



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Sprachtransfer im Spanischunterricht – ein Lehrwerksvergleich

Verfasserin

Elisabeth Simhandl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.Phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt :

A-236-352

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Romanistik UniStG Spanisch

Betreuer:

Ao. Univ.- Prof. Dr. Peter Cichon

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	1
1. Abgrenzung und Stand der Forschung	4
1.1. Begriffsklärung.....	4
1.1.1. Kognition	4
1.1.2. Vergleich	6
1.1.3. Transfer und Interferenz.....	7
1.1.4. Lernen vs. Erwerben	9
1.1.5. Bezeichnung der Sprache	11
1.1.6. Interlanguage	12
1.1.7. Relevanz der Begriffe.....	13
1.2. Wissenschaftsgebiete des Transfers	15
1.3. Zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik.....	18
1.3.1. Einzelsprachenunterricht und monolingualer Habitus	18
1.3.2. Von der Zweit- zur Drittsprachenforschung.....	19
1.3.3. Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	20
1.3.4. Fremdsprachenunterricht heute	23
1.4. Spanischunterricht in Österreich.....	24
2. Sprachtransfer im Fremdsprachenlernprozess der L3	27
2.1. Fremdsprachenlernprozess in einer L3	27
2.2. Variabilität im Lernprozess.....	29
2.3. Sprachtransfer	30
2.3.1. Arten des Transfers.....	30
2.3.2. Einflussfaktoren.....	33
2.3.2.1. Sprachdistanz und Markiertheit	34
2.3.2.2. Unterricht.....	36
2.3.2.3. Lernerbezogene Faktoren	36
2.3.2.4. Vorwissen	40
2.3.2.5. Bewusstheit	44
2.3.3. Sprachtransfer als Sprachlernstrategie	45
2.3.4. Sprachliche Subsysteme.....	48

3. Lehrwerksanalyse	54
3.1. Stellenwert des Lehrwerks.....	55
3.1.1. Determinanten.....	56
3.1.2. Funktionen eines Lehrwerks	58
3.1.3. Lehrwerke im Spanischunterricht	59
3.2. Lehrwerksanalyse	61
3.2.1. Lehrwerksforschung	61
3.2.2. Auswahl der Lehrwerke.....	64
3.2.3. Methodik	65
3.3. Beschreibung der Lehrwerke	68
3.3.1. Línea Verde 1-3	68
3.3.2. Caminos Neu 1-3	71
3.4. Vergleich	74
3.4.1. Didaktische Leitlinien und Aufbau	75
3.4.2. Einstiegsübungen.....	77
3.4.3. Lexik.....	85
3.4.4. Phonetik, Morphologie und Syntax.....	98
3.4.5. Lernstrategien	105
3.4.6. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	108
4. Konsequenzen für den Unterricht.....	112
4.1. Anforderungen an das Lehrmaterial	112
4.1.1. Positiven Interaktion zwischen Sprachen im Unterricht.....	113
4.1.2. Problematiken	114
4.2. Anforderungen an die Lehrperson	115
4.2.1. Allgemein im Umgang mit Sprachtransfer	115
4.2.2. Im Umgang mit Lehrmaterialien	116
5. Schlussbemerkungen.....	117
6. Resumen.....	118

7. Literaturverzeichnis	129
7.1. Analysierte Lehrwerke	129
7.2. Zitierte Literatur.....	131
7.3. Internetquellen.....	140
7.4. Abbildungen.....	141
 8. Anhang.....	 142
8.1. Gesamtzahl SchülerInnen Fremdsprachen.....	142
8.2. Analysebogen <i>Línea Verde 1</i>	143
8.3. Analysebogen <i>Línea Verde 2</i>	146
8.4. Analysebogen <i>Línea Verde 3</i>	149
8.5. Analysebogen <i>Caminos Neu 1</i>	152
8.6. Analysebogen <i>Caminos Neu 2</i>	155
8.7. Analysebogen <i>Caminos Neu 3</i>	158
8.8. Abstract.....	161
8.9. Lebenslauf	162

0. Einleitung

„Spätestens bei der dritten Fremdsprache [...] sollte man aufhören, so zu tun, als handle es sich um die erste Fremdsprache eines Individuums. Nun geht es darum, das Wissen in den verschiedenen Sprachen miteinander zu vernetzen.“ (Müller-Lancé, 2002:144)

So offensichtlich logisch dieses Zitat auch klingen mag, so selten scheint es Lehrpersonen und vor allem Schülern bewusst zu sein, dass sie in einer neuen Sprache nicht vollkommen bei Null beginnen.

Ich versetze mich zurück in meine eigene Schulzeit, als ich mich mit 16 Jahren entschloss Spanisch als Freifach zu belegen. Nach Englisch und Französisch stellte Spanisch bereits meine dritte Fremdsprache (L4) dar und trotzdem betrachtete ich sie als vollkommen neue Sprache und als einen neuen Unterrichtsgegenstand. Erst im Laufe der Zeit wurde mir bewusst, dass ich immer wieder mit Ähnlichkeiten und schon Bekanntem konfrontiert wurde. Von den Lehrpersonen oder direkt aus dem Unterricht konnte ich kaum Hilfestellungen wahrnehmen, die mir zur Nutzung meines Vorwissens hätten behilflich sein können. Aber meine Motivation, in diesem Bereich zu forschen, ist nicht eine rein persönliche, sondern ist auch in der Aktualität der Thematik für die Fremdsprachendidaktik begründet. Aufgrund der stetigen Veränderungen im gesellschaftlichen Leben – geprägt von Auswirkungen der Globalisierung – ergeben sich neue und vielfältigere Ausgangspositionen für das Lernen von Fremdsprachen. Um nur einige Punkte diesbezüglich zu nennen: Schulklassen sind immer weniger sprachlich vollkommen homogen, die Vielfalt an Medien ermöglicht einen erleichterten, aber vor allem auch einen viel größeren und differenzierteren Zugang zu sprachlichen Materialien, Sprachenvielfalt wird immer alltäglicher, Sprachwissen dadurch auch immer begehrter und geforderter. Kaum jemand in Europa kann es sich heute noch leisten, völlig monolingual zu leben. Das vielbesprochene Konzept der „europäischen Mehrsprachigkeit“ beinhaltet das Erlernen von zumindest einer, wenn nicht zwei weiterer europäischer Sprachen, neben der Muttersprache. Aus diesem Grund die Bedeutung und Rolle des Sprachtransfers von neuer Aktualität.

Das Ziel meiner Diplomarbeit ist es, das Potential an schon bekannten sprachlichen Wissensbeständen und dessen Bedeutung für mögliche Transferprozesse zwischen Sprachen – vor allem für das Erlernen des Spanischen – im Fremdsprachenlernprozess darzulegen. Gerade auf dem Gebiet der Romanistik ist es fast unmöglich, beim Lernen einer Sprache nicht mit Phänomenen des Sprachtransfers konfrontiert zu werden. Die Nähe der romanischen Sprachen zueinander indiziert dies bereits. Dabei ist es aber notwendig, sich die Frage nach dem praktischen Nutzen der wissenschaftlichen Erkenntnisse für den Unterricht zu stellen. Konkret ist mein Anliegen daher folgendes: Auf der Basis der wissenschaftlichen Beschreibung des Transfers und einer anschließenden Analyse von zwei Lehrwerken in Bezug auf diesen, sollen Anforderungen und mögliche Konsequenzen für den Umgang mit den Lehrwerken bzw. den Transferprozessen im Allgemeinen abgeleitet werden.

Um mich dem Phänomen des Sprachtransfers zu nähern, gilt es zuvor, sich dem aktuellen Forschungsstand zu widmen. Aus diesem Grund sollen nach der Erläuterung einiger wichtiger Begrifflichkeiten die einzelnen Wissenschaftsbereiche, die sich mit dem Transferphänomen beschäftigen, aufgezeigt werden und ein Abriss der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik gegeben werden. Im Anschluss daran widme ich mich näher dem Transferphänomen im Fremdsprachenlernprozess einer L3. Dazu ist es vor allem notwendig, die verschiedenen Arten und Kategorien von Transfer zu besprechen und auf das komplexe Faktorenbündel, das den Transfer beeinflusst, einzugehen. Ebenso diskutiere ich die Bedeutung der vorher gelernten Sprachen und das Element der Bewusstheit, das sich vor allem für Nutzung des Transfers als Lernstrategie als elementar darstellt. Auch ist es mir ein Anliegen, die möglichen sprachlichen Subsysteme zu skizzieren, die sich besonders für Transferprozesse anbieten.

Im zweiten Teil meiner Arbeit lege ich den Schwerpunkt auf die Analyse zweier Lehrwerke, die aktuell für den Spanischunterricht empfohlen werden. Das Ziel ist es, herauszufinden, in welchem Ausmaß das Lehrmaterial direkte Anreize bietet, Transfer bewusst im Unterricht zu behandeln. Zunächst stelle ich klar, was genau unter einem Lehrwerk zu verstehen ist und welche Bedeutung es für den Unterricht hat. Nachdem die Auswahl der Lehrwerke begründet wurde, wird

die Methodik nach der die Analyse durchgeführt veranschaulicht. Demnach wird zunächst eine allgemeine Beschreibung der Lehrwerke durchgeführt, um anschließend einen kritischen Vergleich zwischen den beiden Lehrwerken anzustellen. Hierbei konzentriere ich mich vor allem auf die sprachtransferfördernden Übungen in diesen, die an Beispielen aus den Lehrwerken veranschaulicht werden sollen. In einem abschließenden Teil sollen die Erkenntnisse meiner Arbeit zusammengetragen werden, um die möglichen Konsequenzen für Fremdsprachenunterricht, sowohl die Anforderungen an die Lehrwerke und Lehrenden, als auch die Auswirkungen von den Erkenntnissen auf den Umgang mit Transfer im Unterricht darzulegen.

1. Abgrenzung und Stand der Forschung

Als Grundlage für eine Analyse von Lehrwerken im Bezug auf den Sprachtransfer muss man sich der Thematik zunächst auf theoretischer Ebene nähern. Da sich der Sprachtransfer als sehr komplexes Thema darstellt, der interdisziplinär unterschiedlich verwendet und beleuchtet wird, stellt die wissenschaftliche Auseinandersetzung eine Grundlage dar, um später mit dem Begriff praktisch agieren zu können.

Aus diesem Grund sollen im folgenden Kapitel verschiedene Begrifflichkeiten definiert und besprochen werden, der aktuelle Forschungsstand und die Relevanz der Thematik offengelegt werden und schließlich noch ein kurzer Blick auf die aktuelle Situation des Spanischunterrichts an Österreichs Schulen geworfen werden. Durch diese Abhandlung ist es möglich die Thematik für die anschließende Analyse zu verstehen und einzugrenzen.

1. 1. Begriffsklärungen

Die Definition einiger Fachtermini ist notwendig, um zu erkennen, in welchem Zusammenhang die jeweiligen Begriffe hier gesehen werden und, um ihrer Komplexität gerecht zu werden. Dementsprechend sollen die Begriffe: Kognition, Vergleich, Transfer- und Interferenz, Lernen vs. Erwerben und schließlich die Bezeichnung für die Sprache und der Begriff der *Interlanguage* definiert werden.

1.1.1. Kognition

Der Begriff Kognition (lat. COGNITIO = Erkenntnis) kann nicht klar definiert werden. Er umfasst Phänomene des „*Erkenntnisvermögens*“, wie Vorgänge des Wahrnehmens, Denkens, Verstehen und Urteilens. (Vgl. Wildenauer-Józsa, 2005:17) Ende der 50er Jahre entstand in den USA die Forschungsrichtung der kognitiven Linguistik – unter anderem unter Einfluss des Behaviorismus -, die sich auf mentale Prozesse beim Erwerb und der Verwendung von Wissen und Sprache beschäftigt. (Vgl. Bußmann, 2008:342) Der Begriff der Kognition fand auch Eingang in der Fremdsprachenforschung. Dort wurde vielfach der Begriff der „kognitiven Wende“ diskutiert, worunter man eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Erforschung der Lerner- und Lehrerkognitionen

versteht. Im Bezug auf die Verarbeitung mehrerer Sprachen haben kognitive Erforschungen dazu wichtige und interessante Ergebnisse geliefert.

„In der kognitiven Linguistik tendiert man heute zu der Auffassung, dass verschiedene Einzelsprachen nicht getrennt voneinander abgespeichert sind.“ (Müller-Lancé, 2002:134, cit. Bär, 2004:67). Entscheidende Erkenntnisse dazu kamen insbesondere aus der Bilingualismusforschung, die sich diesbezüglich der Frage widmet, wie die Speicherung von zwei oder mehreren Sprachen eines Individuums abläuft. Volterra und Taescher (1987) haben versucht in drei Phasen die frühkindliche Entwicklung von bilingualen Kindern – auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse – zu beschreiben. (Vgl. Meisel, 2000:344f.). In der ersten verwendet das Kind das lexikalische System beider Sprachen so, als handle es sich um eines. In der zweiten unterscheidet das Kind zwar die lexikalischen Systeme, verwendet jedoch dieselben syntaktischen Regeln für beide Sprachen. Erst in der dritten Phase unterscheidet das Kind die beiden sprachlichen Systeme lexikalisch und syntaktisch. Es mangelt jedoch in der Forschung nicht an Kritik an diesem Drei-Phasen-Modell. Da sowohl die kognitive Entwicklung, die Art und Weise, wie, wann (Alter) und in welchem Ausmaß die beiden Sprachen erworben werden, als auch die soziale Umgebung eine komplexes Gefüge ergeben, kann jedoch keine gesicherte Aussage getroffen werden, über die getrennte bzw. gemeinsame Speicherung zweier Sprachen.

Für ein gemeinsames Abspeichern zweier Sprachen sprechen folgende drei Indizien:

„1. Das häufige Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Fremdsprachen und der Muttersprache beim Assoziieren und Inferieren; 2. die zahlreichen Assoziationen auch zu fremdsprachlichen Stimuli; 3. die Tatsache, daß [sic.] die Sprache der Stimuli für Anzahl und Geschwindigkeit der Assoziationen weniger wichtig ist als ihre semantische Zugänglichkeit und Fülle.“ (Müller-Lancé, 2006:442)

Diese Erkenntnis liefert uns eine wichtige Grundannahme für die Erforschung von Transferprozessen und zwar, dass wir im Lernprozess die einzelnen Sprachen nicht vollkommen getrennt voneinander betrachten dürfen. Es gilt, weg von einem Schubladendenken hin zu einer sinnvollen Vernetzung der Sprachen für die Nutzung im Fremdsprachenlernprozess zu kommen.

