quelle: Decke-Cornill, 2014: 89)

Abschließend gilt es zu erwähnen, dass der Fremdsprachenunterricht durch den kommunikativen Umschwung starken Veränderungen unterzogen wurde und oft lebendiger und offener geworden ist. „*Spanischunterricht wird heute erteilt mit der Zielsetzung, die Lernenden auf Kommunikation in spanischer Sprache vorzubereiten*“, so Fäcke (2011: 45). In der Praxis des Spanischunterrichts wird diese Angemessenheit der Kommunikation jedoch eher weniger umgesetzt. So werden orthographische und grammatische Fehler weiterhin stärker wahrgenommen. Grundsätzlich ist das Prinzip der kommunikativen Methode immer noch unumstritten, weist aber sehr wohl heute noch weitere Charakteristiken im Unterricht vor. Der heutige Spanischunterricht basiert somit auf der kommunikativen Didaktik der 1970er Jahre, wobei es zu erwähnen gilt, dass danach keine weiteren eigenständigen Unterrichtsmethoden entwickelt werden (vgl. Decke-Cornill, 2014: 90; Fäcke, 2011: 45f).

7.2.7 Resümee

Zusammenfassend bietet das Kapitel einen Rückblick der Methoden, die den Fremdsprachenunterricht seit Mitte des 19. Jahrhunderts geprägt haben. Nachdem zu Beginn die Grammatik-Übersetzungs-Methode den Unterricht dominiert hat, gewinnt zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Interesse an der Mündlichkeit an Bedeutung und bringt die Entwicklung der Direkten Methode einher. Die Arbeitssprache des Fremdsprachenunterrichts wird erstmals die Fremdsprache selbst, nachdem es ab den 1950er Jahren in der Forschung zu der Erkenntnis kommt, dass die Sprache durch den konstanten Gebrauch am besten zu lernen ist und somit die audiolinguale bzw. –visuelle Methode konzipiert wird. Heute wird im Fremdsprachenunterricht der Fokus auf die Methodenvielfalt gelegt, die sich, so Decke-Cornill (2014: 90):

„an bestimmten Prinzipien wie Schülerorientierung und -partizipation, kooperativen Arbeitsformen, Fehlertoleranz, Prozessorientierung, Kreativität, Begegnungsorientierung usw. orientieren soll.“

Somit bildet die in den 1970er Jahren entwickelte Kommunikative Didaktik bis heute die Basis des Fremdsprachenunterrichts, wenngleich sie stets Weiterentwicklungen unterzogen wird.

7.3 Entwicklungen der Spanischdidaktik

Im heutigen Spanischunterricht – wenngleich die Orientierung an der Kommunikativen Didaktik stets besteht – werden neue Akzente in Bezug auf ein grundsätzliches Verständnis des Unterrichts gesetzt und der auf Kommunikation ausgerichtete Spanischunterricht durch weitere Aspekte ergänzt. Die neu entstehenden Richtungen fokussieren sich nach Fäcke jeweils unabhängig voneinander auf verschiedene Bereiche des Spanischunterrichts und lassen sich grob in folgende Entwicklungen unterteilen: In Bezugnahme von Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Ausrichtung am *enfoque por tareas*, Integration neuer Technologien und der Fokus auf Autonomie, Lernstrategien und Kognition (vgl. Fäcke, 2011: 52).

7.3.1 Alternative Methoden

Im vorhergehenden Kapitel werden die großen Methoden ab dem 19. Jahrhundert dargestellt. Neben diese Methoden entwickeln sich jedoch seit den 1970er Jahren verschiedene alternative Methoden, die im schulischen Fremdsprachenunterricht kaum Integration finden. Sie gründen sich auf neurophysiologischen oder tiefenpsychologischen Positionen und finden ihre Basis zum Teil auf ideologischen und esoterischen Überzeugungen. Zu den alternativen Methoden zählt man nach Fäcke (2011: 50) folgende:

- Suggestopädie und *Superlearning*
- *Total Physical Response*
- *Community Language Learning*
- *Humanistic Approach* und *Natural Approach* oder auch die *Psychodramaturgie linguistique*

Die Suggestopädie wird von dem Bulgaren Georgie Lozanov begründet und bezieht explizit suggestive Elemente in den Fremdsprachenunterricht mit ein. Die Suggestopädie charakterisiert sich durch die Verbindung von Sprache und Musik und integriert Tiefenentspannung, *Suggestion* und *Desuggestion*¹⁰ im Fremdsprachenunterricht. Vor allem Lernende Erwachsene bedienen sich somit im Unterricht einer fiktiven Identität, der durch angenehme Musik, Lernatmosphäre, Rollenspiele, Singen, Tanzen und Malen gekennzeichnet ist. Dieser Form von Unterricht wird in der Forschung einerseits unseriöse Lernleistung und Kritik in Hinblick auf die Missachtung bewährter fremdsprachendidaktischer Ansichten nachgesprochen und andererseits versucht man diese in Form von *Superlearning*, als bekanntestes Beispiel, nachzuahmen. Ferner ist bekannt, dass unzählige Angebote zum Selbsterwerb von Fremdsprachen auf dieser Form von Fremdsprachenunterricht ihre Basis finden (vgl. Fäcke, 2011: 50).

¹⁰ „Suggestion meint dabei, die Lernenden in den Zustand einer positiven Entspannung zu versetzen und dadurch eine positive Lernatmosphäre aufzubauen. Desuggestion bedeutet den Abbau von Lernbarrieren und die Überwindung von Ängsten.“ (Fäcke, 2011: 50)

Die Methode Total Physical Response beruht auf Asher und geht von der Annahme aus, dass Lernende auf sprachliche Aufforderungen der Lehrperson eine Antwort in Form von physischer Reaktion geben. Im Mittelpunkt dieser Methode stehen die Aufforderung der Lehrperson und die Antwort der Lernenden, dies jedoch nicht auf sprachliche, sondern auf physische Art und Weise. Dazu zählen Aufforderungen wie zum Beispiel: *Cierra la ventana*. – die einzig durch bestimmte physische Ausführungen vom Lernenden beantwortet werden. Gleich wie beim Erstspracherwerb im Kindesalter ist es Lernern möglich und erlaubt erst dann sprachlich zu reagieren, wenn sie sich dazu im Stande fühlen.

Community Language Learning hingegen, begründet von Curran, beruht auf der Grundlage von Sitzkreisen in Kleingruppen, bei dem Lernende miteinander kommunizieren können und in erster Linie spontane auf einen selbst bezogene Aussagen tätigen sollen. Dabei ist besonders wichtig, dass sich die Lehrperson außerhalb des Kreises befindet und nur auf Nachfrage um fehlende Redemittel zur Verfügung steht. Das Interessante an dieser Methode ist die Aufnahme des gesamten Gespräches, welche danach als Grundlage für eine metasprachliche Analyse dient. Das Gespräch wird von der Lehrperson transkribiert und somit in der darauffolgenden Grammatikstunde das Gespräch und dabei entstandene Fehler in der Muttersprache analysiert. Ziel dieser Methode ist das eigene sprachliche Handeln der Lerner mit fortschreitendem Niveau (vgl. Fäcke, 2011: 50f).

Im Zuge der 1968er Studentenbewegung in den USA bilden sich der Humanistic Approach und Natural Approach. Diese stehen für Freude am Sprachenlernen, eine gute Lernatmosphäre und ein konstruktives Lehrer-Schüler-Verhältnis und wenden sich somit von dem kognitiv ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ab. Die authentische Kommunikation in der Fremdsprache, die Äußerung von Gefühlen und die echte Interaktion werden in den Mittelpunkt gerückt. Sowohl das logisch-abstrakte als auch das ganzheitlich-affektive Denken sollen in den Fremdsprachenunterricht integriert werden, damit die Kompetenzen beider Gehirnhälften zum Vorschein kommen. Der Humanistic Approach wird in Frankreich zur Psychodramaturgie linguistique weiterentwickelt und integriert vor allem tiefenpsychologische Aspekte (ebd.).

All diese erwähnten alternativen Methoden zeichnen sich durch spezifische methodische Umsetzungen aus und zielen das Aufbrechen methodisch-didaktischer Umsetzungen im schulischen Fremdsprachenunterricht ab. Da sie besonders Rücksicht auf individuelle Lernerbedürfnisse nehmen und die Dominanz der Lehrkraft im Unterricht reduzieren, können Sie mit ihrer Kreativität als Impulse für den Unterricht angesehen werden und durchaus etwas zur Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts beitragen (vgl. Fäcke, 2011: 51).

7.3.2 Interkulturelle Didaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Interkulturelle Didaktik findet ihren Ursprung in den 1990er Jahren in den verschiedenen Diskursen zum interkulturellen Lernen und der interkulturellen Kommunikation. Die Ansätze der kommunikativen Didaktik werden von nun an auf die interkulturelle und kommunikative Kompetenz ausgebreitet. Während zu der Zeit der kommunikativen Didaktik der Begriff der Kompetenz in *Kompetenz* und *Performanz* (vgl. de Saussure, Chomsky) unterteilt wird, verfolgen aktuelle Diskurse das Ziel, diese Spaltung in, Wissen über Sprache und Handeln in der Sprache, aufzuheben und Wissen von nun an als eine der Voraussetzungen von Können anzusehen und somit das Können mehr als das Wissen in den Mittelpunkt des Spanischunterrichts zu setzen.

Die interkulturelle Didaktik beruht auf der Grundlage verschiedener interkultureller Diskurse, „*die grob eine Entwicklung von Multikulturalität über Interkulturalität zu Transkulturalität erfahren*“, so Fäcke (2011: 52). Durch die interkulturelle Didaktik gewinnen die kulturspezifischen Kommunikationsarten zunehmend an Bedeutung, da sie nicht einzig die Kontextbezogenheit und Angemessenheit der Kommunikation behandelt, sondern ebenso die unterschiedlichen Kommunikationsstile zwischen Interaktionspartnern mit verschiedenem kulturellem Hintergrund thematisiert (vgl. Fäcke, 2011: 52f).

Görrissen (zitiert in Fäcke, 2011: 53) zeigt zur Umsetzung dieser interkulturellen Kommunikations- und Handlungskonzepte folgendes Beispiel für den Spanischunterricht auf:

a) La cortesía

El concepto de „cortesía“ es relativo, ya que depende del país. Lea este cuestionario y decida en cada caso si usted lo haría o si en su país le parece normal hacerlo.

| | yo en mi país | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| - preguntarle a alguien en una fiesta cuánto gana | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - preguntarle a una persona nueva en su empresa si está casada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - hablar con desconocidos mientras está esperando el autobús | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - llegar a una fiesta media hora más tarde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - pedir a sus invitados que fumen en el balcón | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - abrir un regalo inmediatamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - ofrecer a los demás bombones o champán que le han regalado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - insistir varias veces para que sus invitados coman un poco más | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

b) En grupos de 4. Comparen las respuestas.

¿Coinciden en muchos casos? ¿En cuáles hay mucha diferencia? Según el resultado, ¿creen que se puede hablar de comportamientos típicos de su país?

c) ¿Qué piensa que van a decir algunos hispanohablantes sobre estos temas?