1.1.2. Vergleich

Die Begriffsklärung des Vergleichs ist für die Ausarbeitung von Relevanz, da er sich als grundlegende Methode für das Gegenüberstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in zwei bzw. mehreren Sprachen darstellt. Für viele Disziplinen wird der Vergleich als Mittel des Erkenntnisgewinns in verschiedensten Ausprägungen verwendet und für einige ist er geradezu konstitutiv, wie für die Kontrastive Linguistik.

Relevant für den Vergleich zweier Sprachen ist, dass

„sprachliche Phänomene zu einem „tertium comparationis“, Vergleichskriterium in Beziehung gesetzt, und unter diesem Gesichtspunkt im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen werden. Das Ergebnis des Vergleichs ist graduell und reicht von der völligen Übereinstimmung (natürlich nicht: Identität) über verschiedene Grade der Ähnlichkeit bis zur völligen Divergenz. Die durch den Vergleich ermittelten Unterschiede sind umso signifikanter, je größer die Menge der sonstigen gemeinsamen Merkmale“ (Schweickard, 1999:29)

Dem ist zu entnehmen, dass sich sprachliche Merkmale nicht nur entweder entsprechen oder nicht, sondern verschiedene Grade von Konvergenzen bzw. Divergenzen gegeben sein können. Diese graduelle Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung ist auch beim Sprachtransfer zu berücksichtigen.

Mit welchem Ziel jedoch werden vergleichende Methoden in der Linguistik angewendet und welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein?

Ein Vergleich von Sprachen untereinander setzt zunächst eine Beschreibung der zu beobachtenden Sprachen oder bestimmter Teilbereiche dieser voraus. Auf dieser Grundlage können anschließend durch die Kontrastierung etwaige Gemeinsamkeiten oder Unterschiede herausgearbeitet werden.

Das Ziel solch einer Auseinandersetzung mit Sprachen kann vielfach sein. Wolfgang Schweickard (Vgl. 1995:23f.) stellt fest, dass neben dem ersten Erkenntnisziel der Charakterisierung von Sprachen auch die genealogische oder typologische Klassifikation von Sprachen im Vordergrund stehen kann. Die Ergebnisse eines Sprachvergleichs können aber auch für anwendungsbezogene Zwecke verwendet werden. Dies gilt vor allem für den Bereich der Fremdsprachenvermittlung und der Übersetzungswissenschaft und –praxis. Christoph Schmitt (2001:19) hält fest, dass *„in den Angewandten Wissenschaften vor allem die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz*

und Performanz, aber auch Kulturkompetenz, das Ziel der kontrastiven Beschäftigung mit Sprache“ im Vordergrund steht.

Für die folgende Arbeit steht demnach auch nicht lediglich ein expliziter Vergleich zweier oder mehrerer Sprachen auf wissenschaftlicher Ebene im Zentrum. Vielmehr interessiert uns das *Tertium comperationis*, dass sich jeder Lerner selbst schafft (indem er die Sprachstrukturen aus zwei Sprachen miteinander vergleicht) und was ihn dabei beeinflusst.

1.1.3. Transfer und Interferenz

Im Folgenden soll das Kernphänomen, dem sich diese Arbeit widmet definiert werden. Was genau ist unter dem Begriff „*Transfer*“ zu verstehen? Es handelt sich hierbei um einen Terminus, der schon seit dem 19. Jahrhundert bekannt ist, jedoch vor allem seit Lados Monographie „*Linguistics across cultures*“ von 1957 populär wurde. (Müller-Lancé, 2006:135) Heute handelt es sich um ein Fachgebiet, das aus der Fremdsprachenerwerbstheorie nicht mehr wegzudenken ist, sich jedoch auch als sehr komplex und kontrovers darstellt. (Uhlisch, 1995:226)

Eine klare Definition von „*Transfer*“ ist mit einer gewissen Schwierigkeit verbunden, da sich bereits viele Forscher auf unterschiedlichste Art und Weise mit dem Problem des Transfers beim Sprachenlernen beschäftigt haben und die verwendeten Termini¹ für dieses Phänomen variieren.

Odlin definiert Transfer als „*the influence resulting from similarities and differences between target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.*“ (1989:27) Diese Definition bezieht sich auf den Einfluss des gesamten vorherigen Sprachwissens, nicht nur auf die Muttersprache. Meistens wird Transfer jedoch eher allgemein als „*Verwendung bzw. Übertragung von Einheiten oder Strukturmustern einer Sprache in eine andere*“ als Folge des Sprachkontakts charakterisiert. (Wiese, 1994:397) Jedoch werden Fragen ob Transfer ein Prozess, ein Zwang oder eine Strategie ist, wann und unter welchen Umständen er eingesetzt wird und

¹ Überblick, siehe Wiese, 1994:399.

ob dieser Einsatz bewusst oder unbewusst stattfindet, in diesen Definitionen nicht geklärt. (Steinhauer, 2005: 16)

Transferphänomene können im Sprachproduktionsprozess einerseits gelingen, hier spricht man von (positivem) Transfer, oder misslingen, hier wird der Begriff Interferenz verwendet. Außerdem wird auch der Rückgriff auf bereits vorhandenes sprachliches Wissen, im Allgemeinen, prozessbezogen als Transfer² und produktbezogen als Interferenz³ bezeichnet. (Uhlisch, 1995:227) Transfer und Interferenz werden als wichtige Charakteristika (sowohl beim natürlichen, als auch beim gesteuerten) Fremdsprachenerwerb gesehen. Es wird angenommen, dass sich der Lerner der Zielsprache über zahlreiche Zwischenstufen⁴ nähert. Dabei spielt das vorhergegangene sprachliche Wissen eine große Rolle.

Wenn für einen Satz, vollkommen in eine andere Sprache gewechselt wird, spricht man auch von „Code-Switching“. Wird ein Wort oder ein Ausdruck der Zielsprache angepasst, so bezeichnet man dies als „*borrowing*“. Wichtig ist auch, dass nicht nur sprachliche Erscheinungen transferiert werden, sondern zum Beispiel auch das Verhaltenssystem. Das bedeutet, das Wissen, wie sich jemand in bestimmten Situationen verhält, in andere sprachliche Situation umgelegt wird. Es handelt sich um eine pragmatische bzw. soziokulturelle Interferenz oder Transfer. (Uhlisch, 1995:231)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass beim Transfer oft zwischen positivem Transfer(prozessen) und negativen Transfer(produkten) – Interferenzen – unterschieden wird. Das komplexe Phänomen des Transfers kann aber erst näher verstanden werden, wenn man sich auch die Fragen nach den Bereichen in denen Transfer auftritt, wie er sich manifestiert, wodurch er ausgelöst wird und ob dies bewusst oder unbewusst geschieht, stellt.

² Köberle (1998:92f.) verwendet auch den Begriff Interaktion, den sie als „*methodisch positiv motivierendes Phänomen*“ im Fremdsprachenlernprozess bewertet. Sie stellt außerdem fest, dass „*Interferenz und Interaktion hyperonymisch als interlinguistischer Transfer*“ zu bezeichnen ist. Zur Unterscheidung von interlinguistischem und intralinguistischen Transfer siehe Kapitel 2.3.1.

³ Transfer wird meist als der Vorgang und Interferenz als das Ergebnis der Übertragung gesehen. Da Interferenz jedoch auch einen negativen Beigeschmack trägt (der aus der Physik stammende Begriff „Interferenz“ wird vor allem für den negativen Transfer herangezogen; „Einmischung“) wird auch der Begriff „Transferenz („Übertragung“) als Terminus vorgeschlagen (Riehl, 2004:28).

⁴ siehe Begriffsklärung Interlanguage.

In der folgenden Diplomarbeit soll für die Übernahme von Einheiten und Strukturmerkmalen in eine andere Sprache der Begriff „Transfer“ verwendet werden.⁵ Es soll dabei aber die Komplexität und Kontroverse dieses Begriffs nicht außer Acht gelassen werden. Transfer wird dabei sowohl für unbewusste Phänomene als auch für bewusste Vorgänge – als Strategie im Fremdsprachenlernprozess eingesetzt – gesehen.

1.1.4. Lernen vs. Erwerben

Oftmals wird in der Fremdsprachendidaktik zwischen dem Spracherwerb (*language acquisition*) und dem (Er-)Lernen (*learning*) einer Sprache unterschieden. Dabei wird der Spracherwerb meist als ungesteuert – sei es durch die Familie, Freunde, am Arbeitsplatz oder auf der Straße erworben, Lernen aber als gesteuert – im Unterricht oder durch Medien angesehen. Der Begriff Spracherwerb wird diesbezüglich oft verwendet um das natürliche Erlangen von Kompetenz in der bzw. (bei Bilingualen) den Erstsprache(n) zu beschreiben. Für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht wird häufig der Begriff des Lernens verwendet. In der angloamerikanischen Forschung⁶ wird diese Unterscheidung meist eingehalten, in der deutschen Wissenschaftsgeschichte gibt es aber Debatten, inwieweit man die Begriffe trennen kann oder nicht. Königs (2003:435) merkt an, dass die Dichotomie von Lernen und Erwerben ihr Entstehen der begrifflichen Polarisierung beider Forschungsrichtungen (außerunterrichtlich/natürlich/ungesteuert vs. unterrichtlich/unnatürlich/gesteuert) verdankt. Die begriffliche Trennung geht insbesondere auf Krashen zurück, der den Erwerb als „acquisition“ bezeichnete, in der das Sprach- und Regelbewusstsein (der Monitor) ausgeschaltet ist. Im Gegensatz dazu verlangt Lernen eine mehr oder minder starken „Monitoreinsatz“. (Vgl. Königs, 2003:436) Es wurde vielfach diskutiert, inwieweit sich die beiden Erwerbsarten unterscheiden, oder auch ähnlich sind. Christ (1991:84f.) meint dazu, dass keine der beiden Erwerbsarten besser sei als die andere und dass es auch selten sei, sich eine Sprache nur durch natürlichen

⁵ Diesen schlägt auch Steinhauer zur Bezeichnung des Phänomens vor, da der Begriff im Bereich der deutschen Forschung weit verbreitet ist (Steinhauer, 2005:17).

⁶ Mit einer Präferenz für den Erwerbsprozess. Müller-Lancé (2006:32) stellt fest, dass in den USA schlichtweg mehr Gelegenheiten bestehen, den Erwerb des Englischen von Immigranten zu erforschen, als das Erlernen dieser als Fremdsprache.

Erwerb oder umgekehrt rein durch unterrichtsbezogenes Lernen anzueignen. In der Regel unterstützen sich die beiden Erwerbswege gegenseitig und fließen auch ineinander. Jedoch muss die jeweilige Erwerbsart in der Forschung definiert werden, da die Faktoren, die das Erwerben beeinflussen durchaus anders betrachtet werden können als jene, die das Lernen beeinflussen. (Vgl. Königs, 2003:437)

Hufeisen (1998:170) hält Lernen für eine selbstständige Form der Sprachaneignung, die jedoch eine Schnittmenge an Charakteristika mit dem Sprachaneignungsprozess des Erwerbens teilt. Der Einfluss der Bedingungen des gesteuerten Sprachenlernens ist aber durch externe Kriterien, wie den Ort des Lernens oder den zeitlichen, quantitativen und qualitativen Umfang des Inputs, so groß, dass Lernen nicht lediglich als Unterform von Erwerben gesehen werden kann.

Des Weiteren stellt sich auch die Frage, wie der Begriff Erwerb bzw. Lernen situationsbezogen verstanden werden kann. Was jeder einzelne unter Lernen (speziell im Bezug auf Fremdsprachen) versteht, kann äußerst unterschiedlich sein und wird oft vielleicht auch nicht einmal bewusst wahrgenommen. Lernen heißt nicht nur das stupide Auswendiglernen von Vokabular und Grammatik einer Sprache, sondern beinhaltet vor allem Lernprozesse von Interaktion, Kommunikation und Verhalten in dieser Sprache.

Daraus lässt sich entnehmen, dass Lernen (gesteuert) und Erwerben (ungesteuert) keine zwei grundsätzlich verschiedenen Erwerbsarten darstellen, sondern gewisse gemeinsame Charakteristika besitzen, sich teilweise ergänzen oder ineinander übergehen. Diesbezüglich müsste man individuell herausfinden, ob sich in einer Lernsituation besser der Begriff Lernen oder Erwerben für die Bezeichnung der Erwerbsart eignet.

Die folgende Arbeit fokussiert das Lernen – somit den gesteuerten Prozess – der Fremdsprache, welches Hufeisen (1998:170) auch als sinnvoll für die wissenschaftliche Betrachtung sieht, da einzelne Variablen und Bedingungen beim Sprachlernen besser isoliert und gesteuert werden. Das Lernen im Fremdsprachenunterricht steht letztlich auch im Mittelpunkt des Interesses der Fremdsprachendidaktik, da es mehr Spielraum lässt politisch zu beeinflussen, zu lenken und zu regeln. (Vgl. Christ, 1991:85)

1.1.5. Bezeichnung der Sprache

Die Bezeichnung Fremdsprache bezieht sich generell auf alle Sprachen außer der Muttersprache. Von der Muttersprache wird oft auch als Ausgangssprache gesprochen, die zu erlernende Fremdsprache wird in diesem Zusammenhang als Zielsprache bezeichnet. Für die Bezeichnung der Sprache (in der Sprachenfolge⁷) werden in der Linguistik verschiedenste Begriffe verwendet. Die Muttersprache wird oftmals als Erstsprache oder auch als L1 betitelt. Die darauffolgende erste Fremdsprache fällt in der Forschung oftmals unter dem Begriff Zweitsprache oder auch L2. Beherrscht eine Person zwei Sprachen mit muttersprachlicher Kompetenz, so spricht man normalerweise von Bilingualismus. Die dritte oder weitere Sprache wurde anfangs oft unter dem Begriff der Zweitsprache subsumiert⁸, erst in der neueren Forschung hat sich auch der Begriff der Tertiärsprachen, bzw. Drittsprache oder L3 durchgesetzt. Jede weitere Fremdsprache wird dann dementsprechend als L4, L5 bis Ln bezeichnet. Dabei ergibt sich eine weitere Problematik, denn diese Bezeichnungen sagen noch nichts darüber aus, ob die Sprache von Geburt an erworben, oder erst später erlernt worden ist. Außerdem kann es vorkommen, dass eine Person eine Sprache als L2 lernt, im Laufe der Zeit jedoch eine L3 besser spricht als die vorher gelernte Sprache. (Vgl. Hufeisen, 1998:170)

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Interaktion der Sprachen untereinander im Fremdsprachenlernprozess und hier insbesondere auf das Spanische, das in schulischen Fremdsprachenunterricht in Österreich in der Regel frühestens als L3 gelernt wird. Aus diesem Grund liegt auch das Hauptaugenmerk auf dem Forschungsgebiet der L3.