Abbildung 10: Beispiel „Interkulturelle Didaktik“ (Görrissen in Fäcke, 2011: 53)

Neben der interkulturellen Didaktik entwickelt sich weiter die Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, die sich nun auf mehr als zwei Kulturen bezieht. Diese gilt es im folgenden Teil der Arbeit zunächst lediglich zu definieren, um im nachstehenden Kapitel genau auf die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingehen zu können und ihre grundlegenden Prinzipien und Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht zu definieren.

Die fremdsprachendidaktische Forschung hat seit der Forderung des Europarats nach einem mehrsprachigen Europa (2001) verstärkt begonnen, sich mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen. Diese verfolgt das Ziel einer Entwicklung lebenslanger Voraussetzungen, um in jeder anderen Gemeinschaftssprache kommunizieren zu können (vgl. Grünwald, 2013: 122). Die sprachpolitischen Bestrebungen des Europarates streben das Ziel an, die Dominanz des Englischen als *lingua franca* und einzige Verkehrssprache Europas zu diminuieren und allen EU-Bürgern die Möglichkeit geben, in mindestens zwei Fremdsprachen neben der eigenen Erstsprache kommunizieren zu können (vgl. Fäcke, 2011: 54f). Die Entfaltung erfolgt deshalb gerade im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen, wobei die

Parallelen zwischen den romanischen Sprachen nach Fäcke als Hilfe beim Spracherwerb genutzt werden sollen:

„Dies bedeutet auch, verschiedene intralinguistische Transfers anzuvisieren: Transfer aus der Ausgangssprache (L1), der Brückensprache (L2, L3) und der Zielsprache (L3, L4, L5) sowie schließlich kognitiven didaktischen Transfer über den eigenen Lernprozess.“ (Fäcke, 2011: 53)

Der Brückensprache (L2, L3) wird hierbei eine besondere Bedeutung zugesprochen, da diese als Überbrückung zwischen Ausgangs- und Zielsprache fungiert. Französisch wird oftmals – aus sprachpolitischen und linguistischen Gründen – als solch eine Brückensprache bevorzugt, wenngleich andere Sprachen diese Funktion ebenfalls ausüben könnten. Bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird somit der Fokus nicht auf die perfekten Fremdsprachenkenntnisse in einer oder mehreren Fremdsprachen gesetzt, sondern auf breite passive, auf einer Brückensprache basierende, Sprachkenntnisse in weiteren Sprachen abgezielt. Diese mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektive ermöglicht eine Begünstigung des Sprachlernprozesses dank vorhandener Parallelen im Wortschatz, sowie in grammatischen und syntaktischen Strukturen. Zu beachten ist allerdings, dass diese Vorteile, wenn sie beim Spracherwerb der Lernenden Interferenzen nach sich ziehen, auch Nachteile bedeuten können. Interferenzen bedeuten Fehler, die beim Erwerb eng verwandter Sprachen, fehlerhafte Schlussfolgerungen aus dem sprachlichen Phänomen einer Fremdsprache auf sprachliche Phänomene der anderen Sprache mit sich ziehen. Um ein Beispiel dazu zu nennen, bietet sich die Nähe zwischen dem französischen *subjunctif* und dem spanischen *subjuntivo* an. Während diese zunächst einen grundsätzlichen Zugang zu einem Konjunktiv erleichtert, der in dieser Ausführung im Deutschen nicht vorhanden ist, gilt es zugleich jedoch, die Nuancen zwischen dem Spanischen und dem Französischen zu beachten (vgl. Fäcke, 2011: 53f). Im Französischen heißt es beispielsweise: *J’espère qu’il va venir demain*. Im Spanischen hingegen fordert das Verb *esperar* jedoch den *subjuntivo*: *Espero que venga mañana*.

Im Spanischunterricht wird somit, in Anlehnung an die mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien, die bewusste Miteinbeziehung anderer Sprachen in Betracht gezogen. Dies wird bei Möglichkeit vor allem bei Wortschatzübungen praktiziert, indem oftmals Bezug auf bereits gelerntes Vokabular in beispielsweise Englisch, Französisch und Latein genommen wird und Lehrpersonen sich auf parallele Wörter in den verschiedenen Fremdsprachen fokussieren, um den Lernenden eine Hilfestellung anzubieten (vgl. Fäcke, 2011: 55).

7.3.3 Kognitionsorientierung

Im Zuge der kognitiven Wende erleben die Erziehungswissenschaft sowie die Psychologie und damit auch die Fachdidaktik einen fundamentalen Paradigmenwechsel, bei welchem der bewusste Einbezug der Kognitionsorientierung eine weitere Entwicklung darstellt. Das Lernen orientiert sich nicht mehr am Behaviorismus und wird nicht mehr als vom Lehrer gesteuerter Prozess nach einem mechanischen Stimulus-Response-Prinzip angesehen, sondern einer als vom Lernenden selbst verantworteter autonomer Prozess betrachtet. Der Konstruktivismus liefert dabei die theoretische Begründung für kognitionsorientierte Unterrichtsformen. Dieser Ansatz geht von der Annahme aus, dass lerntheoretische und erkenntnistheoretische Aspekte von der Wirklichkeit ausgehen und Lernen, Verstehen und Erkennen als Konstruktionsprozesse begreifen. In der Fremdsprachendidaktik wird insbesondere zwischen *informationstheoretischem, gemäßigten Konstruktivismus* und *erkenntnistheoretischem, radikalem Konstruktivismus*¹¹ differenziert. Verschiedene fremdsprachendidaktische Konzepte, wie Lernerautonomie, *language awareness*, Lernen lernen oder auch Lernstrategien stehen demnach im Mittelpunkt des Bewusstseins des Lernenden (vgl. Fäcke, 2011: 55ff).

¹¹ *Gemäßigter Konstruktivismus*: Lernen wird als selbstgesteuerter, autonomer, selbstverantwortlicher Konstruktionsprozess angesehen und fördert die Schaffung einer Lernumgebung mit komplexen Unterrichtsinhalten, Authentizität, kooperatives Lernen uvm.

Radikaler Konstruktivismus: Unterscheidet in Realität und Wirklichkeit und stellt dabei vor allem erkenntnistheoretische Fragen in den Vordergrund (vgl. Fäcke, 59f).

Bereits in den 1970er Jahren finden sich die Anfänge der Lernerautonomie, welche als selbstverständlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts in den 1990er Jahren deutlich an Bedeutung und Wichtigkeit gewinnt. Der Begriff der Lernerautonomie als die Fähigkeit des Lerners, seinen Erwerbsprozess selbst zu steuern, wird durch den Begriff der Autonomie als Neustrukturierung von Lernbedingungen und Ablehnung traditioneller Strukturen ergänzt. Das Konzept bezieht sich auf den autonomen Fremdsprachenlerner und schließt neben sozialen und gesellschaftspolitischen Dimensionen ebenso psychologische und individuelle Dimensionen ein. Darüber hinaus wird Lernerautonomie nicht allein als völlige Unabhängigkeit eines Lerners verstanden, sondern bezieht sich vielmehr auch auf andere Menschen und ist demnach als Interdependenz zu verstehen. Ferner bedeutet Autonomie ebenfalls metalinguistisches Bewusstsein und Bewusstsein der eigenen Lernprozesse im Sinne von *learning awareness*, was den Lernern die Möglichkeit gibt, ihr eigenes Lernen zu steuern (vgl. Fäcke, 2011: 55ff).

Lernerautonomie, die zahlreiche Parallelen mit radikalkonstruktivistischen Positionen aufweist, spiegelt im Spanischunterricht demnach konkrete unterschiedliche methodische Umsetzungen, wie zum Beispiel die Förderung von Gruppenarbeit und Projektunterricht wieder. Die Lerner erhalten die Möglichkeit sich zunehmend selbst einzuschätzen, indem die Bewertung prozessorientiert erfolgt und primär auf die Lernfortschritte ausgerichtet ist. Die Voraussetzung solchen Unterrichts ist das Entgegenbringen von Interesse seitens der Lerner und deren verantwortliche und autonome Erarbeitung eines Themas, d.h. die intrinsische Motivation ist der Ausgangspunkt für lernerautonomen Sprachunterricht.

Zusammenfassend gilt es zu erwähnen, dass sowohl der gemäßigte Konstruktivismus (Anfänge bereits ab der Reformpädagogik 1920), als auch die radikalkonstruktivistischen Positionen in der Fremdsprachendidaktik seit Mitte der 1990er Jahre intensiv rezipiert und diskutiert werden und somit auch starke Kritiken nach sich ziehen (vgl. Fäcke, 2011: 57).

7.3.4 Neue Medien und E-Learning

“La ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) podemos definirla como disciplina científica cuyo objetivo es el estudio de la integración del microordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, preferentemente extranjeras. La ELAO es el acrónimo más extendido en el ámbito hispanohablante del término inglés CALL (Computer Assisted Language Learning).” (Ruipérez García, 2005: 1045)

Computer und Internet stellen im Unterricht neue Interaktions- und Kommunikationsformen dar und bilden mit ihrer Einbeziehung eine weitere und neue Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Während diesen neuen Technologien, in ihren Anfängen in den 1990er Jahren, skeptisch entgegen gesehen wird, gelten sie heute als ein Medium neben anderen, welches neue Möglichkeiten zur Integration im Fremdsprachenunterricht ermöglicht. Computer können im Unterricht mit Hilfe verschiedener Programme eingesetzt werden. Dazu zählen Übungsprogramme, die auf den methodisch-didaktischen Prinzipien von Lehrbuchübungen beruhen und einem behavioristischen Lernkonzept folgen. Sie umfassen nach Grünewald (2009: 180ff) unter anderem Simulationen, die innerhalb eines Handlungsrahmens die Lösung von Aufgaben erfordern, ebenfalls digitalisierte Lexika und Enzyklopädien, die sich flexibel aktualisieren lassen und inkludieren *„software específico de apoyo al libro del alumno, de tal manera que el alumno pueda disponer de ejercicios interactivos específicos“*, so Germán Ruipérez García (2005: 1050).

Neben der Möglichkeit mit Übungsprogrammen zu arbeiten, bietet der Computer ebenfalls den Zugang zum Internet, welches eine authentische fremdsprachliche Unterrichtsatmosphäre schaffen kann und die Überbrückung zeitlicher und räumlicher Distanz eröffnet, um in direkter und authentischer Kommunikation mit Muttersprachlern stehen zu können und landeskundliche Geschehen leicht verfolgen zu können. Durch E-Mails, Chats und die sozialen Netzwerke werden interkulturelles Lernen und die fremdsprachliche Kommunikation gefördert und das Interesse an der Fremdsprache auf andere Art und Weise geweckt (vgl. Fäcke, 2011: 62; Grünewald, 2013: 175ff).