Des Weiteren wird noch im Bezug auf den Zusammenhang von Lernen und der Umgebung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache wie folgt unterschieden: Lernt man eine Sprache als Zweitsprache, so ist damit gemeint, dass sie im Zielland gelernt wird. Diese Sprache hat somit eine für das Leben (oder Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle. (Vgl.

⁷ Auf die Einwirkung der unterschiedlichen Sprachen in ihrer Reihenfolge des Erlernens und ihre Auswirkungen auf den Lernprozess des Spanischen wird in einem späteren Kapitel noch näher eingegangen.

⁸ „Oft findet man in kontrastiven Arbeiten den Hinweis, dass [sic!] die untersuchte L2 eigentlich die L3 gewesen ist.“ (Faerch/Kasper, 1986: cit. nach: Hufeisen, 1998:170)

Edmondson/House, 2006:9) Unter Fremdsprache ist weiter zu verstehen, dass die Sprache nicht im Zielland gelernt wird. Somit erhält der Lerner weniger (oder auch gar keinen) außerunterrichtlichen sprachlichen Input.

Aus diesem Grund sollte sich der Unterricht an die jeweilige Situation anpassen. Wobei Edmondson und House (2006:10) festhalten, dass die Trennung zwischen Zweit- und Fremdsprache keine absolute sein muss und auch beim Lernen im Ausland – zum Beispiel im universitären Kontext – Situationen entstehen können, wo man von Zweitsprache sprechen kann.

Für diese Arbeit ist jedoch das Lernen von Spanisch als Fremdsprache⁹, dass heißt im nicht-spanischsprachigen Ausland, von Relevanz.

1.1.6. Interlanguage

Unter der *Interlanguage* – auch Interimssprache oder Lernersprache bezeichnet – versteht man den jeweiligen individuellen fremdsprachlichen Zustand, den ein Fremdsprachenlerner zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht hat. (Vgl. Düwell, 2003:349) Dieses Sprachgebilde hat sich in Folge der Konfrontation mit den zielsprachlichen Daten gebildet, ohne dabei aber mit der Zielsprache identisch zu sein. (Vgl. Vogel, 1990:13) Damit hat dieser Sprachzustand einen eigenen Charakter und ein eignes Regelsystem, beeinflusst sowohl durch sprachliches Vorwissen (Muttersprache, L2 etc.) als auch die Zielsprache. Die Interlanguages erweisen sich als dynamische Systeme, da sie sich durch ständiges Hypothesenbilden und -testen der Lerner und durch den Lernfortschritt stetig verändern. (Vgl. Düwell, 2003:349)

Vogel (1990:13f.) nennt einige wichtige Charakteristika, die Lernersprachen von natürlichen Sprachen unterscheiden:

„(1) Zu den Lernersprachen gehören nicht nur korrekte Äußerungen und system- und normkonforme Regeln der Zielsprache, sondern auch grammatisch inkorrekte Äußerungen [...]

(2) Lernersprachen sind kein expliziter Lehr- und Lerngegenstand [...] und welche Daten der Lerner tatsächlich aus dem zielsprachlichen Inputangebot in sein lernersprachliches System integriert, ist individuell verschieden und von vielfältigen Faktoren beeinflusst [...]

(3) Für die Lernersprachen lassen sich keine allgemeinverbindlichen Normen ausmachen [...]

(4) Die Existenz von Lernersprachen ist nicht ohne das Zusammenwirken mindestens zweier natürlicher Sprachen denkbar. [...]

⁹ Español como lengua extranjera.

(5) *Die Lernersprache ist [...] streng genommen ein individuelles und nicht ein soziales Phänomen [...]*

(6) *Lernersprachen werden aus anderen Gründen als natürliche Sprachen beschrieben: [...] Auffindung und Klärung von Planungs- und Verarbeitungsprozessen [...], mit dem Ziel, Lernhilfen für die Optimierung solcher Erwerbsvorgänge zu entwickeln.“*

Diese Eigenschaften verdeutlichen, dass die Lernersprache stark abhängig von individuellen Gegebenheiten ist. Manchmal wird sie auch als Zwischenstufe gesehen im Prozess hin zur Erlernung der Zielsprache. Eine Interlanguage wird aber nie vollkommen den Stand eines Native Speakers erreichen, sondern kann sich diesem lediglich – wie in der Form einer Asymptote – annähern. Es wird angenommen, dass muttersprachliche Kompetenzen in einer zweiten Sprache nur bis zu einem gewissen Alter erreicht werden können. Man spricht in der Forschung von der „*critical period hypothesis*“ die Eric H. Lenneberg 1967 aufstellte. (Vgl. Quetz, 2003:465) Demnach ist das Lernen einer Sprache durch biologische Faktoren (Hirnreifungsprozess) determiniert. Ab dem Einsetzen der Pubertät (ca. 12. Lebensjahr) sei der Erwerb einer Sprache auf muttersprachlicher Kompetenz nur mehr schwer erreichbar. (Ibid)

Wichtig ist auch, dass sich die Lernersprache als dynamisch und ständig instabil versteht. Sie besitzt aber ihren eigenen Charakter und ihr eigenes Regelsystem. (Vgl. Düwell, 2003:349)

Auf ihrem Lernprozess verwenden Lerner verschiedene Such- und Problemlösungsstrategien, um etwaige Lücken zu schließen oder Diskrepanzen zu lösen. (Vgl. Vogel, 1990:55) Als eine mögliche Strategie kann hierbei der Transfer gesehen werden.

1.1.7. Relevanz der Begriffe

Transfer äußert sich als ein kognitives Phänomen, das durch die Konfrontation mehrerer Sprachsysteme auftritt. Vergleicht man die sprachlichen Merkmale, die bei dieser Konfrontation entstehen, miteinander, so stehen sich keine vollkommenen Äquivalenzen gegenüber, sondern es ergeben sich verschiedene Grade von Konvergenzen und Divergenzen. Diese verkörpern sich in unterschiedlicher Art und Weise in den Transferphänomenen. Transfer wird dabei gesehen als der Einfluss, der aus den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Zielsprache und jeder anderen Sprache, die vorher

(wenn auch nicht vollständig) erlernt wurde, resultiert. Dabei wird Transfer prozessbezogen angewendet und der Begriff des positiven Transfers und der Interferenz produktbezogen – auf das Resultat – verstanden. Des Weiteren muss aber berücksichtigt werden, ob Transfer bewusst – als Strategie – oder unbewusst erfolgt bzw. unter welchen Umständen er stattfindet.

In der vorliegenden Analyse wird Transfer vor allem im Bezug auf die bewusste Nutzung im gesteuerten Fremdsprachenlernprozess betrachtet. Konkret soll die Frage gestellt werden, ob er beim Lernen des Spanischen als Fremdsprache in Österreich eine Rolle spielt und spielen kann.

Dabei wird Spanisch als zumeist bereits dritte Fremdsprache (L4) gelernt, welche mit Einflüssen aus der Muttersprache (L1) und den vorangegangenen Fremdsprachen (L2, L3) konfrontiert wird. Wichtig ist zu verstehen, dass dabei das sprachliche Wissen der Lernenden in den jeweiligen Fremdsprachen nicht mit der Fremdsprache gleichgesetzt werden kann, sondern dass sich der Lernende in jeder Sprache auf einer bestimmten Zwischenstufe befindet und somit seine eigene Interlanguage produziert hat, die mit Elementen aller Sprachen gefüllt ist. Diese Elemente bewegen sich durch unterschiedliche Transferprozesse zwischen den Sprachen und beeinflussen somit die Sprachen untereinander.

Wie Transfer aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen daher betrachtet werden kann, wie er im Fremdsprachenlernprozess zum Ausdruck oder auch nicht zum Ausdruck kommt, von welchen Faktoren er abhängig ist und wie er bewusst genutzt werden kann, diese Fragen sollen im Weiteren noch geklärt werden.

1.2. Wissenschaftsgebiete

Reinfried (1999:96) bezeichnet den Transfer als eines jener abstrakten *mots passe-partout*, die in sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Kontexten verwendet werden. Dabei wurde der Begriff der „*Transferierung*“ bereits im 18. Jahrhundert aus dem Lateinischen [*transferre* = übertragen] übernommen, um die Übertragung (Entlehnung) von Rechten in der Jurisprudenz zu benennen. In die Sprachwissenschaft kam der Begriff über die angelsächsische Psychologie, wo er eine Bezeichnung für den verstärkenden oder hemmenden Einfluss von früher erlernten auf neu zu erlernende Verhaltensweisen darstellt. (Bußmann, 2008:748) Hier wiederum beschäftigen sich Forscher linguistischer Teildisziplinen auf unterschiedliche Art und Weise mit dem Phänomen des Transfers. Im Folgenden sollen die wichtigsten Disziplinen und ihre Herangehensweise an das Transferphänomen beschrieben werden.

Die **Kontaktlinguistik** beschäftigt sich mit den Ursachen, Ausprägungen und Folgen von Sprachkontakt, sowohl auf individueller Ebene (Bilingualismus, Code-Switching, Transfer,...), als auch auf gesellschaftlicher Ebene (Mehrsprachigkeit, Diglossie, Sprachwechsel,...). (Vgl. Bußmann, 2008:367)

Im Rahmen der Kontaktlinguistik wird Transfer als Übernahme von fremden Einheiten in eine Sprache gesehen, folglich als eine Form von Interferenz. Diesbezüglich wird Transfer überwiegend als ein „*objektives Entlehnungsphänomen*“ verstanden. (Vgl. Reinfried, 1999:97) Dabei steht der Austausch von Elementen zwischen zwei Sprachen im Zentrum des Interesses. Wobei Reinfried (1999:97) anmerkt, dass „*in der älteren Kontaktlinguistik kaum zwischen sprachlichen Prozessen und ihren Resultaten unterschieden wird*“.

Die Kontaktlinguistik selbst stellt ein interdisziplinäres Forschungsfeld dar und ist eng verknüpft mit der (Sozial-)Psychologie, Geographie, Anthropologie, Ökologie, Geschichte und Politikwissenschaften. (Vgl. Bußmann, 2008:367)

Im Unterschied zur Kontaktlinguistik, die sich die Auswirkungen von Sprachkontakten konzentriert, liegt das Interesse der **Kontrastiven**

Linguistik¹⁰ – als einer Teildisziplin der synchronisch-vergleichenden Sprachwissenschaft – darin, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen zu erforschen. Dies geschieht insbesondere im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik und die Sprachtypologie. Ihr Hauptinteresse besteht in der Auswahl von Beschreibungen und Grammatikmodellen für die zu vergleichenden Sprachen, die Bestimmung eines „*tertium comparationis*“ und „*Kriterien für die Beurteilung von Äußerungen hinsichtlich formaler, pragmatischer oder kommunikativer Äquivalenz*“. (Bußmann, 2008:371) Die Kontrastive Linguistik hat in diesem Sinne versucht Sprachen gegenüberzustellen um Interferenzen im Fremdsprachenprozess prognostizierbar und vermeidbar zu machen. (Vgl. Fernández, 1997:14) Die Problematik dieser Ansicht wird im Kapitel Entwicklung der Fremdsprachendidaktik noch näher aufgezeigt. Es bleibt aber unbestritten, dass die Kontrastive Linguistik interessante wissenschaftliche Sprachvergleiche lieferte und auch heute noch liefert.

Die **Psycholinguistik** beschäftigt sich vor allem mit den Prozessen der Sprachproduktion, des Sprachverstehens und des Spracherwerbs. Die zentrale Fragestellung der Psycholinguistik bezieht sich auf das Verhältnis von Kognition und Sprache. Diesbezüglich unterscheiden sich Forscher, die Grammatik¹¹ als ein „*autonomes kognitives System*“ sehen von jenen, die von einer intensiveren Interaktion zwischen den einzelnen linguistischen Beschreibungsebenen und kognitiven Systemen ausgehen. (Vgl. Bußmann, 2008:562)

Im Bezug auf Transferphänomene beschäftigt sich die Psycholinguistik vor allem mit der Beschreibung der Vorgänge dieser Prozesse im mentalen Lexikon und mit der Klassifizierung der Varianten interlingualer Bezugnahmen als Lernerstrategien. (Vgl. Reinfried, 1999:97) Sieht man Transfer als Strategie, so versteht sich damit, dass Transfer zu einer „*Vorgehensweise wird, die nicht nur einem habituellen Automatismus unterliegt*“, sondern dem Lernenden auch in unterschiedlichem Grad bewusst sein und gezielt angewendet werden kann. Es soll hier angemerkt werden, dass gerade das Transferphänomen als bewusste

¹⁰ In Osteuropa auch unter der alternativen Bezeichnung „Konfrontative Linguistik“ bekannt, die sich mit den Gegensätzen Unterschieden in Sprachen beschäftigt. (Vgl. Bußmann, 2008:371)

¹¹ Hierzu soll insbesondere die Wirkung der Transformationsgrammatik durch Chomsky und ihre Weiterentwicklung in der Forschung genannt werden.