Germán Ruipérez García (2005: 1051) äußert sich dazu wie folgt:

„El gran boom de Internet ha afectado y de manera directa al desarrollo de la ELAO, y más concretamente el aprendizaje de E/LE, pues la Web tiene ya en su fase inicial una serie de usos muy prácticos en el aprendizaje de E/LE [...]“

Internetrecherchen können als wichtige Informationsquelle bezüglich landeskundlicher Themen und Aktualitäten dienen und werden im Unterricht frei oder auch gesteuert eingesetzt. Hierzu werden laut Fäcke Webquests gezählt, die aufgabenorientierte Rechercheprojekte darstellen, die beispielsweise eine Planung einer Reise inkludieren. Es lässt sich feststellen, dass Internetrecherchen auch in Lehrwerken von immer größerer Bedeutung sind, da in diesen ebenso die Suche nach weiterführenden Links immer wieder angegeben wird. Demnach wird der Umgang mit dem Computer und dem Internet nicht nur im Leben eines Individuums als selbstverständlich angesehen, sondern ist ebenfalls aus dem schulischen Unterricht nicht mehr wegzudenken. Darüber hinaus ermöglicht es einen vernetzten Kontakt mit der Welt und zu anderen Kulturen, „[...] la aparición de cursos completos multimedia de autoaprendizaje del español – generalmente en CD-ROM- [...]“ (Ruipérez García, 2005: 1050), eigenständige Recherche und unterstützt authentische Leseprozesse (*skimming* und *scanning*). Der Umgang mit Computer und Internet fördert die selbstgesteuerten Lernprozesse und autonomes Arbeiten des Lerners durch Interaktivität und Interaktion. Neben der Verwendung der neuen Technologien bietet sich im Sprachunterricht ferner die Möglichkeit des Einsatzes von *E-Learning* als alternatives Angebot zu einem kursartigen Spanischunterricht. Es bietet sich als eine Form des Lernens an, die über Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden durch Computer organisiert wird. Dabei ergeben sich die Vorteile der räumlichen und zeitlichen Flexibilität und integriert somit die Kombination eigenständiger und individueller E-Learning-Phasen, die als *blended learning* bezeichnet wird (vgl. Fäcke, 2011: 62f).

Nachdem ein kurzer Überblick über die alternativen Methoden, die im schulischen Spanischunterricht vollzogen werden, geboten wurde, wird im nachstehenden Kapitel näher auf den Begriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen und dessen Ziele und mögliche Anwendungsbereiche angeführt.

7.4 Ziele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

„El panorama actual de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en el contexto europeo – y por extensión, el español – viene marcado por cuatro hechos estrechamente relacionados: una concepción novedosa del multilingüismo, la situación sociolingüística española, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Ministerio de Educación) y la implementación del EEES.” (Llorenç, 2010: 123)

In diesem Kapitel gilt es die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die national und international immer wieder die Wichtigkeit zur Förderung einer individuellen Mehrsprachigkeit betont, anzuführen und ihre Prinzipien sowie die Anwendung im Unterricht zu analysieren. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik spielt in der heutigen Zeit eine große Rolle und bietet wichtige Grundlagen für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und zielt auf eine Form sprachübergreifenden Unterrichts ab. Dabei handelt es sich insbesondere um Interkomprehension im Lehren und Lernen, welche die Vernetzung verschiedener Kulturen und Sprachen mit sich zieht. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik setzt im Fremdsprachenunterricht auf die Aktivierung des Vorwissens der Lerner und die Integration ihres gesamten Sprach- und Sprachlernwissens und ihrer Lernerfahrungen. Lernende sollen bereits gelernte Sprachen mit der zu lernenden Fremdsprache verbinden und ihr Lernprozess soll durch das Integrieren des Vorwissens gefördert und motivierender gestaltet werden (vgl. Bär, 2012: 13). So stellt sich zu Beginn die Frage, „[...] *wo man an schon vorhandenes Sprachwissen, Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen kann*“ (Caspar-Terizakis, 2009: 118).

Auch der „*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*“ bietet, wie man dem oben angeführten Zitat entnehmen kann, eine wichtige Grundlage für den Fremdsprachenunterricht und stellt ebenfalls die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und die Bezugnahme aller Sprachen im Unterricht in den Vordergrund:

„[...] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, [...], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia

comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.” (MCER, 2002: 4)¹²

Im MCER wird die Sprache als Kommunikationsmittel betrachtet, welches in einem kulturellen und linguistischen Rahmen in Verbindung zu anderen Kulturen und Sprachen steht. Infolgedessen gilt es, im schulischen Kontext, neben der Sprachkompetenz ebenso Interkulturalität zu vermitteln, denn, wie es im MCER ausgeführt wird, *„las competencias lingüística y cultural [...] se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.”* (MCER, 2002: 47)

7.4.1 Grundlegende Prinzipien

Zur Förderung und Erreichung einer interkulturellen Kompetenz eines Individuums, wie sie ebenso im GERS festgehalten wird, gilt das Einbeziehen von sprachlichen und kulturellen Biographien der Lerner im Sinne von Lerner- und Subjektorientierung, im Unterricht als unumgänglich. Der moderne schulische Fremdsprachenunterricht muss sich von seiner Einseitigkeit abwenden und sich durch seine sprachlich-kulturelle Heterogenität kennzeichnen, d.h. es muss eine Distanz zum traditionellen Monolingualen Konzept (Zielsprache) bzw. dem Bilingualen Sprachkonzept (Zielsprache plus Deutsch) geschaffen werden, um die Sprach(lern)erfahrungen der Lerner und dessen Sprachwissen nicht unbeachtet zu lassen (vgl. Hu, 2004: 69f).

Ein bisher deutlich weniger berücksichtigter Aspekt in der Forschung sind die ebenso im Alltag erworbenen Sprachen eines Lerners. Während die Mehrsprachigkeitsdidaktik lediglich ihren Fokus auf schulisch erworbene Fremdsprachen setzt, gilt es zu erwähnen, dass auch der Einbezug des übrigen Sprachenrepertoires des Lerners berücksichtigt und in den Unterricht integriert werden soll (vgl. Hu, 2004: 73).

Demgemäß stellt sich die Frage, wie diese individuelle Ausgangssituation im Unterricht behandelt und im Lehren bedacht werden soll.

¹² MCER: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [12.10.2015]

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Peter Doyé (2003) als eine „Transferdidaktik“ bezeichnet, beruht auf der Annahme, dass das Vorwissen als wesentliche Voraussetzung für die Informationsverarbeitung fungiert. Sie verfolgt demnach das Ziel einer Zusammenarbeit und Vernetzung aller schulischen Fächer (Sach- und Sprachfächer) und einer Integration des Vorwissens des Lernalers. Nach Meissner (2004: 152) und Tönshoff (2004: 227f) umfasst das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrsprachigkeitsmethodik, *auf curricularer, unterrichtsorganisatorisch-institutioneller und personeller Ebene*, folgende Aspekte:

- die systematische Vernetzung von Sach- und Sprachwissen durch die Entwicklung eines sprachlichen Gesamtcurriculums
- das Fördern kommunikativer Kompetenz, spezieller oder auch thematischer Lernziele auf verschiedenen Niveaus und das Abwenden von einer *near nativeness*
- die Integration neuer Technologien
- der sprachliche Transfer zwischen Muttersprachen und allen anderen Fremdsprachen eines Lernalers, sowie die Einbeziehung der Migrantensprachen und -kulturen in den Fremdsprachenunterricht
- die Entwicklung der Sprachlernkompetenz durch Lernalerorientierung

Die erwähnten Lernziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden ebenfalls im Weißbuch der Europäischen Union (1995) erwähnt und heben Aspekte wie *„Modularisierung, Nutzung von Sprachverwandtschaften für die Erweiterung der Mehrsprachigkeit, Aufwertung der Teilfertigkeiten, frühes Fremdsprachenlernen, interkulturelles Lernen und Pflege und Förderung der vorhandenen individuellen Mehrsprachigkeit“*, besonders hervor (vgl. Meissner, 2004: 153).

7.4.2 Anwendung im Unterricht

Zunächst kann als hilfreiche Lernstrategie beim Spracherwerb die Tertiärsprachendidaktik erwähnt werden. Corinna Caspar-Terizakis (2009) nennt hierbei fünf Prinzipien, die als wichtiger Faktor eines geglückten L3-Erwerbs fungieren und daher von Lehrkräften im Unterricht aufgegriffen werden

sollten: Kognitives Lernen, Verstehen, Textorientierung, Inhaltsorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses (Caspar-Terizakis, 2009: 120f). Gleichermaßen sieht Karin Kleppin (2004) das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik und betont dabei die Wichtigkeit der Entwicklung einer Sprach- bzw. Sprachlernbewusstheit, die allerdings im Falle entfernter Sprachen von kleiner Bedeutung ist. Vielmehr gilt es bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik das Interesse der Lerner an Fremdsprachen und Fremdsprachenlernen zu entwickeln und mögliche neue Motive anzusprechen, da der Wille der Lerner den wichtigsten Aspekt im Fremdsprachenunterricht darstellt (vgl. Kleppin, 2004: 90f).

Herbert Christ betont, im Zusammenhang einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, ebenfalls die Wichtigkeit der Entwicklung der Sprach- bzw. Sprachlernbewusstheit im Unterricht, die den Lernenden ermöglicht ihre kommunikativen Möglichkeiten und Grenzen zu entdecken und Strategien und Methoden zu entwickeln und den Umgang mit diesen zu sensibilisieren. Ferner spricht er der Bewusstmachung natürlicher, unbewusster Automatismen im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle zu, die im Fremdsprachenunterricht gezielt angewendet werden soll: *„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 stellt die Methode des Erschließens dar, wie sie bei den „sieben Sieben“ angewendet wird (dieses Konzept wird nachstehend detailliert behandelt) (vgl. Christ, 2004: 33ff).

Weitere Charakteristiken eines effektiven Fremdsprachenunterrichts sind der Fokus auf die Sprachrezeption unter Rücksichtnahme auf positiven und negativen Transfer, sowie handlungs- und anwendungsorientierte Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Tönshoff, 2004: 229f). Sprachwissen und Sprachkönnen werden dabei von Dagmar Abendroth-Timmer (2004: 5f) in selbstreflektierendes und entdeckendes Lernen unterteilt, welches immer im Kontext ihrer Kultur und Geschichte zu sehen ist. Bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht es demnach neben dem Erwerb der sprachlichen Kompetenzen ebenso um den Erwerb der interkulturellen

Kompetenzen, welche Lernenden die Basis für die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, Empathie und Verstehen anderer Kulturen liefert (vgl. Abendroth-Timmer, 2004: 5f; Kleppin, 2004: 89ff).

Nachstehend werden die Interkomprehensionsdidaktik sowie die darauf beruhende Methode der *EuroComprehension* bzw. die von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann entwickelte EuroComRom-Methode, die *sieben Siebe*, die für die romanischen Sprachen konzipiert wurde, detailliert behandelt. Diese Methoden konzentrieren sich auf die Förderung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und versuchen die Sprachenvielfalt im Unterricht zu nutzen, weshalb sie hier auch als zwei wichtige Methoden angeführt werden.