Strategie von wesentlicher Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist, weil dadurch eine Nutzung im Fremdsprachenunterricht möglich wird, die den Lernprozess erheblich erleichtern und beschleunigen kann.

Eng verbunden mit der Kontaktlinguistik und Psycholinguistik stellt die **Fremdsprachendidaktik**¹² eine der Forschungsdisziplinen dar, in denen unter anderem deren Erkenntnisse zur Anwendung kommen. Sie beschäftigt sich mit der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere mit der Auswahl der Lehr- und Lernziele, der Untersuchung der psychologischen, sozialen und situativen Bedingungen von Fremdsprachenerwerb, der Auswahl und Begründung von Lehrverfahren sowie Lehrwerksforschung und Sprachstandsdiagnose. (Vgl. Bußmann, 2008:203)

In Bezug auf das Transferphänomen ist festzustellen, dass dieses auf die verschiedenen Bereiche der Fremdsprachendidaktik einen stärkeren oder schwächeren Einfluss ausübt. Sei es auf den generellen Umgang mit dem Vorwissen der Lernenden, die Konzeption der Unterrichtsmaterialien oder die gesamte Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts.

Aus der Betrachtung der unterschiedlichen Forschungsdisziplinen lässt sich erkennen, dass der Transfer zwischen Sprachen eine interdisziplinäre Thematik darstellt. Das heißt, dass durch die wissenschaftliche Betrachtung die Erkenntnisse der unterschiedlichen Forschungsrichtungen ineinanderfließen. Dabei sieht sich die Fremdsprachendidaktik (neben der Übersetzungswissenschaft) als jener Bereich, in dem die Forschungserkenntnisse zur Anwendung gelangen und über den Unterricht in die Praxis getragen werden.

¹² Auch als „Sprachlehr- und lernforschung“ bezeichnet (Vgl. Bußmann, 2008:203).

1.3. Zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik

Im folgenden Kapitel soll durch die historische Entwicklung der Fremdsprachendidaktik und durch ihre sprachpolitische Bedeutung für ein mehrsprachiges Europa aufgezeigt werden, welche Potentiale die Nutzung von Sprachtransfer nicht nur für den individuellen Lerner, sondern auch bildungspolitisch für die gesamte Gesellschaft haben kann.

Ganz allgemein beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung mit dem „*Lehren und Lernen fremder Sprachen*“. (Vgl. Bausch/Christ/Krumm, 2003: 1)

1.3.1. Einzelsprachenunterricht und monolingualer Habitus

Die systematische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Fremdsprachendidaktik) reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück und ist eng mit der Entwicklung der Sprachwissenschaft und der wissenschaftlichen Pädagogik verknüpft. (Vgl. Edmondson/House, 2006:15) Man verwendete den Begriff der Fremdsprachendidaktik zunächst in bewusster Abgrenzung von der Didaktik der alten Sprachen. (Vgl. Bausch/Christ/Krumm, 2003:1) Die Fremdsprachendidaktik stand in ihrer Entwicklung unter bestimmenden Einflüssen wechselnder „Bezugswissenschaften“ (Ibid:2) Sie übernahm diesbezüglich eine beratende Funktion für den Unterricht in einer Fremdsprache, zu Beginn vor allem im schulischen Bereich. Dabei werden im Bezug auf die Methodenkonzeptionen ¹³ oft einzelne Epochen unterschieden, deren differenzierte Betrachtung hier jedoch den Rahmen sprengen würde. Generell muss aber festgestellt werden, dass aufgrund der sich ständig verändernden Unterrichtsziele keine klar abzugrenzende Epochen unterschieden werden können. (Vgl. Neuner, 2003:227)

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht stand zuerst die jeweilige Zielsprache im Vordergrund. Fremdsprachenunterricht zeichnete sich daher lange in der europäischen Standardschule durch einen „monolingualen Habitus“ aus. (Gogolin, 1994a, cit. nach Bär, 2004:66) Das bedeutet, dass das einheitliche Erlernen der jeweiligen Landessprache im Vordergrund steht, bzw. für den

¹³ die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Direkte Methode, die Audiolinguale Methode, die Vermittelnde Methode, die Audiovisuelle Methode, die Kommunikative Didaktik, die Interkulturelle Didaktik; siehe dazu Neuner, 2003:225f.

Fremdsprachenunterricht, dass die jeweiligen Fremdsprachen als Einzelsprachen getrennt voneinander unterrichtet werden.

Das menschliche Gehirn speichert aber verschiedene Sprachen nicht vollkommen unabhängig voneinander ab.¹⁴ Mehrere Sprachen werden in unserem Gehirn nebeneinander eingeprägt, miteinander verglichen und in Verbindung zueinander gebracht. (Vgl. Bär, 2004:67) Der traditionelle Fremdsprachenunterricht berücksichtigt dies nicht, im Gegenteil, oft werden Transferphänomene schlichtweg als Fehler klassifiziert. Außerdem werden maximalistische Ansprüche an Lernende gesetzt. „*Das Ziel ist eine am native speaker orientierte Sprachbeherrschung.*“ (Bär, 2004:67) Diesen perfektionistischen Ansprüchen werden jedoch bei näherer Betrachtung nicht einmal Muttersprachler gerecht, da diese sich auch nicht immer sprachlich normgerecht ausdrücken.

1.3.3. Von der Zweit- zum Drittsprachenforschung

Der Artikel „*L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?*“ von Hufeisen (1998, 169f.) in *Tertiärsprachen* gibt einen interessanten Überblick über die Forschungen, die bisher im Bezug zur L3 durchgeführt wurden. In dem Artikel wird festgestellt, dass anfängliche Arbeiten zur L3 oft als Nebenprodukte anderer Untersuchungen entstanden sind. Hinter Arbeiten aus den 60er, 70er und 80er Jahren, die den Erwerb einer Zweitsprache untersuchen, finden sich oftmals Ausführungen, die unter dem Zweisprachbegriff alle gelernten Sprachen außer der Muttersprache unter sich subsumierten. (Vgl. Lindemann, 1998:160) Viele dieser Arbeiten¹⁵ verstanden sich als Warnungen vor dem negativen Einfluss der Muttersprache oder einer vorher gelernten Fremdsprache auf die neu zu erlernende. Es ging darum herauszufinden, wie man den Transfer vorbeugen kann, damit er seine negativen Erscheinungen nicht im Unterricht präsentiert. Lindemann (1998:160) stellt dazu fest, dass vor allem dann auf die L2 Bezug genommen wird, wenn sich konstatierte Fehler weder durch den Transfer aus der L1 noch aus der Zielsprache erklären ließen. Diese reinen Fehleranalysen waren oftmals performanz- und produktorientierte Arbeiten und resultierten oftmals in Listen von Interferenzen. (Vgl. Hufeisen, 1998:172f.)

¹⁴ Wie bereits in der Begriffsklärung von Kognition dargelegt.

¹⁵ Hufeisen (1998:172) zählt hierzu Arbeiten von Hombitzer, de Vrient, Lübke und Braun.

Lindemann (1998:160) kritisiert die ausschließliche Beschäftigung mit dem negativen Transfer:

„Fehleranalysen beschäftigen sich per Definition ausschließlich mit sichtbaren/hörbaren Abweichungen von der zielsprachlichen Norm. Ungeachtet bleibt dabei all das, was der Lerner „richtig gemacht hat“, d.h. was der zielsprachlichen Norm entspricht – und dies ist bei den meisten ein wenig fortgeschrittenen Lernern der beim weitem größte Anteil ihrer Äußerungen.“ (Lindemann, 1998:162)

Dieses positive Potential für den Fremdsprachenlernprozess wurde zwar allmählich erkannt¹⁶, allerdings beschränkte man sich auch hierbei größtenteils auf die Interferenzen als Auslöser für die erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber diesem Phänomen. Dulay und Burt (1974, zit. n. Fernández, 1997:16) stellten jedoch fest, dass nur 3% der Fehler tatsächlich Interferenzen wären, während in 85% der Fälle der Transfer positiv ausfalle. Die übrigen 12% stellen spezifische Fehler dar, die sich nicht auf den Einfluss der L1 beziehen.

Später wurde das Phänomen der Transfers auch von psycholinguistischer Perspektive aus bearbeitet¹⁷, die wichtige und interessante Erkenntnisse für den Fremdsprachenlernprozess lieferte. (Vgl. Hufeisen, 1998:176) Aus dem Blickfeld des umfangreicheren Themas Mehrsprachigkeit¹⁸ kam es ebenfalls zu näheren Betrachtungen der L3. Darauf soll im Folgenden noch näher eingegangen werden.

Mit dem wachsenden Interesse an der L3 entstanden auch umfangreichere Projekte zu verschiedenen Untersuchungsgebieten (Ibid)

1.3.4. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die gesellschaftspolitischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte, vor allem die stärkere Mobilität und die daraus resultierenden vergrößerten Kommunikationsräume, haben auch ihre Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik. Dies ist nicht nur dem Einzelnen bewusst, wenn er beispielsweise bei der Jobsuche die erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse

¹⁶ Hierzu führt Hufeisen (1998:176) folgende Autoren an: Abel, Chamot, Chandrasekhar, Ernst, Müller, Schildt, Vogel, Welge und Zapp.

¹⁷ Nach Hufeisen (1998:176) fallen darunter Arbeiten von Hammarberg/Williams, Herdina und Jeßner.

¹⁸ Hierzu zählt Hufeisen (1998:176) Arbeiten von Haarmann, Jeßner und Herdina, sowie Oksaar, Vildomec und Wandruszka.

feststellt, sondern klarerweise auch den europäischen Institutionen, die intensive Bemühungen in den Bereich der Sprachenplanung stecken und gesteckt haben. Jeßner (1998:156) stellt fest, dass immer weniger Menschen ihre kommunikativen Bedürfnisse mit einer Sprache abdecken können. Sie führt an:

Der monolinguale Mensch wird zukünftig eher die Ausnahme als die Norm darstellen, was auch ein Umdenken in der Linguistik bedingen soll, das die Rolle der Drittspracherwerbs- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung neu definieren wird. Die gegenwärtige Linguistik verhindert bis auf wenige Ansätze durch ihre monolinguale Prägung eine ganzheitliche Perspektive der Mehrsprachigkeit, die neben dem Mangel an Kompetenz in den jeweiligen Sprachen auch den positiven Einfluss [sic] der Mehrsprachigkeit berücksichtigt.“ (Jeßner, 1998:156)

Bezugnehmend auf den bereits vorher besprochenen monolingualen Habitus an den Schulen zeigt uns dieses Zitat von Jeßner, dass ein einsprachiges Verhalten weder zeitgemäß noch sinnvoll ist.

Was aber bedeutet dies für die Fremdsprachendidaktik? Wie beeinflusst der Mehrsprachigkeitsdiskurs diese?

Beschäftigt man sich mit der Fremdsprachendidaktik in Europa, so stößt man unumgänglich auf den Begriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Hufeisen („Mehrsprachigkeit und Bildung“)¹⁹ klärt auf, dass es sich hierbei noch um einen relativ jungen Begriff der Sprachendidaktik und auch der Sprachenlehr- bzw. -Lernforschung handelt, der manchmal einfach anstatt des Begriffs Fremdsprachendidaktik verwendet wird. Er impliziert, dass Lernende mit zunehmendem Sprachenrepertoire auch weiter gehende Fremdsprachenlernfertigkeiten und -fähigkeiten besitzen. Die Erkenntnisse für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik kamen hierbei wiederum aus anderen Disziplinen der Sprachwissenschaft, wie der Soziolinguistik²⁰ und der angewandten Linguistik. Die derzeitige Forschung im Fremdsprachenunterricht versucht die aktuelle Bedeutung der Nutzung von Vorwissen und metalinguistischem Fremdsprachenwissen für eine Mehrsprachigkeit zu betonen. Des Weiteren wird aber auch ein Schwerpunkt auf Lernerautonomie, Kooperationen, gelebte Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gelegt und versucht diese zu fördern.

¹⁹ unter: <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de2984181.htm#top>.

²⁰ Diese unterscheidet gesellschaftliche Mehrsprachigkeit („multilingualismus“) von individueller Mehrsprachigkeit („plurilingualismus“). (Vgl. Hufeisen „Mehrsprachigkeit und Bildung“)

Diese Mehrsprachigkeitsdidaktik ist aber auch abhängig von der europäischen Sprachenpolitik, die sich selbst auch als eine mehrsprachige²¹ sehen muss. Aufgrund der europäischen Staatenverbunde ist dies ein logischer Schluss. Die Mehrsprachigkeit bezieht sich einerseits auf die europäischen Gemeinschaftssprachen, und andererseits auf die Nachbarschafts-, Migranten- und Minderheitensprachen²². So wird auch im Weißbuch von 1995²³, das Beherrschen von 3 Gemeinschaftssprachen, empfohlen. Außerdem werden und wurden auf europäischer Ebene Maßnahmen ergriffen, um das Erlernen von Sprachen wieder attraktiver und durch Bewertungskriterien verständlicher zu machen. Diesbezüglich können vor allem zwei wichtige Projekte²⁴ genannt werden. Einerseits der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR)²⁵, der die Erleichterung der Bewertung von Sprachleistungen bringen soll und andererseits das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS)²⁶, welches das autonome Lernen zu fördern versucht.

Horst Klein (1999:17) hält in seinem Artikel „*Interkomprehension in romanischen Sprachen*“ fest, dass die europäische Mehrsprachigkeit künftig folgende drei Perspektiven aufweisen soll:

„die differenzierte Betrachtung von Kompetenzen (rezeptive Mehrsprachigkeit), die Ermöglichung des gezielten Erwerbs von Teilkompetenzen mit modularen Aufbaumöglichkeiten (fachsprachlicher approach zur rezeptiven Lesekompetenz) und das Nutzen von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen (u.a. romanische Interkomprehensionsforschung) [...], welche in dem dreigliedrigen Projekt zur „Eurokomprehension“ der Universität Frankfurt/Main²⁷ zusammengefasst werden.“

Demnach wird die positive Wirkung von Transfer zur Nutzung für die das Erreichen einer sprachlichen (rezeptiven) Kompetenz, als elementar für die Erreichung von Mehrsprachigkeit postuliert.

²¹ Ziel ist folglich nicht die Verwendung lediglich einer Sprache, etwa Englisch, als lingua franca, sondern die Förderung aller Sprachen Europas.

²² S. dazu: Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, europäischen Vertrag (Nr. 148), ein Vertrag der vor allem dem Sprachenschutz der Regional- und Minderheitensprachen dient, ohne dabei die Mehrheitssprachen eines Landes zu diskriminieren.

²³ Vgl.: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_de.htm.

²⁴ Bei Bär 2004 findet sich eine genauere Aufzählung verschiedener Projekte, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa umgesetzt worden sind.

²⁵ Vgl.: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>.

²⁶ Vgl.: <http://www.sprachenportfolio.ch>.

²⁷ S. unter www.eurocom-frankfurt.de.

Die romanischen Sprachen werden gerne als klassisches Beispiel für den Sprachtransfer – bzw. für die Interkomprehension (Klein 1999,17) – herangezogen. Meißner (2008:71f.) stellt zudem fest, dass „*die gängige Aufgliederung der Romania in Nationalsprache soziolinguistische Einheiten*“ vortäuscht, wie sie die nicht immer so der „*historischen Wirklichkeit entsprachen*.“ Die romanischen Sprachen stellten sich aus diesem Grund schon immer als gute Vergleichsobjekte dar, unter anderem da ihre historischen Entwicklungen aufgrund der Fülle an Materialien, auch jenen ihrer Ursprungssprache Latein, sehr genau zurückverfolgt werden kann. In der aktuellen Forschung ²⁸ liegt das Interesse aber weniger auf der Sprachgeschichte der romanischen Sprachen, sondern vielmehr auf der Nutzung jener Elemente, die den romanischen Sprachen gemeinsam sind.

1.3.5. Fremdsprachenunterricht heute

Bei der Betrachtung der historischen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik ist festzustellen, dass sich keine eindeutig abzugrenzenden Abschnitte ausmachen lassen, vielmehr werden immer wieder neue Erkenntnisse geliefert. Naturgemäß hinkt dabei die Theorie der Praxis nach. Obwohl sich in der Forschung in den letzten Jahren viel getan hat und wie bereits erwähnt, die sprachliche Realität in Europa nur mehr selten einsprachig ist, setzt sich ein mehrsprachiges Denken im Unterricht (vor allem im schulischen Bereich) erst allmählich durch. Köberle (1998,89) stellt fest, dass im Fremdsprachenunterricht noch oft die potentiell vorhandenen Sprachkenntnisse der Lerner – in anderen als der Zielsprache – in den Hintergrund gerückt werden und beim Lernen der L3 bei Null angesetzt wird, anstatt mit dem Vorwissen der Lerner zu arbeiten. Wenn es zur Anwendung des bereits vorhandenen Wissens kommt, dann meist nur im Vergleich (bzw. in der

²⁸ Ein interessantes Projekt im Bezug auf den Sprachtransfer im Fremdsprachenunterricht stellt die EuroCom-Methode dar – sie versucht die Verwandtschaftsbeziehungen der europäischen Sprachen gezielt für den Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Die Frankfurter Professoren Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann haben – in Anlehnung an vorhergehende Ergebnisse und Projekte in der Fremdsprachenforschung – diese Methode entwickelt, um mit Hilfe von sieben Bereichen von Transferinventaren, den „sieben Sieben“, Vielsprachigkeit in Europa zu fördern. Die Methode der Eurocomprehension der romanischen Sprachen, kurz, EuroComRom wurde von den beiden Autoren 1998²⁸ erstellt und in der Fortsetzung auch für die germanischen und slawischen Sprachen umgesetzt. Lernende sollen sich damit transferbasierende Erschließungsstrategien aneignen und somit eine in erster Linie rezeptive Kompetenz in mehreren Sprachen erreichen.

Abgrenzung) der Zielsprache zur Muttersprache. Die Erstellung und Durchführung von unterschiedlichsten Projekten, wie etwa der EuroCom-Methode²⁹, zeigt zwar ein starkes Umdenken auf, das diesbezüglich in der L3-Forschung stattfindet, aber das sich in den Klassenzimmern noch nicht wirklich durchgesetzt hat. Lindemann (1998:166) betont den großen Nutzen, den die L3-Forschung im Hinblick auf die Didaktik und Methodik von Tertiärsprachenunterricht einnehmen kann und stellt fest:

„Eine L3-Didaktik, die den Unterricht der 2. Fremdsprache effektiver zu gestalten versucht, ist zudem auch ein wichtiges Mittel, um den Status des Fremdsprachenunterrichts an Schulen und Hochschulen zu stärken.“

Die Anforderungen, die diesbezüglich an eine moderne Mehrsprachigkeitsdidaktik gestellt werden sind groß. Von der Nutzung von Vorwissen und dem Transfer ausgehend, beinhalten sie auch, wie bereits erwähnt, die Förderung der Lernerautonomie, Kooperation im Unterricht, eine gelebte Mehrsprachigkeit und eine Interkulturalität im Klassenraum. Dabei tritt anstatt eines maximalistischen Anspruches an die Lerner die Orientierung und dadurch auch Differenzierung der einzelnen Kompetenzen³⁰. Nichtsdestotrotz bringt die Umsetzung der Kenntnisse der modernen Mehrsprachigkeitsdidaktik Herausforderungen, sowohl an die Lehrpersonen und Lernende, als auch an das Unterrichtsmaterial mit sich. Dafür darf man aber nicht die Vorteile unterschätzen, die sich daraus ergeben können.

1.4. Spanischunterricht in Österreich

Das österreichische Schulwesen ist gesamtstaatlich geregelt. Die Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht werden durch das Schulorganisationsgesetz von 1962 (BGBl. 1962/242, durch Novellierungen ergänzt) und durch die jeweilige Fassung der Lehrpläne für die betreffende Schulform definiert. Fremdsprachenunterricht ist dabei ein Grundbestandteil schon ab dem Primarbereich (mehrheitlich Englisch). Von der 5. bis zur 8. Schulstufe wird ebenso mehrheitlich nur eine Fremdsprache (Englisch) angeboten, schulautonom im Realgymnasium auch eine zweite Fremdsprache (meist Französisch). Andere Sprachen können teilweise schulautonom als

²⁹ Siehe Fußnote 28.

³⁰ Rezeptive Kompetenzen: Lesen, Hören; Produktive Kompetenzen: Sprechen, Schreiben;

Freifächer belegt werden. Im Realgymnasium kommt außerdem ab der 7. Schulstufe die Erschließungssprache Latein hinzu.

In der Sekundarstufe II, ab der 9. Schulstufe, wird im Gymnasium eine zweite Fremdsprache oder Altgriechisch unterrichtet, im Realgymnasium kann hier zwischen einer zweiten Fremdsprache und Latein gewählt werden, die bis zur Matura fortgeführt wird. Ab der 10. Schulstufe können Schüler im Rahmen eines Wahlpflichtfaches den Schwerpunkt auf das Erlernen einer dritten Fremdsprache setzen. In diesem Fall wird neben den Sprachen Italienisch, Russisch, Slowenisch, Kroatisch und Ungarisch auch vermehrt Spanisch angeboten und von den Schülern gewählt.

In den berufsbildenden höheren Schulen ist der Unterricht von mindestens einer Fremdsprache verpflichtend. Oft werden auch zwei Fremdsprachen gelehrt (in der Regel zunächst Englisch, danach Französisch) und teilweise können im Rahmen von Wahlfächern auch noch dritte Fremdsprachen gelernt werden (Spanisch u.a.).

In der Reihenfolge am Häufigsten wird nach Englisch, Französisch, anschließend, Italienisch, Spanisch oder Russisch als Fremdsprache gelernt. (Vgl. Christ/de Cillia, 2003: 81f.) Aus dem Länderbericht ³¹ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur von 2008 zur Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich ist ersichtlich, dass Spanisch erst ab der 10. Schulstufe eine gewisse Relevanz spielt. Bei der Gesamtzahl ³² der in Fremdsprachen unterrichteten Schüler in Österreich ergaben sich für Spanisch in der 10. Schulstufe 4.525 Schüler (4,09%) und in der 12. Schulstufe 4.142 Schüler (4,74%). Spanisch positioniert sich damit auf Platz 4 der in Österreich am meisten gelernten Fremdsprachen (nach Englisch, Französisch und Italienisch).

Nun stellt sich die Frage welche Charakteristika sich daraus für den Spanischunterricht ergeben. Bei der Zielgruppe handelt sich um Schüler der Oberstufen (Gymnasium, Berufsbildende Schulen), die Spanisch als Wahlfach bzw. Wahlpflichtfach wählen. Normalerweise haben diese Schüler zuvor Englisch als L2 und Französisch als L3 gelernt. Spanisch stellt für sie in vielen Fällen die L4 oder bereits L5 dar. Außerdem bringen diese Schüler eine hohe

³¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf

³² Siehe dazu Grafik im Anhang.

Motivation zum Sprachenlernen mit und sie besitzen bereits Kenntnisse über den strukturellen Aufbau von Sprachen. All diese Gründe beweisen schon, dass die Methodik in diesem Fall anders sein muss und es ein Rückschritt wäre, wenn man bei der neuen zu erlernenden Sprache Spanisch bei Null ansetzen würde. Auch wenn nach einem monolingualen Habitus vorgegangen wird, würde es nicht gelingen das Vorwissen im Kopf der Schüler vollkommen auszuschalten. (Vgl. Schöpp, 2008:197)

2. Transfer im Fremdsprachenlernprozess der L3

Das zweite Kapitel meiner Diplomarbeit beschäftigt sich auf theoretischer Ebene näher mit dem Fremdsprachenlernprozess und insbesondere mit den auftretenden Phänomenen des Transfers in diesem. Zunächst wird die Problematik aufgezeigt den Fremdsprachenprozess einer L3 zu beschreiben.

Schließlich steht die nähere Beschäftigung mit dem Sprachtransfer im Zentrum dieses Kapitels. Dafür sollen nicht nur die Arten von Transfer aufgezeigt werden, sondern vor allem auch das komplexe Faktorenbündel, welches den Transfer beeinflusst, besprochen werden. Von besonderer Bedeutung ist diesbezüglich das Bewusstsein bzw. die Bewusstheit von Transferprozessen und folglich die mögliche Anwendung des Sprachtransfers als Strategie.

2.1. Fremdsprachenlernprozess in einer L3

Zur Klärung des Erwerbsprozesses der Muttersprache bzw. der Zweitsprache gibt es schon eine Unmenge an verschiedenen Modellen. Der Lernprozess einer L3 unterscheidet sich diesbezüglich jedoch von jenem in der L2, weil der Lerner bereits über metalinguistisches Wissen verfügt. Daher kann sich eine Umlegung von L2-Prozessmodellen auf die L3 als nicht zufriedenstellend herausstellen. Da die Tertiärsprachenforschung aber noch ein relativ junges Forschungsgebiet ist, gibt es kein einheitliches Modell für den Lernprozess einer L3. Es ist fraglich, ob so eines überhaupt sinnvoll wäre, da der L3 Prozess von vielen Faktoren abhängig ist, wie im nachfolgenden Kapitel auch gezeigt wird.

Eine umfassende Darstellung aller Lernprozessmodelle³³ kann hier auch nicht angestrebt werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Es soll jedoch im Folgenden berücksichtigt werden, dass die Beschäftigung mit dem Lernprozess einer L3 wichtig ist, um das Transferphänomen zu verstehen.

Einen möglichen Ansatz zur besseren Verständinis des Prozesses des Fremdsprachenlernens, der sich mit dem Transferphänomen vereinen lässt, stellt das Modell der Hypothesenbildung dar. Dessen Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Lerner eine Fremdsprache durch das sukzessive Bilden und Überprüfen von Hypothesen erwirbt. (Vgl. Groseva, 1998:22) Der Lerner

³³ Dafür kann auf Müller- Lancé (2006:33-53) verwiesen werden, der einen umfassenden Überblick zu den Theorien des Zweitsprachenerwerbs als Ganzes bzw. von Teilaspekten bietet.

untersucht die sprachlichen Daten des Inputs auf Regularitäten hin und generalisiert diese. Er tut dies auch im Bezug zu bereits vorhandenem sprachlichen Wissen, aber auch durch den Vergleich mit Rückmeldungen auf seine Produktion. Somit testet er neue Hypothesen, um zu sehen, ob die Daten übereinstimmen. Die gebildeten Hypothesen finden folglich entweder Bestätigung oder Ablehnung. (Vgl. Steinhauer, 2005:40) Neben dem Input wird in der neueren Forschung auch die Bedeutung des Outputs betont. Das heißt der Lernende nützt das Hypothesentesten auch im eignen Produktionsprozess. Im Zentrum steht hier die „*Negotiation*“³⁴, die Verhandlung über Form oder Bedeutung eines Wortes oder einer Struktur. Diesbezüglich wird auch die motivierende Rolle von Feedback diskutiert. (Ibid)

Wichtig ist, dass sich der Lerner bei der Bildung von Hypothesen nicht nur auf die Daten auch der Zielsprache verlässt, sondern, wie bereits erwähnt, alles vorhergegangene Wissen seine Wahrnehmung der Zielsprache beeinflusst. Es müssen drei „sprachliche Systeme“ als Quellen der Hypothesenbildung berücksichtigt werden: die Zielsprache, das bisherige sprachliche Wissen und die *Interlanguage*. Unter anderem sind drei Strategien dem Ansatz der Hypothesenbildung nach als zentral im Fremdsprachenunterricht anzusehen: die Vereinfachung, die Übergeneralisierung von Regeln, die aus der Erwerbssprache abgeleitet werden, und der Transfer. (Vgl. Steinhauer, 2005:43, Groseva, 1998:22)

Aber auch das Hypothesenbildungsmodell gelangt an seine Grenzen. Beim Lernen neuer Strukturen menschlichen Verhaltens haben diese auch Rückwirkungen auf den Lerner. Das heißt auf einer komplexen Ebene, wo man den Bezug zwischen Sprache und soziokulturellen Normen berücksichtigen muss, reicht das Hypothesenmodell alleine nicht aus, um alle Prozesse zu erfassen, die bei der Neuformung von sprachlichen Strukturen stattfinden und mit den bereits bestehenden zusammenwirken. (Vgl. Steinhauer, 2005:45)

Dabei können sich im Fremdsprachenlernprozess individuell sehr unterschiedliche Situationen ergeben, wodurch eine Verallgemeinerung nur schwer vorzunehmen ist. Außerdem ist noch lange nicht geklärt wie und welche

³⁴ Inhaltsvereinbarung.

komplexen mentalen Tätigkeiten genau beim Fremdsprachenlernprozess ablaufen und wie sie interagieren.