7.4.3 Interkomprehensionsdidaktik

Das Konzept der Interkomprehension findet ihren Ursprung in den 1990er Jahren und entfaltet sich seither schnell. Als Teil der Mehrsprachigkeitsdidaktik betont die Interkomprehensionsdidaktik den Einbezug mehrerer Sprachen beim Fremdsprachenerwerb. Die französischen Linguisten Claire Blanche-Benveniste und Louise Dabèn publizieren zu diesem Thema wissenschaftliche Zeitschriften und bilden die Pioniere der Interkomprehensionsforschung. Das erste Band „Editiones EuroCom“ wird in Deutschland im Jahre 2000 von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann veröffentlicht. Im Jahr 2001 folgt daraufhin der erste internationale Fachkongress zur europäischen Interkomprehension, welcher verschiedene Projekte von Forschern veranschaulicht. Die rasante Entwicklung in der Interkomprehensionsforschung führt somit zu unterschiedlichen Begriffsdefinitionen und bringt eine Vielfalt an Auffassungen mit sich, welche es zu einer einheitlichen Definition zusammenzuführen gilt. Demnach wird der Begriff der Interkomprehension auf den Linguisten Jules Ronjat zurückgeführt, welcher in seinem 1913 veröffentlichten Werk „Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes“ den Begriff erstmals verwendet, während er die Kommunikation von Menschen verschiedener Sprachvarietäten beschreibt (vgl. Ollivier, 2013: 8ff).

Von Marcus Bär (2012, 12) wird der Begriff der Interkomprehension als das partielle Verstehen einer Sprache, welches nicht formal angeeignet wurde,

beschrieben. Dabei bezieht sich die Fähigkeit zum Verstehen einer Sprache zunächst auf die rezeptiven Fähigkeiten des Lese- und Hörverstehens und die Interkomprehension zielt auf eine Form der Kommunikation zwischen Mitgliedern einer Sprachenfamilie ab, wobei sich der Sprechende seiner Muttersprache bedient und die seines Gegenüber versteht (vgl. Bär, 2012: 12).

In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht gilt es zu erwähnen, dass interkomprehensives Lehren und Lernen den kommunikativen Unterricht nicht ersetzen soll, sondern diesem vielmehr eine Ergänzung bieten soll. Interkomprehension lehrt demnach keine neuen Strukturen, indessen bezieht sie sich auf die zahlreichen Gemeinsamkeiten der Sprachen. Die Verständigung mit dem Interaktionspartner steht im Vordergrund und wird durch Rückgriffe auf bereits vorhandene anderssprachliche Mittel gewährleistet. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies die Integration des gesamten Sprach- und Sprachlernwissens, sowie der Sprachlernstrategien eines Lerners. Somit werden beim Fremdspracherwerb sowohl auf deklarativer Ebene aufeinander bezogen, als auch auf prozeduraler Ebene das selbstständige Lernen mit Hilfe von Vernetzung gefördert (vgl. Bär, 2012: 12f).

Nach Marcus Bär (2012: 14) gehören folgende Schritte zu den fundamentalen Prinzipien des interkomprehensiven Lehren und Lernens:

- *„das Prinzip der Bewusstmachung (kognitives Lernen)*
- *das Prinzip der Lernerautonomisierung (entdeckendes Lernen)*
- *das Prinzip der Authentizität (inhaltsorientiertes Lernen)*
- *das Prinzip der Rezeptivität (verstehensorientiertes Lernen)“*

Das Prinzip des kognitiven Lernens beruht auf dem Bewusstmachen des Sprachwissens, um dem Lerner die Möglichkeit zu geben, ein Gefühl für seinen Lernprozess zu entwickeln. Die Sprache wird demnach im Unterricht besprochen und mit anderen Sprachen verglichen, mit dem Ziel *„die Schülerinnen und Schüler zu aktiven Entdeckern von Sprache(n) werden lassen“* (Bär, 2012: 14). Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Integration neuer Informationen in das vorhandene Vorwissen. Die Lehrkraft hat die

Aufgabe, auf die Bestände der Lerner zurückzugreifen und sie dazu zu motivieren, ihre L2-Lx Sprachlernerfahrungen sowie ihre Muttersprache in den Erwerbsprozess zu integrieren. Deutlich wird dabei, dass die Aspekte der Interferenz und des Transfers eine zentrale Funktion bei dieser Methode übernehmen. Ähnliche oder differente Strukturen sollen durch die Integration bereits gelernter Sprachen identifiziert werden und den Lernprozess erleichtern (vgl. Bär, 2012: 14ff).

Beim Prinzip der Lernerautonomisierung wird der Lerner als aktiver Handelnder in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt. Lernende sollen zu autonomen Individuen ausgebildet werden, indem sie für sie unbekannte Sprachen eigenständig erforschen, Vergleiche nach sich ziehen und den eigenen Lernprozess analysieren. Die Lehrperson erfüllt dabei einzig eine beratende Funktion. Zu dieser Methode der Selbstreflexion und Eigenständigkeit gehört auch die Vermittlung von verschiedenen Lernstrategien, wie beispielsweise die interlinguistische Transferstrategie, wie die EuroCom-Methode „die sieben Siebe“, die den Lernern die Erschließungsstrategien beibringt und das Textverstehen somit erleichtert. Die Strategien müssen systematisch im Unterricht integriert und trainiert werden (vgl. Bär, 2012: 17f).

Das dritte Prinzip der Authentizität identifiziert sich durch den Einsatz originärer Lehrmaterialien im Unterricht, welche sich an den Lernerinteressen orientieren und diese berücksichtigen. Authentische Texte¹³ sind „in der Regel komplex(er), inhaltlich anspruchsvoll(er), aktuell(er) und zudem in einen ‚echten‘ soziokulturellen Kontext eingebettet“ (Bär, 2012, 19). Die Besonderheit dieses Prinzip liegt in seiner Echtheit, da keine sprachlichen Elemente ausgeklammert werden und Lerner die Sprache, so wie sie in ihrer Realität vorkommt, präsentiert bekommen. Hierbei wird zum einen die intrinsische Motivation des Lerners gefördert, indem sie durch Heranziehen ihres sprachlichen Vorwissens Texte global verstehen können und zum anderen ein durch das Interesse am Sachwissen geleitetes Sprachenlernen impliziert (vgl. Bär, 2012: 19f).

¹³ Beispiele dafür sind Zeitungsartikel, Rezepte, Bedienungsanleitungen, Presseartikel, Werbetexte, Videotexte, Broschüren uvm.

Schließlich ist das letzte Prinzip der Rezeptivität konstitutiv für die interkomprehensivemethode. *„Ziel einer interkomprehensiven Spracharbeit ist zunächst das sinngemäße Erschließen und Verstehen der neuen Zielsprache(n) und -kultur(en)“* (Bär, 2012: 20). Da sich die rezeptiven Fähigkeiten bewiesenermaßen schneller ausbilden als die produktiven, ist der Fokus auf erstere unumstritten für den Lernerfolg eines Individuums, weil Lerner von Beginn des Spracherwerbs an ihr Können unter Beweis stellen können und sich dabei selbst motivieren (vgl. ebd).

Abschließend gilt es zu sagen, dass der Spracherwerb gemäß der Interkomprehensionsmethode, auf der Annahme beruht, den Lernern ihren Lernprozess bewusst zu machen, sie zu autonomen Individuen zu erziehen und sie in Rücksichtnahme auf ihre Interessen zu motivieren. Dieser Prozess vollzieht sich durch den Einsatz authentischer Lernmaterialien und der Integration von interlinguistischem Wissenstransfer, bei dem die Vorkenntnisse der Lerner für das weitere Sprachverständnis gebraucht werden. Die Integration der Lernerkenntnisse und -fertigkeiten in dessen Lernprozess vermittelt den Lernern das Gefühl, dass sie bereits über ein nützliches Repertoire an Wissen verfügen, welches ihnen bei Schwierigkeiten helfen kann. Dies bezogen spielt der Transfer eine bedeutende Rolle, denn in diesem Falle wird von einem positiven Transfer gesprochen, *„[...] wenn das vorangehende Lernen das nachfolgende erleichtert oder verbessert“* (Edelmann zitiert in Ollivier, 2013: 51). Der Fremdsprachenunterricht soll sich die Förderung diesen positiven Transfers zum Ziel setzen und Transferphänomene, die sowohl die Erstsprache als auch die anderen beherrschenden Fremdsprachen eines Lerners miteinbeziehen, sollten ein wichtiger Bestandteil der Tätigkeit der Lehrpersonen werden. Diese Verflechtung bringt einerseits gemeinsame Entwicklungen und kulturelle Ähnlichkeiten der Sprachen hervor und begünstigt neben dem Erwerbsprozess des Lerners ebenso das Bewusstsein, ein Teil einer mehrsprachigen Gesellschaft zu sein und dieser anzugehören. Beim Spracherwerb spielen die Erfahrungen in den neuen Kulturen ebenso eine bedeutende Rolle, weshalb bei der Aktivierung des Vorwissens nicht nur sprachliches Wissen sondern das gesamte Wissen eines Lerners aktiviert werden soll (vgl. Ollivier, 2013: 43ff).

7.4.4 EuroComRom

Die EuroCom wird auf der Grundlage der Interkomprehensionsdidaktik als eine Methode beim Spracherwerb entwickelt, die sich zum Ziel setzt, die Lernenden aufzufordern ihre Vorkenntnisse zu aktivieren und diese mit den zu erwerbenden Inhalten zu verknüpfen, diese zu erweitern und die Demotivation und Lernangst zu isolieren. Klein äußert sich dazu wie folgt:

„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)

Diese Methode wird von den Frankfurter Romanisten Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann 2000 entwickelt und kann bei Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie angewendet werden. Unter dem Namen *EuroComRom* bekommen die Lerner transferbasierte Erschließungsstrategien vermittelt, die ihnen eine rezeptive Kompetenz in allen romanischen Sprachen verspricht, da die *EuroComRom* an alle Lerner romanischer Sprachen ausgerichtet ist¹⁴. Die EuroComRom-Methode setzt sich zum Ziel eine maximale fremdsprachliche Kompetenz zu erreichen und fokussiert sich dabei vorrangig auf die rezeptive Kompetenz (Lesekompetenz), anhand welcher der Lerner die neue Sprache kennen lernen soll. Hierbei gilt es zu erwähnen, dass nicht ein muttersprachliches Niveau in der Fremdsprache erreicht werden soll, sondern vorwiegend eine partielle Kompetenz zu kommunikativen Zwecken angestrebt wird. Dies ist deshalb auch der Grund, wieso sich diese Methode in erster Linie an den Erwerb bei Erwachsenen richtet und nur teilweise im schulischen Kontext einsetzbar ist. Die didaktische Basis bilden bei der EuroComRom-Methode die Sieben Siebe, also sieben Einzelschritte, in die das Lesen und Erschließen eines Textes eingeteilt wird. Es erfolgt ein „Durchsieben“ des Textes, welches mit jedem Schritt klarer und verständlicher wird. Nun gilt es, die sieben Schritte des Verfahren im Folgenden anzuführen (vgl. Klein, 2000: 12f; Vences, 2006: 326).

¹⁴ Weiters besteht die Methode für die germanische (EuroComGerm) und die slawische (EuroComSlav) Sprachfamilie (vgl. Klein, 2000: 13).