Somit kann festgestellt werden, dass die Annahme über das Hypothesen-Bilden und -Testen die Prozesse beim Fremdsprachenlernen zwar sehr gut verdeutlicht, jedoch auf komplexer Ebene, wo mehr als rein sprachliche Elemente ausschlaggebend sind, zu kurz kommen kann. Der L3-Lernprozess ist schließlich von mehr abhängig als dem sprachlichen Input und kann situationsbezogen und individuell sehr unterschiedlich ablaufen.

2.2. Variabilität³⁵ im Lernprozess

Jeßner (1998:155) stellt fest, dass *„die Beherrschung einer Sprache in einem psycholinguistischen System keine Konstante darstellt, sondern eher eine Variable“*, dass heißt *„innerhalb eines Sprechersystems können Progression und Regression gleichermaßen vorkommen.“* Dabei können verschiedene Phasen der Mehrsprachigkeit durchlebt werden, von unterschiedlichen Ausprägungen eines Biligualismus oder Trilingualismus über Sprachverlust oder Fossilation.

Demnach ist *„Sprachkompetenz eine dynamische Größe“*, die sich mit der Zeit verändert. Diese Vorstellung steht im Gegensatz zu Chomskys konstanter Sprachkompetenz ³⁶. Die Variabilität ist aber sehr stark abhängig vom individuellen Lerner, denn die subjektiven Voraussetzungen der Lerner spielen im Fremdsprachenlernprozess eine sehr große Rolle und haben auch ihre Auswirkungen auf das Wahrnehmen und Nutzen von Transferphänomenen. Variabilität wird demnach in der Fremdsprachendidaktik meist als störender Faktor gesehen, weil es die Kontrollierbarkeit einschränkt. Anstatt die Variabilität jedoch als Problem zu deklarieren, wäre es sinnvoller sie bewusst als Orientierung für den Unterricht zu nehmen.

Die Veränderlichkeit im Lernprozess ergibt sich aber nicht aus dem Zufall heraus, sondern ist bedingt durch verschiedene Faktoren. Welche dieser im

³⁵ Die Veränderlichkeit, das Veränderlichsein.

³⁶ Noam Chomsky (1965) postulierte die Dichotomie Performanz (individuelle Sprachverwendung) und Kompetenz (allgemeine Sprachfähigkeit). Die Kompetenz im Spracherwerbsprozess meint dabei das erworbene, mentale Wissen über die jeweilige Sprache. Er geht dabei jedoch von einem „idealen Sprecher/Hörer“ aus. (Vgl. Bußmann, 2008:349f.)

Detail das Transferphänomen im Fremdsprachenlernprozess beeinflussen, wird auch im nachfolgenden Kapitel geklärt.

2.3. Der Sprachtransfer als Phänomen im Unterricht

Im folgenden Kapitel wird der Transfers als unbewusstes Phänomen, als auch als bewusste Lernstrategie im fremdsprachlichen Lernprozess betrachtet. Es wird veranschaulicht, wie Transfer zu differenzieren ist, welche Faktoren das Transferieren im Fremdsprachenerwerb beeinflussen und was es heißt, Transfer bewusst als Strategie zu nutzen.

Es soll wiederholt werden, dass Transfer als jener Einfluss gesehen wird, der aus den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Zielsprache und jeder anderen Sprache, die vorher (wenn auch nicht vollständig) erlernt wurde, resultiert. Dabei wird Transfer prozessbezogen und der Begriff des positiven Transfers bzw. der Interferenz (negativ) produktbezogen – auf das Resultat – angewendet.

2.3.1. Arten des Transfers

Der Zugriff auf sprachliches Vorwissen kann sehr unterschiedlich sein. Faerch und Kasper (1989, S.175f; zit. n. Wildenauer-Józsa, 2005:86) unterscheiden dabei drei Arten des Zugriffs: **strategischen** Transfer, **subsidiären** (oder potentiell bewussten) Transfer und **automatischen** Transfer. Beim strategischen Transfer ist die Aufmerksamkeit bewusst auf das Problem gerichtet mit der Absicht durch den Rückgriff auf vorhandenes (mutter-) sprachliches Wissen eine Lösung zu finden. Ist diese Aufmerksamkeit nicht gegeben, spricht man von automatischem Transfer, welcher vor allem bei sprachlichen Elementen, die in der Muttersprache stark automatisiert sind, vorkommt.

Es ist anzumerken, dass sich Transfer auch nicht nur in Fehlern manifestiert, die direkt auf die Muttersprache zurückzuführen sind, das heißt durch **offenen**

Transfer³⁷, sondern auch durch indirekten Transfer. So können auch Vermeidungsstrategien als Transferphänomene angesehen werden. Durch Vermeidung von bestimmten, scheinbar schwierigen Strukturen kann es zur Überproduktion anderer Formen kommen. Dieser **verdeckte Transfer** ist im Fremdsprachenerwerb jedoch nur sehr schwer zu identifizieren.

Wie bereits erwähnt, können sich Transferleistungen auch auf verschiedene Ebenen beziehen. Diesbezüglich unterscheidet Meißner (2001:4) in Anlehnung an Edmondsons (2001):

- „T1: Transfer in der Funktion von **kommunikativen Strategien***
- T2: Transfer von interlingualen Verarbeitungsprozeduren*
- T3: Transfer nach **kognitiven Prinzipien***
- T4: Transfer als Überlagerung*
- T5: Transfer von **Lernstrategien***
- T6: Transfer von **Lernerfahrungen**“*

Diese Kategorien benennen die verschiedenen konkreten Transferleistungen, die stattfinden können. Sie zeigen auf, dass Transferleistungen sehr differenziert zu sehen sind und bieten der Lehr- und Lernanalyse ein kontrollierendes Raster. Die fettgedruckten Kategorien sind jene, die sich bewusst steuern lassen und damit lehrbar sind. (Vgl. Meißner, 2001:4) Aus diesem Grund haben sie auch eine besondere Relevanz für den Fremdsprachenunterricht.

Eine gewisse Schwierigkeit besteht des Weiteren darin abzugrenzen, ob es sich um **interlingualen Transfer** (cross-linguistic influence), also Transfer zwischen zwei sprachlichen Systemen, oder aber um **intralingualen Transfer** (im Allgemeinen sind das Generalisierungen) handelt. (Müller-Lancé, 2006:135) Das heißt also, dass sich der interlinguale Transfer auf die Korrelationen zwischen zwei unterschiedlichen Sprachen bezieht, während der intralinguale Transfer translinguale Operationen in einer Sprache bezeichnet. Der Intralinguale Transfer kann dabei sowohl in der Muttersprache

³⁷ Hierunter fallen bestimmte Kategorien von Fehlern, die auf negativem Transfer beruhen: Substitutionen, Claques, Übersetzungen, „semantic shifts“, „hybrid forms“ bzw. „blends“. (Vgl. Meo Zilio, G.: The acquisition of a second Romance language by immigrants in Latin America: zit. n.: Steinhauer, 2005:21)

(ausgangssprachlicher intralingualer Transfer³⁸), in der zuvor gelernten Fremdsprache (brückensprachlicher intralingualer Transfer) und auch in der zu erlernenden Fremdsprache (zielsprachlicher intralingualer Transfer³⁹) stattfinden. (Vgl. Meißner, 2001:5) Im Lernprozess sind der interlinguale und intralinguale Transfer aber selten klar zu trennen. Gerade die Verzahnung von inter- und intralingualen Lernaspekten macht es daher schwierig, ein einzelnes Transferphänomen zu isolieren.

Neben der Herkunft der jeweiligen Transferbase können auch verschiedene Typen von Transfer betrachtet werden. Hierbei wird oft zwischen **Form- und Inhaltstransfer** unterschieden, wobei sich ersterer auf die phonetischen, phonologischen und graphematischen Merkmale, Regularitäten und Divergenzen bezieht, während der Inhaltstransfer die Bedeutungsebene betrifft. (Vgl. Meißner, 2001:4) Einfach ausgedrückt, geht es darum, ob beim Transfer entweder die Form, oder aber vornehmlich der Inhalt übertragen wird.

Des Weiteren kann auch von **Funktionstransfer** gesprochen werden, wenn es sich um die Übertragung von grammatikalischen Regularitäten handelt. Wie bereits erwähnt kann Transfer auch im Hinblick auf Verhaltensweisen⁴⁰ gemeint sein, wobei man hier vom **pragmatischen Transfer** spricht.

Schließlich ist hinzuzufügen, dass alle diese Transferarten sowohl als **Rezeptionstransfer**, als auch als **Produktionstransfer** auftreten können. Es soll noch einmal festgehalten werden, dass dabei gerade in der Rezeption die Transferprozesse äußerst schwierig zu identifizieren sind, da sie sich selten direkt offenbaren.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass Transfer nach unterschiedlichen Zuordnungen in verschiedene Klassifikationsschemen dargestellt werden kann. Nach den Arten des Zugriffs können strategischer, subsidiärer und automatischer Transfer unterschieden werden. Im Bezug auf das Auftauchen

³⁸ Ein Beispiel wäre hierfür die Verbindung des Wortes „fortschrittlich“ mit dem Wort „progressiv“. (Vgl. Meißner, 2001:5)

³⁹ So kann beispielsweise aus dem Wort „viaje“ das Wort „viajero“ abgeleitet und verstanden werden.

⁴⁰ Zum Beispiel Sensibilisierung für Konventionen.

kann Transfer offen oder auch verdeckt sein. Die konkreten Transferleistungen können sich wiederum auf verschiedene Bereiche beziehen: Transfer von kommunikativen Strategien, von interlingualen Verarbeitungsprozeduren, nach kognitiven Prinzipien, als Überlagerung, von Lernstrategien und von Lernerfahrungen. Einige davon lassen sich bewusst steuern, andere nicht. Bezüglich der involvierten Sprachsysteme wird zwischen intralingualement – in einer Sprache stattfindendem – und interlingualer – zwischen mindestens zwei Sprachen stattfindendem – Transfer unterschieden. Bei den Typen lassen sich generell Form- und Inhaltstransfer kategorisieren und des Weiteren auch Funktionstransfer und Pragmatischer Transfer. Es können alle Transferphänomene sowohl in rezeptiven Situationen, beim Hören oder Lesen, als auch in produktiven Situationen, beim Sprechen und Schreiben, auftreten. Die Charakterisierung eines Transferphänomens kann sich aufgrund dieser unterschiedlichen Transferklassifizierungen als schwierig und unsicher herausstellen.

2.3.2. Einflussfaktoren

Wie und ob Transferphänomene auftauchen und wie damit umgegangen wird, ist von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängig. Diese können den Transfer von sprachlichen Elementen begünstigen, ihm aber auch entgegenwirken. Einige dieser Faktoren können durch die Lehrenden oder/und die Lernenden bewusst gesteuert werden, andere jedoch sind von ganz anderen, oft äußeren Einflüssen abhängig. Die Faktoren, die Transferprozesse beeinflussen, sind zum großen Teil dieselben, die den Fremdsprachenlernprozess im Allgemeinen beeinflussen. Edmondson/House (2006:22f.) geben in einer anschaulichen Grafik⁴¹ (nach Edmondson 1984) eine Übersicht der verschiedenen Faktoren im Fremdsprachenlernprozess und ihrer Interaktion miteinander. Edmondson unterscheidet dabei zwischen personenbezogenen Faktoren, unterrichtsbezogenen Faktoren, Lehr- und Lernumgebungsfaktoren, soziopolitischen und wissenschaftlichen Faktoren. In Anlehnung daran werden hier folgende Faktoren fokussiert: Sprachdistanz und Markiertheit, Unterricht, Lernerbezogene Faktoren, Vorwissen und Bewusstheit.

⁴¹ nach Edmondson (1984,25), siehe Grafik im Anhang.

2.3.2.1. Sprachdistanz und Markiertheit

Als Lernerunabhängige Faktoren werden in erster Linie die Sprachdistanz und die Markiertheit⁴² (Kellermann, zit. n. Steinhauer, 2005:24) als Einflussfaktoren wahrgenommen. Die Sprachdistanz oder -nähe resultiert in der Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit zweier Sprachen.

Die Ähnlichkeit der interagierenden Sprachen hängt dabei selbstverständlich von ihrem Verwandtschaftsgrad ab. Otto Back (1972:8) sieht das Verhältnis hinsichtlich Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit, also das „Abstandsverhältnis“ zwischen der Fremdsprache⁴³ und der „vorbekannten“ Sprache als einen Faktor aus dem die Schwierigkeit für einen Lerner resultiert. Im Allgemeinen begünstigt die Ähnlichkeit mit schon Bekanntem den Lernprozess (positiver Transfer), sie kann sich aber auch störend auswirken, vor allem bei sich sehr nahestehenden Sprachen. *„Speakers borrow more terms from the language that is typologically closer to the target language“* oder auch *„[...] that is perceived as typologically closer“*, verdeutlicht Cenoz (2001:8) Das heißt, es besteht die Annahme, je ähnlicher sich Sprachen sind bzw. je ähnlicher ein Lerner Sprachen empfindet, desto wahrscheinlicher kommt es zu Transfer. Diese Annahme wurde auch schon mit einigen Studien bestätigt (Vgl. Cenoz, 2001:10).

Jedoch kann die wahrgenommene Ähnlichkeit zweier Sprachen auch zum übervorsichtigen Umgang mit dem Einsatz von Transfer führen. Lerner können beispielsweise der Meinung sein, dass sie ähnliche Sprachen leicht vermischen. Ähnlichkeit bietet dabei oft zu Beginn des Lernprozesses und bei rezeptiven Sprachleistungen Erleichterung, kann aber auf höherem Niveau zu Problemen führen. (Back, 1972:22)

Es stellt sich aber auch die Frage ob diese Distanz zwischen Sprachen nach objektiven Kriterien (geographische, typologische Distanz) oder nach den subjektiven Ansichten des Lernalers zu sehen ist. Das Verständnis von Ähnlichkeit kann je nach Lerner sehr unterschiedlich sein. (Vgl. Steinhauer, 2005:24) Die Nähe von Sprachen interagiert zusätzlich noch mit der jeweiligen

⁴² Von der Prager Schule entwickelter Ansatz: „markiert“ bedeutet merkmalshaltig, „unmarkiert“ bedeutet merkmalslos. (Vgl. Bußmann, 2008:419) In der Universalgrammatik versteht man unter Markiertheit, dass Phänomene, die nicht in allen Sprachen vorkommen, markiert sind und jene, die universal sind, unmarkiert sind.

⁴³ Bzw. bestimmten Teilbereichen dieser.

Kompetenz, die der Lerner in den jeweiligen Sprachen erreicht hat. Des Weiteren ist es wahrscheinlicher, dass Lerner aus einer Sprache, die sie öfter benutzen, eher Elemente entnehmen. (Vgl. Cenoz, 2001:10)

Das heißt, dass die typologische Distanz bzw. Nähe von Sprachen kein automatischer Indikator für die möglichen Transferprozesse darstellt. Jedoch wird dem Lerner diese Nähe bewusst gemacht, so kann er damit umgehen, auch, wenn dies unter Umständen zu einer vermehrten Vorsicht führt.

Der Bezug der Nähe soll hier im Speziellen in Bezug auf die romanischen Sprachen – insbesondere des Spanischen – betrachtet werden. Das Spanische ist eine indogermanische Sprache, die als romanische Sprache auf vorrömische Sprachbestände aufbaut und vor allem griechische, germanische, arabische, französische, italienische, indianische und neuerdings auch englische Elemente übernommen hat. Sie verfügt somit auch über Gemeinsamkeiten mit anderen indogermanischen Sprachen (Vgl. Barrera-Vidal, 2003:571) Nach ihrem Schwierigkeitsgrad gilt Spanisch, aufgrund ihres logischen Transkriptionssystems und den relativ geringen grammatikalischen Ausnahmeerscheinungen, als leicht zu erlernende Sprache, insbesondere für jene, die bereits Französisch und/oder Latein beherrschen. (Ibid:572)

Exemplarisch möchte ich hier kurz die Situation für das Französische und Spanische als Fremdsprachen neben der Muttersprache Deutsch schildern. Die französische und die spanische Sprache haben eine gemeinsame Geschichte. Sie zählen beide zu den romanischen Sprachen, die sich aus dem Latein entwickelt haben und gehören somit zur selben Sprachfamilie. Bezogen auf ihre geographische Nähe handelt es sich um europäische Nachbarschaftssprachen⁴⁴. Das Französische erlangt außerdem durch die Nähe zu den germanischen Sprachen, wie dem Deutschen und dem Englischen eine gute Ausgangssituation um als „Brückensprache“ in das Spanische zu fungieren. (Vgl. Schöpp, 2008:202) Auf die Bedeutung des Französischen für das Lernen von Spanisch als Fremdsprache, soll im entsprechenden Kapitel näher eingegangen werden.

⁴⁴ Es ist aber auch nicht außer Acht zu lassen, dass beide Sprachen auch außerhalb Europas ihre Relevanz haben, vor allem am amerikanischen Kontinent.

Allgemein ist dabei zu beachten, welche (romanischen) Sprachen der jeweilige Lerner bereits gelernt hat, welche Kompetenzen er in diesen erreicht hat, wie häufig er sie nutzt und in welcher geographischen und typologischen Distanz diese Sprachen zur neu zu erlernenden Sprache stehen.

2.3.2.2. Unterricht

Neben den Faktoren die sich auf den Lerner beziehen, können auch zusätzliche Einwirkungen von Seiten des Unterrichts bzw. der Lehrperson kommen. Dies sind etwa Elemente wie die Zeit im Unterricht bzw. der Druck, der aufgebaut wird. Dies wiederum ist sehr stark verknüpft mit den Lehr- bzw. Lernzielen und dem tatsächlichen Inhalt des Unterrichts. Der Aufbau des Kurses und die Methodik, nach der die Lerninhalte bearbeitet werden, wirken sich auf das Verhalten bzw. den Umgang der Lernenden mit Transferprozessen aus. Es stellt sich diesbezüglich vor allem die Frage, wie sprachliche Korrektheit im Unterricht bewertet wird. Dies hat einen großen Einfluss auf das Verhalten der Lerner und ihren Umgang mit etwaigen auftauchenden Transferphänomenen. (Steinhauer, 2005:29)

Ein wichtiges Element, das den Unterricht prägt, ist auch das Lehrmaterial bzw. das jeweilige Lehrwerk, das verwendet wird. Es gibt oftmals der Lehrperson und den Lernenden vor, was von der neuen Sprache wie gelernt wird. Wird mögliches Vorwissen von den Lehrmaterialien nicht thematisiert, so hat dies auch Auswirkungen auf den Lernprozess.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass curriculare Elemente wie die Lehr- und Lernziele, die vorhandene Zeit und der Aufbau und Inhalt des Unterrichts, aber auch der Umgang mit Transferphänomenen im Unterricht – sei es durch die Lehrperson oder die Lehrmaterialien – eine große Auswirkung auf den Transfer haben.

2.3.2.3. Lernerbezogene Faktoren

Im Hinblick auf den Lerner können im Fremdsprachenlernprozess sehr viele Variablen eine große Rolle spielen. Es ist nötig, die gesamte Lernerpersönlichkeit ins Auge zu fassen, um den entsprechenden Umgang mit Transfer zu verstehen.

Die bisherigen Lernerfahrungen und -bedingungen prägen einen Lernenden in seinen grundsätzlichen Lernverhalten und Einstellungen zum Lernprozess. Auch die **Lernerpersönlichkeit**, demographische Merkmale, wie Geschlecht und Alter bzw. kognitive Reife spielen eine große Rolle. Diese individuellen Lernercharakteristika prägen die aktuelle Lernsituation. Gerade das Alter ist im Bezug auf das bewusste Einsetzen von Transfer als Strategie von großer Bedeutung. Steinhauer (2005:26) legt dar, dass erst ältere Lerner genügend metalinguistische Kompetenzen besitzen, um Ähnlichkeiten zu erkennen und bewusst zu nutzen zu können. Andererseits ist es aber auch so, dass gewisse Strukturen des menschlichen Gehirns mit zunehmendem Alter ihre Beweglichkeit verlieren. (Steinhauer, 2005:161) Welches Alter aber das idealste wäre für das Lernen einer Sprache, kann nicht beantwortet werden. Auch darüber, in welchem Lernerstadium Transfer vermehrt auftritt, besteht keine Einigkeit.

Der scheinbar einfach klingende Begriff der Lernerpersönlichkeit stellt sich bei näherer Betrachtung ebenso komplex heraus. Berndt (2005:86) erklärt, welche Persönlichkeitsmerkmale für das Fremdsprachenlernen von Bedeutung sind. Diese 5 Persönlichkeitsfaktoren – auch Big Five genannt – werden durch untergliederte Oppositionspaare anschaulich gemacht:

- „ 1. „*Extraversion*“: *gesprächig vs. schweigsam / gesellig vs. zurückgezogen / usw.*
2. „*Agreeableness*“: *kooperativ vs. feindselig / freundlich vs. starrköpfig / usw.*
3. „*Conscientiousness*“: *sorgfältig vs. nachlässig / zuverlässig vs. unzuverlässig / usw.*
4. „*Emotional stability*“: *ausgeglichen vs. nervös / entspannt vs. ängstlich / usw.*
5. „*Culture*“: *phantasievoll vs. phantasielos / intellektuell vs. ungebildet / usw.*“ (zit. nach Amelang/Bartussek, 2001:366)

Diese Auflistung zeigt, dass die individuelle Lernerpersönlichkeit sehr unterschiedliche Auswirkungen auf den Fremdsprachenlernprozess und diesbezüglich auch auf den Umgang mit Sprachtransfer haben kann.

Eng verknüpft mit der Lernerpersönlichkeit sind auch die **kognitiven Fähigkeiten** und die verschiedenen Lerntypen und –stile. Zu den kognitiven Faktoren zählen jene, die sich auf das Denken beziehen. Dies betrifft neben der Intelligenz auch die Eignung für das Sprachenlernen bzw. die Unterscheidung von Typen von Lernern und Lernstilen. Jeder Lerntyp charakterisiert sich durch

seine spezifischen Lernstilpräferenzen, das heißt, seine bevorzugte Herangehensweise an ein bestimmtes Problem im Lernprozess. Bei den verschiedenen Lerntypen gibt es unterschiedliche Klassifikationsmöglichkeiten. Eine typische Einteilung ist jene in auditive, visuelle, kommunikative und kinästhetische Lernertypen. Das heißt, ob man leichter durch Hören, durch Sehen, durch Sprechen oder durch Bewegung lernt. Es kann aber auch unterschieden werden, wie jemand an eine Problemstellung herangeht, also ob ein Lerner beispielsweise die einzelnen Einheiten der Sprache auseinandernehmen muss, um sie zu verstehen – analytischer Lerner –, oder ob er die Sprache als Einheit sieht, die es gilt zu verstehen – globaler Lerner. Steinhauer (2005, 148) stellt jedoch fest, dass sich selten ein Prototyp eines bestimmten Lernstils findet. Außerdem benutzen Lerner situationsabhängig unterschiedliche Lernstile. Im Unterrichtsgeschehen wie auch in vielen Lehr- und Lernmaterialien wird deshalb oft der Anspruch gesetzt, den verschiedenen Lerntypen und –stilen gerecht zu werden. Ob sich dies tatsächlich umsetzen lässt, ist allerdings fraglich.

Ein weiterer häufig diskutierter, kognitiver Faktor, ist jener der Intelligenz. Sie ist zu verstehen als eine *„allgemeine kognitive Fähigkeit [...], intellektuelle und logische Aufgaben zu lösen und komplexere Zusammenhänge wahrzunehmen.“* (Edmonson/House 2006:187) Jedoch bleibt zu beachten, dass nicht lediglich die verbal-linguistische Intelligenz eine große Rolle im Fremdsprachenlernprozess spielt, sondern dass verschiedene Formen der Intelligenz interagieren. (Vgl. Steinhauer, 2005:163) Welche Rolle dieser Faktor beim Fremdsprachenlernen einnimmt, darüber besteht keine Einigkeit. Hinzu tritt auch noch der Faktor der „Sprachlernbegabung“, also die Fähigkeit Sprachen schneller und leichter zu lernen als andere, zur Diskussion. Die beiden Faktoren Intelligenz und „Sprachlernbegabung“ sind eng verknüpft mit den individuellen Lernerbiographien und ergeben so bereits ein komplexes Bündel an Einflussfaktoren.

Des Weiteren sind im Lernprozess noch affektive und kulturelle Faktoren von Bedeutung. Welche Einfluss **affektive Faktoren** auf den Lernprozess haben können, wurde erst in den letzten 20 Jahren von der Forschung näher betrachtet.

Zu den affektiven Faktoren sind emotionale Aspekte zu zählen, wie die Einstellung zum Lernen und zur Fremdsprache, die Motivation, das Selbstbewusstsein des Sprechers, Sprachangst, sowie die Risikobereitschaft. Die Motivation ist hierbei von großer Relevanz, denn sie stellt die Summe der Beweggründe dar, die die Handlungen oder Entscheidungen der Lerner beeinflussen. Unter anderem ist sie bedingt durch die Zielrichtung, die Ausdauer eines Lerner, die Kontinuität sowie das Aktivitätslevel. (Vgl. Steinhauer, 2005:157) Eine typische Klassifizierung der Motivation ist die Aufteilung in intrinsische – von inneren Anlässen her – und extrinsische Motivation – durch äußere Zwänge verursacht.

Ein weiterer affektiver Einflussfaktor ist die Sprachangst. Sie ist eng mit der Motivation verbunden und kann sich entweder als „generelle Angst, z.B. vor Prüfungen etc. äußern, oder als „kommunikative Angst“ vor dem Gebrauch von Sprache. (Vgl. MacIntyre/Gardner, zit. Steinhauer, 2005:158) Wichtig ist allerdings, keinen dieser affektiven Faktoren isoliert zu betrachten, sondern jeweils in seinem Zusammenspiel mit allen anderen Faktoren. Für die Nutzung von Transfer als Strategie im Fremdsprachenlernprozess ist eine gewisse Menge an Risikobereitschaft und Motivation notwendig.

Zu den lernerbezogenen Faktoren zählen auch **kulturelle Faktoren**⁴⁵ und Lerntraditionen. Das soziokulturelle Umfeld hat nämlich einen wichtigen Einfluss auf den Lernprozess. Das Alltagsleben in der Familie, mit Freunden und in der Schule, die Arbeitswelt und das gesellschaftliche Denken und Verhalten wirken in unterschiedlichster Weise auf den Lerner ein. (Vgl. Steinhauer, 2005:164) Die kulturellen Faktoren interagieren auch mit anderen Faktoren. So kann das Herausbilden bestimmter Lernstile und –Typen kulturell bedingt sein. Außerdem ist der Umgang mit Lernstrategien – wie sie für bestimmte Situationen angewendet werden und ob sie gefördert oder nicht gefördert werden – je nach Kultur unterschiedlich. (Vgl. Wildenauer-Józsa, 2005:82) Auch interagiert der Faktor der Lernerpersönlichkeit mit den bisherigen Lernerfahrungen und –bedingungen. Welche Lernmethoden, Vorgehensweisen und Strategien die Lernenden gelernt haben und üblicherweise benutzen, wirkt sich stark auf

⁴⁵ zum Beispiel Rede- und Schweigekulturen.

weitere Lernprozesse aus. Diese können tief in kulturellen Lerntraditionen verwurzelt sein oder aber auch von den Anleitungen der jeweiligen Lehrperson ausgehen. Die jeweilige soziokulturelle bzw. –politische Ausgangslage beeinflusst auch den Status der Fremdsprache in der L1-Kultur und welche Rolle der Fremdsprachenunterricht in dieser hat. Sie findet sich oft in der Einstellung der Lernenden zur Fremdsprache wieder und beeinflusst damit maßgeblich den Umgang mit dieser. (Vgl. Edmondson/House, 2006:22f.)