Die sieben Siebe

(vgl. Klein, 2000: 14f; Vences, 2006: 326)

ERSTES SIEB: Internationaler Wortschatz (IW)

Der unbekannte Text wird zu Beginn der Erarbeitung auf Internationalismen, die beispielsweise Eigennamen, politische oder geographische Begriffe meinen, überprüft. Der internationale Wortschatz, der in der romanischen Sprachfamilie auf einer lateinisch-romanischen Basis beruht und rund 5000 Lexeme umfasst, wird geschöpft.

ZWEITES SIEB: Panromanischer Wortschatz (PW)

Hier werden die 500 Interlexeme der romanischen Sprachen, lateinischen Ursprungs, erfasst und ermöglichen es einem Lerner Wörter in den restlichen Sprachen zu erkennen.

DRITTES SIEB: Lautentsprechungen (LE)

Im dritten Analyseschritt werden die graphemisch-phonologischen Entsprechungen, d.h. welche Lautverbindungen in der einen Sprache denen der anderen entsprechen, gelernt und durch Lautentsprechungsformeln dekodiert. (z.B.: frz. nuit – sp. noche – it. notte)

VIERTES SIEB: Graphien und Aussprachen (GA)

Die EuroCom-Methode ermöglicht hier anhand einer Übersicht, in den orthographischen Unterschieden, die das Erkennen von Wortverwandtschaften stört, dennoch Ähnlichkeiten zu erforschen.

FÜNFTES SIEB: Panromanische syntaktische Strukturen (PS)

Das fünfte Sieb beschäftigt sich mit den neuen strukturell identischen Kernsatztypen aller romanischen Sprachen (Position von Artikeln, Nomen, Adjektiven, Verben, Konjunktionen, Relativ- und Konditionalsätze).

SECHSTES SIEB: Morphosyntaktische Elemente (ME)

Hier werden die grammatikalischen Gemeinsamkeiten der Sprache, wie Steigerung, Pluralmarkierung und Artikel aufgezeigt.

SIEBTES SIEB: Prä- und Suffixe: „Eurofixe“ (FX)

Mit Hilfe der romanischen Prä- und Suffixe lässt sich die Wortschließung wesentlich leichter vollziehen.

Im schulischen Fremdsprachenunterricht lässt sich diese Methode aktuell nicht finden, könnte jedoch im Rahmen einer Gruppenarbeit beim Verstehen und Erarbeiten neuer Texte in einer angepassten Form angewendet werden und den Lernern somit die Möglichkeit geben, ihre Kenntnisse ohne Eingreifen der Lehrperson unter Beweis zu stellen.

7.4.4.1 Ziele der EuroCom-Methode

*„Ziel der Methode EuroCom ist es, den Europäern in realistischer Weise Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Realistisch erscheint der Erwerb rezeptiver Kompetenzen in einer Sprachengruppe, beginnend mit interlingualer Lesekompetenz in allen Sprachen einer Familie (oder auch Teilen davon).“
(Klein, 2004: 2)*

Die EuroCom-Methode zeigt, dass Sprachenlernen, im Falle von Sprachverwandtschaft der Sprachen, eine Beschleunigung darstellen kann. Die Methode setzt sich zum Ziel, dem Lerner zu beweisen, dass dieser durch die Kenntnisse seiner bereits beherrschenden Sprachen (gleicher Sprachfamilie), eine ihm noch unbekannte Sprache wesentlich leichter verstehen und somit unerwartet viel sprachliches Wissen für die neue Sprache mitbringen kann. Hierbei soll die Motivation und das Selbstvertrauen der Lerner gestärkt werden, indem diese ihr vorhandenes sprachliches Wissen beim Erschließen von unbekanntem Texten zum Einsatz bringen können. Darüber hinaus setzt die EuroCom-Methode auf die Bewusstmachung der Fähigkeiten der Lerner, indem sie durch Analogieschlüsse und logisches Erschließen in Bezug auf den Kontext Unbekanntes identifizieren können. Die Methode versteht sich in der Wissenschaft somit als eine Ergänzung zum traditionellen Einzelsprachenunterricht oder ebenso als Strategie zur Erleichterung der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts. EuroCom strebt demnach keinen Sprachperfektionismus an, sondern setzt sein Hauptaugenmerk auf Teilkompetenzen in vielen Sprachen (vgl. Klein, 2000: 19). Dieses Bewusstsein

zur Zusammengehörigkeit und des Miteinanders der europäischen Kulturen bringt im gesteuerten schulischen Fremdsprachenunterricht einige Schwierigkeiten mit sich und setzt bestimmte Veränderungen voraus, die nachstehend behandelt werden.

7.4.4.2 Zur Problematik der Interkomprehension bzw. EuroCom-Methode

Das Erlernen mehrerer Sprachen muss, im Hinblick auf ein kulturell verbundenes mehrsprachiges Europa, ebenso in der Schule an Bedeutung gewinnen. Die Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit im gesteuerten schulischen Fremdsprachenunterricht ist nach Bär (vgl. 2004: 156) jedoch nur im Zuge einer Umstrukturierung des Unterrichts und einer „*Abkehr vom traditionellen FSU*“ (ebd.) möglich. Dieser fordert dabei zum einen die *curriculare Mehrsprachigkeit*, d.h. aufeinander aufbauende und abgestimmte Sprachkurse im schulischen Kontext und zum anderen eine partielle Sicht auf die Sprache, die im Tertiärsprachenerwerb die Erreichung von *Teilkompetenzen* darstellen und fördern soll. Demnach sollen statt dem einzelsprachlichen Unterricht die rezeptiven Fähigkeiten der Lerner in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Bär, 2004: 156ff). Dementsprechend kann behauptet werden, dass die Problematik dieses Ansatzes und vor allem der EuroCom-Methode in der fast gänzlichen Ausschließung der Förderung der produktiven Fertigkeiten der Lerner liegt. In der EuroCom-Methode werden die didaktischen Grundsätze des Lehrplans für lebende Fremdsprachen, wie beispielsweise die „*Kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes Lernziel*“ und die „*Gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche*“¹⁵ im Fremdsprachenunterricht völlig unbeachtet gelassen, da nach Bär (vgl. 2004: 158) durch rezeptiven Sprachunterricht mehrere Sprachen gleichzeitig gelernt werden können und die mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten ohnehin nur von sehr wenigen Lernern erreicht wird. Folglich kann festgestellt werden, dass die Methode der EuroCom im schulischen Fremdsprachenunterricht nur bedingt einsetzbar ist und der Einsatz immer an die auszubildende Fertigkeit abzustimmen ist.

¹⁵ Lehrplan lebende Fremdsprachen:
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2

8 Conclusio

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Analyse des Fremdsprachenerwerbs in Hinblick auf die zwei curricularen Planungskriterien „*sprachübergreifend*“ und „*sprachspezifisch*“ und setzt sich zum Ziel folgende Frage zu beantworten:

Soll der gesteuerte Fremdsprachenerwerb sprachübergreifend ODER sprachspezifisch oder sprachübergreifend UND sprachspezifisch erfolgen?

Um der Fragestellung so genau wie möglich gerecht zu werden, wurde vorab der theoretische Rahmen geschaffen. Dieser bildet einerseits mit den Theorien zum (Fremd-)Spracherwerb und der individuellen Mehrsprachigkeit sowie der Theorien zum sprachspezifischen und sprachübergreifenden Unterricht und dessen Implikationen, die Grundlage für die nachstehende Fragestellung, ob eine Trennung der Unterrichtsformen sinnvoll ist. Unter Berücksichtigung unterschiedlichster Einflussfaktoren versucht die Zweitspracherwerbsforschung den Spracherwerbsprozess eines Individuums zu definieren. Anhand der dargestellten Hypothesen¹⁶ werden die Ergebnisse repräsentiert und zeigen dabei die bedeutende Rolle der Muttersprache im Spracherwerbsprozess auf. Infolgedessen wurde die Einflussnahme des gesamten sprachlichen Repertoires des Lernalters als Einflussfaktor bewiesen und brachte die Abspaltung in der Zweitspracherwerbsforschung und demnach die Anerkennung der L3-Sprachaneignung als eigenständiges Forschungsgebiet. Beim Tertiärspracherwerb bzw. dem Erwerb jeder weiteren Sprache eines Individuums wird die Einflussnahme aller beherrschenden Sprachen auf den Lernprozess nachgewiesen. Diese Einflussfaktoren, die sowohl bewusst als auch unbewusst vom Lerner integriert werden, werden in der Forschung als Transferphänomene bezeichnet. Als positives Transferphänomen wird hierbei die Übertragung ähnlicher Strukturen einer Sprache angesehen, die sich fördernd auf den Spracherwerbsprozess auswirken, wobei sprachliche Differenzen einen negativen Transfer mit sich ziehen und in der Forschung als

¹⁶ siehe Kapitel 3.3 Zweitspracherwerb und Theorien des Zweitspracherwerbs

Interferenzen bezeichnet werden. Im Fremdsprachenunterricht kann der Lerner durch das Aufzeigen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in seinem Bewusstsein geschult werden.

In Hinblick auf die Forschungsfrage kann somit festgestellt werden, dass sowohl sprachübergreifender als auch sprachspezifischer Unterricht gewisse Vorteile und Nachteile mit sich ziehen. Um die Sensibilisierung für mehrsprachige Zusammenhänge zu erreichen und sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden, kann zum einen an das Vorwissen der Lerner zurückgegriffen werden und zum anderen die Nutzung authentischer Texte und der Verweis auf Sprachfamilien zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen herangezogen werden. Hierzu liefern die Didaktiken, wie beispielsweise die Interkomprehensionsdidaktik, die die Grundlage der EuroComRom-Methode bildet, Vorgehensweisen, um dem Lerner die Entschlüsselung eines Textes ohne sprachliche Kenntnisse zu ermöglichen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik setzt demnach stark auf die Herausbildung der Lerner zu autonomen Individuen und selbstständigen Lernern und wird in diesem Ansatz ebenso vom GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) gefordert und im schulischen, gesteuerten Fremdsprachenunterricht gebraucht. Die Entwicklung neuer Technologien wie dem Computer und dem Internet und die Entstehung alternativer Unterrichtsmethoden (wie beispielsweise die Mehrsprachigkeitsdidaktik, interkulturelle Didaktik und Kognitionsorientierung), die an der kommunikativen Didaktik anknüpfen und sich von der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode abwenden, begünstigen somit das immer mehr aktuellere Transferphänomen.

Zusammenfassend kann jedoch festgestellt werden, dass die Wichtigkeit in der Unterscheidung zwischen beiden Unterrichtsformen (sprachübergreifend vs. sprachspezifisch) in der gesunden Balance und Integration beider Formen im schulischen Fremdsprachenunterricht liegt und eine isolierte Betrachtung beider nicht fruchtbar für den Fremdsprachenerwerb ist. Während zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs vorwiegend sprachspezifisch unterrichtet werden soll, um jegliche Verwirrungen zu vermeiden und die Lerner in ihren Sprachkenntnissen zu stärken, kann im Fortgeschrittenen Unterricht auf sprachübergreifende Aspekte, wie beispielsweise die vergleichende

Wortschatzerweiterung, zurückgegriffen werden. Die Wichtigkeit hierbei liegt in der Erkenntnis, dass ein rein sprachübergreifender Unterricht nicht funktionieren kann, da jeder Spracherwerb eine spezifische Auseinandersetzung mit der Zielsprache voraussetzt und die Frage der Gewichtung von großer Bedeutung ist.

Weiterhin gilt es die Wichtigkeit der exakten Zielformulierung im Unterricht zu beachten und an diese die jeweilige Unterrichtsform angemessen anzuknüpfen. So liegt die Essenz des Unterrichts in der Anpassung der jeweiligen Unterrichtsform an den zu erlernenden Fertigkeiten der Lerner. Je nachdem welche Fertigkeit die Lehrkraft auszubilden abzielt, soll die dabei angebrachte Form im Unterricht angewendet werden. Die in der vorliegenden Arbeit diskutierte EuroCom-Methode kann demnach beispielsweise zur Festigung rezeptiver Fertigkeiten eingesetzt werden und beim Erarbeiten eines Textes zum Einsatz kommen, während beim Erlernen produktiver Fertigkeiten das Hauptaugenmerk auf die Zielsprache gesetzt werden soll und sprachübergreifende Aspekte vermieden werden sollen.

9 Literaturverzeichnis

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/jq-09-2/beitrag/Abendroth2.htm> [04.10.2015]

Ahrens, Rüdiger (2008): Universalismen im Englischunterricht. Gibt es die? In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9-17.

Artelt, Cordula (2000): Strategisches Lernen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] (2008): Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. In: *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. In: *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bausch, Karl-Richard (2008): ‚Sprachspezifisch‘ versus ‚sprachenübergreifend‘: Zwei curriculare Planungskriterien? In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Gunter Narr Verlag. S. 18-24.

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

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.

Bredella, Lothar (2008): Ist die Trennung zwischen sprachenübergreifenden und sprachenspezifischen Konzepten in der Fremdsprachendidaktik sinnvoll? In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 25-31.

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

Burwitz-Melzer, Eva (2008): Das Sprachportfolio als Medium des Fremdsprachunterrichts aus sprachenübergreifender und sprachspezifischer Perspektive. In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 32-42.

Caspar-Terizakis, Corinna (2009): Wie wird eine zweite, dritte (...) Fremdsprache gelernt und gelehrt? Mehrsprachigkeitsmodelle und Unterrichtsdidaktik. In: Polleti, Axel [Hrsg.]: *Sprachen als akademische 109 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 [et.al.]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 30-38.

Christ, Herbert (2008): Sprachspezifische oder sprachübergreifende Forschung in der Fremdsprachendidaktik? In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernenerforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 53-60.

Chamot, Anna Uhl; O'Malley, J. Michael (1994): Language learner and learning styles. In: Ellis, N. C. [Hrsg.]: *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, S. 371-388.

Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz [Hrsg.] (2014): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Düwell, Henning (1992): Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den Fremdsprachenunterricht. In: Van Bömmel, Heiner; Christ, Herbert; Wendt, Michael [Hrsg.]: *Lernen und Lehren fremder Sprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 39-61.

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> [28.08.2015]

Ehrman, M. E.; Leaver, B. L.; Oxford, R. L. (2003): A brief overview of individual differences in second language learning. In: *System*, 31. S. 313–330.

Ellis, Rod (1994): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Fäcke, Christiane (2011): Fachdidaktik Spanisch – Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

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/jq-09-2/beitrag/Feuerhake2.htm> [15.09.2015]

Gnutzmann, Claus (2008): Soll man Fremdsprachen sprachspezifisch oder sprachübergreifend unterrichten? In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 69 – 78.

Grünewald, Andreas; Küster, Lutz [Hrsg.] (2013): Fachdidaktik Spanisch. Tradition / Innovation / Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. [Hrsg.] (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage. Seelze-Velber: Friedrich Verlag GmbH.

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 [et.al]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 69-76.

Hu, Adelheid (2008): Sprachspezifische und sprachübergreifende Konzepte für den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 88-96.

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

Hufeisen, Britta (2003): 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> [10.07.2015]

Humboldt, William (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin: Druckerei der königlichen Akademie der Wissenschaften. Online unter:

<https://books.google.at/books?id=JppgAAAACAAJ&pg=PA47&lpg=PA47&dq=denn+so+wundervoll+ist+in+der+sprache+die+individualisierung&source=bl&ots=s7wiJuGPou&sig=DLnmYjLfwBEPdnkQIn2P-OofwU&hl=de&sa=X&ved=0CB4Q6AEwAGoVChMIhJ-4psOPyAIVh5YsCh3ykgM2#v=snippet&q=individualisierung&f=false> [25.09.2015]

Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain.

Klein, Horst G. (2004): Neue Wege zur Mehrsprachigkeit in Europa: EuroComprehension. In: Lew Zybatow [Hrsg.]: *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung*. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II, Frankfurt am Main [Peter Lang]. Online unter: <http://www.eurocomresearch.net/lit/innsbruck.pdf> [20.10.2015]

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 [et.al]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 88-95.

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.

Königs, Frank G. (2008): Das eine tun, ohne das andere zu lassen! Überlegungen zur Sprachspezifik im Fremdsprachenunterricht und bei seiner Erforschung. In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 118-126.

Krashen, Stephen (1981): Second language acquisition and second language learning. Online unter: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf [10.07.2015]

Lehrplan für erste und zweite lebende Fremdsprache Oberstufe. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [20.10.2015]

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.

Llorenç Comajoan (2010): La enseñanza de lenguas en España y el reto del multilingüismo europeo. Vol. 93/1. In: *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*. S. 123-129. Online unter: http://www.jstor.org/stable/25703405?seq=1#page_scan_tab_contents [07.10.2015]

Manno, Guiseppe (2013): Schlussbericht zum Projekt „Sprachübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal. Online unter:
<http://www.gymliestal.ch/fileadmin/gymliestal/Projekte/BerichtGymLiestalProfManno25-1.10.13.pdf> [25.09.2015]

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Online unter:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [12.10.2015]

Martín Martín, Miguel J. (2005): La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: Sánchez Lobato [et.al.]: *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. 2. Aufl. Madrid: Sociedad General Española de Librería. S. 261-286.

Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus [Hrsg.] (2006): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Meissner, Franz-Joseph (2004): Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen zu lehren und zu lernen. In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *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> [10.07.2015]

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 am Main [u.a.]: Peter Lang GmbH.

Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg.

Müller, Martin; Manno Giuseppe (2013): Sprachen lernen – Über die Grenzen hinweg. Pilotprojekt des Gymnasiums Liestal. Online unter:

http://www.gymliestal.ch/fileadmin/gymliestal/Projekte/Artikel_sprachuebergr_Unterricht.pdf [25.09.2015]

Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 3. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Müller-Lancé, Johannes (2006): Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Neuner, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen und Basel: Francke. S. 225-234.

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

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

O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl (1990): Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Portmann-Tzelikas, Paul R. (2008): Sprachspezifische und sprachenübergreifende Konzepte für den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 154-163.

Quetz, Jürgen (2008): Ein Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen oder für Englisch. In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 164-170.

Roche, Jörg (2008): Instruktion versus Immersion? – Zur Rolle der Fremdsprachenspezifik in Forschung und Ausbildung. In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 189-198.

Ruipérez García, Germán (2005): La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). In: Sánchez Lobat [et.al.]: *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. 2. Aufl. Madrid: Sociedad General Española de Librería. S. 1045-1060.

Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabell [Hrsg.] (2005): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. 2. Aufl. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

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

Tönshoff, Wolfgang (2004): Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard [et.al.]: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 226-237.

Vences, Ursula (2006): Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht. In: Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus [Hrsg.]: *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 321-338.

Wolff, Dieter (1998): Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter [Hrsg.]: *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen. S. 70-77.

10 Anhang

10.1 Deutsches Abstract

Nach der Einleitung, in der die Forschungsfrage erläutert und ein Abriss der Diplomarbeit gegeben wird, erfolgt der theoretische Themeneinstieg. Zunächst handelt das erste Kapitel vom Fremdsprachenerwerb, in welchem die Differenzierungen zwischen Erst- und Muttersprache und Zweit- und Fremdsprache näher erläutert werden müssen. Dieser Erklärung schließt die Definition des Zweit- und Drittspracherwerbs an, welche die Grundlage für die Arbeit bietet. Bevor zur Forschungsfrage übergegangen wird und auf die Gegenüberstellung des sprachübergreifenden und sprachspezifischen Unterrichts näher eingegangen wird, werden zunächst Theorien zum Fremdsprachenerwerb erläutert, wobei Fremdsprachenlernmodelle im Kontext der Mehrsprachigkeit näher gebracht werden und ferner Faktoren im Fremdsprachenlernprozess nach Hufeisen aufgezeigt werden. Neben der Erforschung individuellen, fremdsprachlichen Lernverhaltens wurden subjektive Faktoren, die den Lernprozess geprägt haben, erfragt. Nach der detaillierten Darstellung zweier unterschiedlicher curricularer Unterrichtsformen, wird die Sinnhaftigkeit einer Trennung beider im Fremdsprachenunterricht diskutiert und erörtert, indem daraufhin Beispiele für beide Unterrichtsformen und deren praktische Umsetzung geboten werden. Der theoretische Hintergrund bietet demnach die Grundlage für den zweiten Teil der Arbeit und die Erforschung des gesteuerten, schulischen Spanischerwerbs früher und heute, bei welchem zu Beginn näher auf die Geschichte der Fremdsprachendidaktik und dessen Entwicklung bis zur Gegenwart eingegangen wird. Nach dem groben zeitlichen Abriss wird das Hauptaugenmerk auf die verwendeten Unterrichtsmethoden ab dem 19. Jahrhundert bis heute gelegt und ferner auf die alternative Methoden, wie beispielsweise die interkulturelle Didaktik, die Kognitionsorientierung und die Verwendung neuer Medien, im heutigen Spanischunterricht eingegangen. Die Arbeit schließt demnach zum einen mit einem Rückblick in die Vergangenheit und zum anderen einem Ausblick in die Zukunft ab, indem am Ende die Ziele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im heutigen Spanischunterricht abgebildet werden.

10.2 Resumen en español

El centro de interés del trabajo presente es: la cuestión si la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela tiene que orientarse al plurilingüismo, es decir referirse también a otras lenguas dentro de la clase, o concentrarse exclusivamente en la lengua que se está aprendiendo. Mediante una introducción teórica al tema se muestran las ventajas y desventajas de las dos formas presentadas. El punto de partida para el análisis presente es la hipótesis retomada en los planes de estudios modernos que se enfocan cada vez más en la transferencia lingüística y certifican su efecto positivo en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Aun cuando hoy en día las clases de lenguas extranjeras en Austria todavía se efectúan en un contexto monolingüe, es decir sin referencia a la lengua materna u otras lenguas dominadas por el estudiante, el plurilingüismo cada vez cobra más importancia. Por este motivo el trabajo presente se enfoca en el análisis de la enseñanza de lenguas extranjeras y no solo representa las dos formas de clase (clase con enfoque monolingüe o multilingüe) sino también discute la sensatez y efectividad de su separación estricta en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, con respecto a los dos conceptos, es importante analizar la cuestión si en la clase la combinación “*monolingüe y multilingüe*” o la separación “*monolingüe o multilingüe*” son de más importancia y cuánto la didáctica de multilingüismo cobra importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela.

El trabajo consiste, por un lado, en una parte que expone la introducción teórica del marco científico que es imprescindible para el análisis de los conceptos monolingüe y multilingüe en la enseñanza de lengua extranjera y por otro lado, presenta los dos conceptos en teoría y práctica en cuanto al Español como segunda lengua extranjera (ELE) en el sistema escolar austríaco. Por lo tanto el primer párrafo se concentra en la adquisición de lenguas en general y las teorías consiguientes en cuanto a la adquisición de lenguas extranjeras, mientras el segundo párrafo analiza la clase en un contexto monolingüe y multilingüe y además presenta el nivel actual de la didáctica de lenguas extranjeras con vistas a la enseñanza de Español como lengua extranjera.

Entonces esto quiere decir, que en el primer capítulo, primero hay que distinguir entre los términos *aprendizaje* y *adquisición* que tienen significados diferentes en su origen y que proceden de la teoría de Stephen Krashen (1970). Ese establece la diferencia entre los dos términos ampliando el significado de adquisición al aprendizaje de una L2, que según Krashen se hace realizar de manera similar al aprendizaje de la L1 de un niño, que aprende su L1 por simple contacto directo. Por su parte, el término *aprendizaje* implica el estudio formal de la L2, generalmente en la clase con un profesor que da explicaciones de gramática, que incluye ejercicios de conocimiento explícito de la lengua y que simula situaciones para apoyar el diálogo en la lengua extranjera (cf. Martín Martín, 2005: 261). Igualmente, aparte de la diferencia entre los términos *aprendizaje* y *adquisición* es importante analizar las características de la adquisición de la primera lengua (L1) y averiguar si el término es un sinónimo del término “lengua materna”, ya que en ambos casos se trata de la primera lengua que un individuo aprende, la única diferencia son las diferentes connotaciones que se notan. La adquisición se realiza en un contexto natural, es decir sin instrucciones del profesor y sin material de trabajo. Els Oksaar (cf. 2003: 13f) señala que desde un punto de vista el término *primera lengua*, puede representar simplemente la primera lengua aprendida en un proceso de aprendizaje o consiguientemente exponer el valor de la primera lengua como la lengua que un individuo domina lo más. A pesar de las diferencias en cuanto a las definiciones, en el trabajo presente ambos términos son utilizados como sinónimos, además, el mismo aspecto se puede constatar hablando de los términos *segunda lengua* o *lengua extranjera*. La primera característica que provoca divergencias en la investigación se refiere al contexto de adquisición. El término *segunda lengua* representa el aprendizaje de una lengua después de la lengua materna, que se efectúa en un contexto natural, la *lengua extranjera*, por lo contrario, se aprende durante un proceso dirigido como lo es el caso en la escuela por ejemplo.

Por lo tanto se puede constatar la existencia de dos formas de adquisición: el estudio natural y el estudio formal, o mejor dicho, si un alumno aprende una lengua o la adquiere. Mientras el proceso de adquisición es un proceso natural e inconsciente, el aprendizaje describe un proceso consciente. En el trabajo presente ambos términos son utilizados como sinónimos según el ejemplo de

Britta Hufeisen (cf. 2003: 1) que comprueba que en cada proceso de aprendizaje se incluyen elementos inconscientes, que significa en consecuencia que el proceso de aprendizaje nunca se realiza sin el proceso de adquisición.

Después de la definición del vocabulario, el próximo capítulo se dedica a analizar la adquisición de la segunda lengua extranjera y sus teorías consiguientes. El capítulo focaliza el proceso dirigido de la adquisición y muestra las hipótesis formuladas – desarrollado en diferentes circunstancias – que intentan explicar el proceso de adquisición. Las hipótesis escogidas en el trabajo se justifican por su importancia en la ciencia.

En primer lugar hay que mencionar la hipótesis contrastiva que según Stephan Merten (cf. 1995: 89) se deriva del behaviorismo y que se dedica a evaluar la relación entre la primera y la segunda lengua con el propósito de comparar varios sistemas lingüísticos para poder descubrir sus características comunes y sus diferencias. Además, aquí la lengua materna desempeña un papel muy importante, ya que el aprendizaje de lenguas se define como una imitación de ésta (cf. Oksaar, 2003: 99f). Lo contrario de la hipótesis contrastiva representa la hipótesis de identidad que nace del nativismo y que comprueba el hecho que la adquisición de la lengua materna es completamente idéntica a ésta de la segunda lengua. Los resultados del estudio *“Bilingual-Syntax-Measure-Test”*, realizado por Dulay y Burt (1974), confirman esa teoría. Mientras niños de diferentes lenguas maternas (que forman parte del estudio) aprenden morfemas ingleses, se confirma el uso de las mismas estructuras de aprendizaje. Este resultado comprueba la suposición de los nativistas que cada individuo posee estructuras mentales congénitas (cf. Oksaar, 2003: 104f).

La hipótesis *“interlanguage”* nivela las diferencias entre las primeras dos hipótesis y supone que la persona que está aprendiendo el idioma, desarrolla durante su aprendizaje un sistema interin que une los elementos de la lengua materna con los elementos de la lengua meta.

La última hipótesis tratada en el trabajo presente es la teoría del “monitor” de Stephen Krashen. Éste se concentra en analizar las diferentes formas de la adquisición de la segunda lengua y diferencia entre el aprendizaje consciente (aprendizaje) y el aprendizaje inconsciente (adquisición). Krashen afirma en cuanto al aprendizaje la importancia de lo inconsciente del proceso de

adquisición. Según él, el proceso de aprendizaje de una lengua funciona únicamente con ayuda de un “monitor”. En este caso durante el proceso de adquisición de una lengua el alumno memoriza las informaciones aprendidas y las reglas de la lengua en una especie de monitor que, cuando sea necesario, está a disposición del alumno para sacar informaciones o controlar su adquisición. No obstante Krashen declara que el monitor no es una condición exigida para la comunicación y que los hablantes son absolutamente capaz de hacerse entender sin activar el monitor.

Las cuatro hipótesis presentadas en el trabajo indican las diferentes perspectivas en cuanto al aprendizaje de la segunda lengua y sirven como fundamento para el siguiente tema del trabajo: la adquisición de una tercera lengua. Aunque existen varias definiciones, se puede decir que una L3 es la tercera lengua que un individuo aprende (cf. Hufeisen, 1998: 169f). Aprendiendo una segunda lengua extranjera o una L3 el proceso de adquisición del alumno está influido por su lengua materna y la segunda lengua extranjera. Por lo tanto se puede constatar que el alumno está experimentado en el aprendizaje de una lengua y tiene a disposición todas sus lenguas ya aprendidas que por un lado le sirven como apoyo y por otro lado también lo pueden influir. Por ende, para poder comprender mejor el proceso de adquisición de lenguas extranjeras de un individuo multilingüe, el cuarto capítulo se dedica a analizar los cinco modelos del multilingüismo: el *DMM* (modelo dinámico del multilingüismo) de Ulrike Jessner, el *Rollen-Funktions-Modell* de Björn Hammarberg y Sarah Williams, el *Ecological Model of Multilinguality* de Larissa Aronin y Muiris Ó Laoire, el *FLAM* (Foreign Language Acquisition Model) de Maria Groseva y el *Faktorenmodell* de Britta Hufeisen, que forma un propio capítulo en el trabajo.

El *DMM* y el *Rollen-Funktions-Modell* son ambos modelos psicolingüísticos cuyo acento principal es el proceso de aprendizaje y sus aspectos variables y dinámicos. Lo contrario representa el *Ecological Model of Multilinguality* que es el único modelo concentrándose principalmente en factores externos que, conforme al modelo, tienen un papel predominante en la adquisición de una lengua. En cambio, el modelo lingüístico de Groseva se especializa en la relación entre la L1 (lengua materna) y la L2 (segunda lengua) y constata así

que esta relación forma la base para el aprendizaje de la tercera lengua, es decir, durante el proceso de aprendizaje los alumnos siempre comparan su lengua meta con las dos lenguas ya aprendidas. Además, el modelo *FLAM* muestra que durante el proceso de aprendizaje un alumno desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje que con el paso de tiempo puede ampliar, mejorar y adaptar al proceso de aprendizaje actual. Este aspecto también lo confirma Britta Hufeisen (cf. 1998: 171f) en su modelo, llamando los alumnos que aprenden una tercera lengua, alumnos competentes. El único diferente aspecto en su modelo es que ella no relaciona el aprendizaje de la lengua materna (L1) con el aprendizaje de todas las otras lenguas aprendidas (L2, L3, L4, Lx ...) de un individuo y que menciona factores individuales en cuanto a la adquisición de una lengua extranjera. Éstos son entre otras cosas el entorno, la edad, los diferentes tipos y estilos tan como las estrategias de aprendizaje y además factores cognitivos y afectivos como por ejemplo la motivación. La motivación como un factor afectivo desempeña un papel muy importante en cuanto al aprendizaje de una lengua a la escuela, este factor determina el éxito del proceso de aprendizaje del alumno.

Un otro aspecto individual muy importante son las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza para controlar su proceso de aprendizaje y organizar las informaciones nuevas. Nanda Poulisse (cf. Steinhauer, 2006: 154) divide las estrategias de aprendizaje y hace una distinción entre *la estrategia de sustitución*, de *sustitución-plus* y de *reconceptualización*. La estrategia de la sustitución se funda en el reemplazo del término meta por un término de la lengua materna o un otro término semejante. La estrategia de sustitución-plus persigue el principio de la adaptación morfológica y fonológica de elementos de la lengua materna a la segunda lengua. Por último, Britta Steinhauer indica que la tercera estrategia se dedica a modificar el mensaje añadiendo informaciones de trasfondo. A continuación hay que mencionar las clasificaciones de las estrategias que proceden sobre todo de O'Malley y Chamot (1990). Ellos dividen las estrategias de aprendizaje en tres categorías: estrategias *metacognitivas* (la reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje y la evaluación de su éxito en el aprendizaje), *cognitivas* (la manipulación mental y física de la materia lectiva así como la aplicación de estrategias específicas) y *sociales/afectivas* (por un lado la interacción con otros alumnos y por otro lado

la aplicación de la inspección afectiva). En suma, se puede decir que los factores mencionados y sobre todo las estrategias de aprendizaje en su realización pueden también favorecer la transferencia lingüística y así la enseñanza de lenguas extranjeras con enfoque multilingüe. Mientras los capítulos precedentes analizan los procesos de aprendizaje, el próximo capítulo del trabajo representa el parte principal y se dedica a la cuestión si las clases de lenguas extranjeras tienen que ser monolingüe o multilingüe.

La clase de lengua extranjera con enfoque multilingüe significa la transferencia lingüística y la comparación de varias lenguas durante la adquisición de la lengua extranjera en la clase. La investigación sobre la transferencia comienza en la mitad de los años 1970 bajo Dulay y Burt y desde entonces el término representa muchas dificultades en su definición. Britta Steinhauer (cf. 2006: 33) describe el término de la transferencia como una influencia recíproca o bien de una lengua antes aprendida a la lengua extranjera o bien una influencia de la lengua extranjera a la lengua materna (L1). Se puede decir que ésta es la definición más común en la ciencia que permite tomar la decisión, que la lengua materna y todas otras lenguas aprendidas de un individuo influyen el proceso de adquisición actual. No obstante, hay que considerar que la transferencia lingüística puede ser contemplada de una manera positiva o negativa ya que según Steinhauer (cf. 2006: 16) ambas formas de transferencia pueden ocurrir. Una transferencia positiva se nota en la aplicación de estructuras similares entre la lengua ya aprendida y la lengua meta que lógicamente tienen una influencia positiva al proceso de aprendizaje del alumno y incluso lo pueden aumentar. Pero hay que mencionar también la apariencia frecuente de una transferencia negativa que según Müller (cf. 2011: 22ff) ocurre aplicando reglas gramáticas de la L1 a la lengua meta, provocando así una producción incorrecta. El uso de estructuras de la L1 que no exponen semejanzas con la lengua meta pueden consecuentemente frenar el proceso de aprendizaje. En la ciencia el fenómeno de la transferencia negativa también es conocido como *interferencia*.

Por lo tanto se puede decir que el fenómeno de transferencia lingüística se caracteriza por varios factores que lo favorecen, por un lado el aspecto de distancia y proximidad de dos lenguas opera como un factor determinante muy

importante, por otro lado junto a la edad y la semejanza entre las lenguas, el “*level of proficiency*” (Cenoz 2001) también desempeña un papel importante en cuanto a la transferencia lingüística. Además el efecto “*recency*” (significa que cuánto más actual la lengua sea, el alumno recurre a sus estructuras lingüísticas) y los “*contextual factors*” como por ejemplo el entorno, el contexto y los interlocutores son factores que favorecen el fenómeno de la transferencia. Hablando de los factores que favorecen la transferencia lingüística en las clases de lenguas extranjeras, también hay que tener en cuenta los efectos negativos de ésta. Por ese motivo el trabajo presenta asimismo la clase de lengua extranjera en el contexto monolingüe. Antes de examinarlo hay que buscar una definición adecuada que en la ciencia también está sujeto a diferentes determinantes. Describiendo el término monolingüe, Bausch (cf. 2008: 19) se refiere explícitamente a la limitación de una lengua y subraya que en este contexto ninguna lengua más desempeña un papel en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto se puede constatar que una clase en contexto monolingüe se refiere exclusivamente al aprendizaje de una lengua específica negando la integración de aspectos multilingües en la clase. Por eso, la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto monolingüe, se divide en tres partes: competencia lingüística (incluye al lado de la fonética, que se refiere tanto a la competencia receptiva como a la competencia productiva, también la sintaxis y el léxico), cultura y civilización y literatura del país extranjero. Dado que en la ciencia el término “monolingüe” no siempre representa el enfoque sobre una sola lengua, ya que durante el proceso de adquisición un individuo siempre es influido (explícitamente o implícitamente) por la primera lengua aprendida, el investigador Herbert Christ (cf. 2008: 55) señala que los términos “monolingüe” o “multilingüe” hay que verlos como una base que tiene algo en común. Por eso, haber analizado las dos formas de enseñanza posibles, el trabajo presente se entrega a analizar la cuestión central, a saber, si en la clase de lengua extranjera la separación estricta de las dos formas presentadas tiene sensatez y efectividad.

Desde el aspecto hermenéutico los conceptos monolingüe y multilingüe están relacionados, por lo cual una independización de éstos conllevará consecuencias fatales. Bredella (cf. 2008: 25f) indica que la dificultad se

presenta en las diferentes definiciones de los dos conceptos. Para ella los conceptos monolingüe y multilingüe se completan a un nivel intercultural y literario y por este motivo una separación de ambos en la clase no tiene sentido. No siempre una clase con enfoque monolingüe se refiere a una sola lengua, hay también otros aspectos importantes que la caracterizan. Es importante saber que un alumno solo es capaz aprender una lengua tras otra ya que la lengua que se está aprendiendo exige toda la atención. Según Bredella una lengua extranjera no se aprende en una clase interdisciplinaria, sino exige un concepto monolingüe. Además, es de gran importancia poner la interacción de los dos diferentes conceptos de relieve en lugar de discutir su separación.

En resumen se puede decir que en la clase de lengua extranjera la combinación de **monolingüe y multilingüe** es más importante y más eficaz que su separación. Por lo tanto el propósito tiene que ser la creación de un equilibrio entre los dos conceptos. Gnutzmann (cf. 2008: 69ff) dice que mientras la competencia lingüística específica de un alumno debe ser el objetivo más importante en la escuela, el objetivo de desarrollar su plurilingüismo no debe caer en olvido. Para aprender una lengua por completo y obtener competencias tanto receptivas como comunicativas no es suficiente compararla con otras lenguas sino concentrarse en ella misma. Dependiente de la lengua extranjera que se está aprendiendo existen diferentes posibilidades de integración de aspectos interdisciplinarios en la clase que no deben excluir la lengua meta sino crear una relación complementaria con ella.

Para mejor comprender los aspectos específicos y interdisciplinarios de una lengua, en los próximos dos capítulos el trabajo presente se dedica a señalar diferentes conceptos “monolingüe y multilingüe”, analizando varios ejemplos y además comparando la adquisición del español como segunda lengua extranjera (ELE) en la escuela en tiempos pasados y hoy en día. En la actualidad existen varios métodos para ampliar el aprendizaje del español en el sistema austríaco. Existen proyectos en escuelas que se enfocan cada vez más en la transferencia lingüística y certifican su efecto positivo en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, pero, ¿cómo se desarrolló esta tendencia y cuáles son las características de la adquisición del español como segunda lengua extranjera en tiempos pasados?

Los comienzos del desarrollo de la didáctica de lenguas extranjeras datan del siglo XIX, en el cual predominaba *El Método de Gramática-Traducción*. Al comienzo del siglo XX el interés por la oralidad gana en importancia e introduce así el desarrollo del *método directo*. De los años 1950, después del conocimiento que una lengua extranjera solo se aprende al aplicarla constantemente, se construye *el método audiolingual y audiovisual* y la lengua de trabajo en la enseñanza de lenguas extranjeras llega a ser por primera vez la lengua extranjera. Por consiguiente *la didáctica de comunicación*, que se construye en los años 1970, forma la base de la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día y todavía se está desarrollando. En la actualidad la enseñanza de lenguas extranjeras se enfoca sobre todo en la diversidad de métodos, se alinea más con los alumnos y persigue así principios como tolerancia en los errores y creatividad (cf. Decke-Cornill, 2014: 90). Por este motivo el trabajo presente representa también los métodos alternativos que se podrían integrar en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y ofrece un conjunto de nuevas tendencias que se establecieron en los últimos años y que influyeron en el desarrollo de la enseñanza del español en las escuelas. En primer lugar hay que mencionar *la didáctica intercultural* cuyo objetivo es la interacción intercultural y que se basa en la didáctica comunicativa. Además *las nuevas tecnologías* como el ordenador y el Internet así como el *E-Learning* forman parte de las nuevas tendencias y se basan también en la didáctica comunicativa. El ordenador y el Internet exponen nuevas formas de comunicación y interacción en la enseñanza y forman con su integración un nuevo desarrollo de la didáctica de lenguas extranjeras. Junto a la posibilidad de trabajar con *un software específico de apoyo al libro*, como lo señala Rupiérrez García (2005: 1050), el ordenador ofrece también el acceso a Internet, con el cual la creación de un ambiente auténtico en la clase de lengua extranjera y la abertura de la superación de la distancia temporal y espacial se vuelve posible. Gracias a las nuevas tecnologías los alumnos pueden estar en contacto directo y auténtico con hablantes nativos y además se les ofrece la posibilidad de perseguir acontecimientos culturales y de civilización más fácil. Por lo tanto se puede constatar que además de presentar una parte de los nuevos métodos, las nuevas tecnologías también fomentan una otra tendencia popular de la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día que es la didáctica

de multilingüismo. En el último capítulo el trabajo presente se dedica a definirla y a detallar sus principios y objetivos, ya que ésta desempeña un papel muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día y forma parte de una enseñanza interdisciplinaria. El primer objetivo de la didáctica de multilingüismo es el fomento del plurilingüismo individual, ya que la globalización y la situación en Europa exigen una apertura hacia otras lenguas y culturas. Así la competencia “near-native” pierde importancia y la competencia comunicativa, con el objetivo de crear individuos capaces de comunicar con gente de otra lengua materna a pesar de barreras lingüísticas, se convierte en foco de interés. En la enseñanza de lenguas extranjeras la didáctica de multilingüismo se enfoca en la activación de conocimientos previos del alumno y en la integración de todas sus lenguas ya aprendidas así como sus estrategias de aprendizaje. Los alumnos deben conectar todas sus lenguas aprendidas ya que la integración de sus conocimientos previos puede ser un factor motivador y fomentar el proceso de aprendizaje, por consiguiente, para cumplir estas exigencias la enseñanza de lenguas extranjeras debe pretender otros objetivos que antes. La palabra clave es *la intercomprensión* que consiste en unir diferentes lenguas y culturas. El concepto de la intercomprensión fue desarrollado por las lingüistas francesas Claire Banche-Benveniste y Louise Dabène en los años 1990. Con la publicación de varios proyectos y la organización de varios congresos, el concepto tiene gran aceptación en Europa en los años 2000, consecuentemente los romanistas Horst G. Klein y Tilbert D. Stegmann desarrollan sobre la base de la intercomprensión el método de EuroComRom que muestra una posibilidad de comprender y leer un texto en siete etapas, orientándose en las lenguas de la misma familia lingüística. Además, el „*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*” (MCER) soporta la idea de la intercomprensión y indica que „*las competencias lingüística y cultural [...] se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.*” (MCER, 2002: 47).

En resumen se puede decir que el trabajo presente analiza muy bien el punto principal precisado y que logra mostrar cuánto la didáctica de multilingüismo cobra importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día.

10.3 Curriculum vitae

PERSÖNLICHE DATEN:

Vor- und Zuname: Magdalena Kasalo
Geburtsdatum: 23. Mai 1991
Staatsangehörigkeit: Österreich
E-Mail: m.kasalo@live.at

SCHULISCHE AUSBILDUNG:

Juni 2010 Reife- und Diplomprüfung
2005 – 2010 Bundeshandelsakademie II Wels (Oberösterreich)
Zweig: Marketing und Internationale
Geschäftstätigkeit
2001 – 2005 Hauptschule Gunskirchen (Oberösterreich)
1997 – 2001 Volksschule Offenhausen (Oberösterreich)

UNIVERSITÄRE AUSBILDUNG:

Wintersemester 2010 Beginn Lehramtsstudium UF Spanisch / UF
Französisch
Sommersemester 2015 Beginn Diplomarbeit

SPRACHKENNTNISSE:

Kroatisch: Muttersprache)
Deutsch: Fließend in Wort und Schrift
Englisch: sehr gute Kenntnisse in Wort und Schrift
Spanisch: Fließend in Wort und Schrift
Französisch: Fließend in Wort und Schrift