Das lernerbezogene Faktorenbündel stellt sich somit als umfangreich und differenziert dar. Es beinhaltet die Lernerpersönlichkeit, also demographische Merkmale, wie Geschlecht und Alter bzw. kognitive Reife und die bestimmten Persönlichkeitsmerkmale (Big5). Des Weiteren spielen auch die kognitiven Fähigkeiten (Intelligenz, Sprachlernbegabung), Lernstile und –Typen, sowie affektive Faktoren (Motivation, Risikobereitschaft oder Sprachangst und Einstellung zur Sprache) eine große Rolle. Hinzu treten noch soziokulturelle Faktoren (Lerntraditionen, Status der L3), die die Lernerfahrungen und –bedingungen prägen. Alle diese Faktoren sind aber nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern bedingen sich gegenseitig und interagieren miteinander.

2.3.2.4. Vorwissen

Beim Erlernen einer L3 sind nicht nur die Lernumgebung, die Lebens- und Lernerfahrungen und –bedingungen von Relevanz, sondern es kommen zusätzlich noch die Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien⁴⁶ aus der zuvor gelernten L2 hinzu. Diese Erfahrungen vergrößern und verändern sich nach dem Erlernen jeder weiteren Fremdsprache und sind auch bedingt durch die jeweiligen Sprachkompetenzen, die in den Sprachen erworben werden. Hufeisen (1998:172) stellt fest, dass die Fremdsprachenlernerfahrungen⁴⁷ und -

⁴⁶ Auf die Lernstrategien soll im anschließenden Kapitel noch näher eingegangen werden.

⁴⁷ Hinzuzufügen ist auch noch der Vorteil – der vor allem Bilingualen eingeräumt wird – beim Erlernen einer neuen Fremdsprache. Denn wenn man im Spracherwerbsprozess bereits mit mehr als nur einer Sprache konfrontiert wurde, besitzt man meist ein schon ausgeprägteres metakognitives Bewusstsein. Dabei muss auch der Spracherwerbsprozess von Bilingualen differenziert gesehen werden. In der traditionellen Bilingualismusforschung ging man von einem doppelten Monolingualismus aus. Später versuchte man (Lambert 1977) die unterschiedlichen Auswirkungen des Kontaktes zwischen der L1 und L2 durch die Unterscheidung zwischen additivem und subtraktiven Bilingualismus zu erklären. Cummins (1991) spricht anschließend von einer kritischen Schwelle, die es in beiden Sprachen gibt. (Jeßner, 1998:151) Inwieweit

strategien beim Erlernen einer L3 wahrscheinlich ausgefeilter sind und je nach Lerntyp auch gezielter eingesetzt werden können.

Das heißt, das bereits existierende fremdsprachliche Vorwissen des Lernenden darf nicht außer Acht gelassen werden, da es das Lernverhalten beim Fremdsprachenlernen stark beeinflussen kann. (Wildenauer-Józsa, 2005:77) Werden Fremdsprachen untereinander verglichen, stellen auch die Art des Erwerbs dieser Fremdsprachen und die jeweils erreichte Kompetenz in diesen, sowie die Beziehungen dieser Charakteristika zueinander, einen wichtigen Aspekt dar. (Müller-Lancé, 2006:133)

Welche Auswirkungen die Einflüsse vorangegangenen Sprachwissens auf die zu erlernende Fremdsprache haben, wurde teilweise bereits in der Begriffsdefinition von Transfer besprochen. Nun soll jedoch noch einmal explizit darauf Rücksicht genommen werden. Dabei sollen vor allem die Bedeutung des Englischen, Französischen und Lateins näher ins Auge gefasst werden, da diese Sprachen die häufigsten Fremdsprachen sind, die Schüler in Österreich vor dem Spanischen erlernen.

Die erste Fremdsprache, die im österreichischen Schulsystem normalerweise unterrichtet wird, ist **Englisch**. Auch wenn sich das Englische nicht als erste logische Schlussfolgerung für den Sprachtransfer ins Spanische ergibt, so darf ihr Einfluss dennoch nicht unterschätzt werden. Eine große Bedeutung erhält das Englische vor allem dadurch, dass es einen Großteil an Neologismen liefert, die eine weite Verbreitung in europäische Sprachen findet. (Vgl. Schöpp, 2008:204)⁴⁸ Des Weiteren ist Englisch sprachgeschichtlich sehr eng mit dem romanischen Raum verbunden, insbesondere mit dem Französischen.

Im Bezug auf den Lerner ist die englische Sprache gerade darum von Bedeutung, weil sie meist die erste Fremdsprache darstellt, die er erlernt hat und in welcher er in der Regel schon sehr gute Kenntnisse besitzt. (Vgl. Schöpp 2008:205) Dem hinzuzufügen ist, dass die Priorität und Präsenz des Englischen auch bereits im Alltag – in den neuen Medien: Radio, Fernsehen, Internet – der Lernenden einen gewissen Stellenwert eingenommen haben kann.

Bilinguale einen Vorteil gegenüber Monolingualen beim Fremdsprachenlernen haben, ist schließlich noch von anderen Faktoren abhängig.

⁴⁸ Schöpp (2008:205) fügt hinzu, dass viele dieser Worte etymologisch auf einer lateinischen Basis aufbauen bzw. nach „*neulateinischer Wortbildung kreiert*“ wurden.

Im Bezug auf den Spanischunterricht bei deutschsprachigen Schülern bietet sich klarerweise das **Französische** als ideale Brückensprache an. Dies lässt sich einerseits dadurch erklären, dass sie eine Nachbarschaftssprache des Deutschen ist. Auf die Nähe zwischen dem Französischen und dem Spanischen wurde bereits hingewiesen. Was die französische Sprache allerdings stark von der Spanischen unterscheidet ist, dass sich die mündliche Sprache – der *code oral* – stark von der „veralteten“ Schriftsprache – dem *code écrit* – wegentwickelt hat. (Vgl. Schöpp, 2008:201) Ein Lernender des Französischen hat es somit quasi mit zwei unterschiedlichen Sprachsystemen zu tun, die er beide erlernen muss. Der Vorteil den er aber daraus zieht, ist, dass er somit eigentlich gleich zwei Sprachen auf einmal gelernt hat. Außerdem besitzt sie den „*höchsten Grad lexikalischer Panromanität*“ in der Gesamtromania. Das heißt, viele Schüler bringen bereits aus dem Französischunterricht ein relativ großes Potential an sprachlichen Vorwissen (Lexik, Syntax,...), welches sie ins Spanische transferieren können. Dabei spielt aber klarerweise die mentale Verfügbarkeit und die persönliche Einstellung zur Brückensprache eine große Rolle. (Ibid:202) Wenn ein Schüler das Französische nicht mag, weil er vielleicht gerade in diesem Schulfach keine guten Noten bekommt – aus welchem Grund auch immer – so wird er vermutlich auch nicht erfreut sein, im Spanischunterricht wieder damit konfrontiert zu werden. (Ibid:204) Das heißt, wird Vorwissen explizit vorgeschrieben, so kann das mögliche Potential eher als eine Last gesehen werden. Schüler können der Meinung sein, dass schon eine große Menge an Vokabular und Grammatik als vorausgesetzt angesehen wird. Dies führt zu demotiviertem und eingeschüchtertem Verhalten. Das heißt Lehrende müssen berücksichtigen, dass nicht alle Schüler den Zugang zum Spanischen über das Französische suchen bzw. dies nicht herbeizwingen.

Im Folgenden soll noch die Bedeutung des **Lateins** für das Lernen einer romanischen Fremdsprache betrachtet werden. Dass die romanischen Sprachen auf das Latein zurückgehen ist nur ein Grund, warum das Latein eine interessante Grundlage für das Erlernen der romanischen Sprachen darstellt. In den letzten Jahren wird aber der Lateinunterricht oft in Konkurrenz zu anderen Fremdsprachen gesehen und seine Bedeutung angezweifelt. Ob Latein als tote

Sprache den Schülern von Nutzen ist oder aber zu Gunsten der lebenden Sprachen aus dem Lehrplan genommen werden sollte, dazu gibt es in der Wissenschaft sehr konträre Ansichten. Es wurden auch verschiedenste Studien durchgeführt, um herauszufinden, inwieweit das Latein als Transferquelle genutzt wird. (Vgl. Müller-Lancé, 2006:467) Aufgrund der Komplexität der Transferprozesse und der Einflussfaktoren ist es aber nicht möglich dazu eine Antwort zu liefern. Müller-Lancé (2006:469) merkt an, dass es notwendig wäre romanische Inhalte in den Lateinunterricht zu integrieren und somit zu einer besseren Vernetzung – anstatt einer Separierung – der Sprachen beizutragen. Es gilt nicht die Frage nach dem wozu des Lateinunterrichts zu beantworten, sondern, wie man denjenigen Schülern Lateinunterricht gewährleisten kann, für die er von Nutzen ist.

Dementsprechend lässt sich sagen, dass die jeweilige Sprachenfolge auch Einfluss nimmt auf den Transferprozess. Das Transferpotential kann sich somit stark vergrößern, je mehr sprachliches Vorwissen ein Lerner bereits besitzt. Welche Schlüsse daraus für die Sprachenfolge an Schulen ziehen lassen und welcher Nutzen sich für die Fremdsprachenlerner ergibt, lässt sich allerdings nicht so leicht beantworten. Dafür sind vor allem gesellschaftliche als auch individuelle Faktoren ausschlaggebend. Die individuelle Sprachenfolge und Kompetenzen können gar nicht vollkommen mit der schulischen übereinstimmen. Generell kann jedoch jede gelernte Fremdsprache dem Lerner zu einem erhöhten metasprachlichem Wissen verhelfen und so zu einem erleichterten Umgang mit Sprachen allgemein. (Vgl. Müller-Lancé, 2006:462) Ob nun das Englische, das Französische oder das Latein sich am besten oder gar nicht eignen für den Transfer ins Spanische kann somit nicht beantwortet werden. Jedoch ist es notwendig im Fremdsprachenunterricht jedes mögliche Vorwissen der Lernenden zu berücksichtigen, es versuchen zu aktivieren und den Lernenden bewusst zu machen, dass sie es als Strategie bewusst nutzen können.

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass ein komplexes Bündel an Faktoren ausschlaggebend ist, ob Lernende Transfer nutzen und wie sie damit umgehen. Diesbezüglich spielen nicht nur externe Faktoren, wie die Distanz

und Markiertheit, der Unterricht, die Materialien, die Lehrperson und die komplexen kulturellen Umgebungswelten, die aufeinandertreffen eine Rolle, sondern auch der Lernende selbst, seine persönliche Biographie, seine Erfahrungen, seine kognitiven Fähigkeiten und seine affektiven Einstellungen. Dabei bildet sich der Lernende nach seinen eigenen Einschätzungen ein Bild über die „*Transferfähigkeit*“ der vorgelernten Sprachen auf die Zielsprache. Es handelt sich dabei um eine subjektiv wahrgenommene Tendenz zur Nähe bzw. Distanz einer Sprache und ihrer Möglichkeit zum Transfer. (Vgl. Edmondson/House, 2006: 223)

2.3.3. Bewusstheit

Wie bereits besprochen, kann Transfer im Fremdsprachenlernprozess bewusst wahrgenommen werden, aber auch unbewusst zur Anwendung kommen. Dabei kann Bewusstheit (oder das Bewusstsein bestimmter Verhaltensweisen) im Sprachenlernen in Bezug auf Handlungen und Tätigkeiten (Absicht, Intention), aber auch auf eine spezifische Qualität des Wahrnehmens und Denkens (Aufmerksamkeit), auf die Ausführung einer Handlung (Kontrolle, Automatisierung) und auf die Qualität von Wissen (explizit, implizit) gesehen werden. (Vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger, 2001:14f.)

Entscheidend ist es aber nun zu wissen, ob das Bewusstsein über das Aufnehmen von sprachlichen Phänomenen beim Fremdsprachenerwerb eine Rolle spielt oder nicht und in wieweit dieses Bewusstsein explizit deutlich wird.

Portmann-Tselikas/Eibinger (2001:17) sehen Lernen

„als einen Prozess, der in vielen konkreten Einzelschritten abläuft und der sich an diesen konkreten Einzelschritten entscheidet. Eine Sprache gelernt zu haben heißt, eine Geschichte des Sprachkontakts durchlaufen haben, die von vielen kurzen und kürzesten Episoden gekennzeichnet ist, in denen Sprachliches auf lernrelevante Weise (bewusst oder unbewusst) aufgenommen wurde. Lernen ist kein Abstraktum, es gibt kein globales Lernen. Praktisches Lernen [...] betrifft immer Einzelheiten und baut sich auf aus Einzelheiten. Ein Grund dafür, warum Sprachenlernen im Detail so schwer zu erkennen ist, findet sich in dieser Struktur: Die fast mikroskopischen Aktivitäten, die seine Basis ausmachen, fallen subjektiv meist kaum auf, werden selten erinnert und sind empirisch nur schwer zu erfassen.“

Somit sind sich die Lernenden über viele ihrer konkreten Einzelschritte beim Spracherwerb oft nicht bewusst. Jedoch bedingen und fördern nach Oomen-Welke (2003:457, zit. n. Wildenauer-Józsa, 2005:44) Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und die daraus entstehende Sprachbewusstheit sich gegenseitig.

Eine größere Sprachaufmerksamkeit kann zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit führen, die wiederum aufmerksamer macht. Somit kann Aufmerksamkeit, Bewertung und Aufbau von Wissen in einem Kreislauf gesehen werden. (Wildenauer-Józsa, 2005:44)

Durch die Sprachaufmerksamkeit können Verbindungen zum Vorwissen hergestellt werden, ohne die das Verstehen des Wahrgenommenen nicht möglich ist. Wildenauer Józsa (2005:45) schreibt *„Lernen kann nur dann stattfinden, wenn der Lernende die Differenz zwischen Input und dem Vorwissen wahrnimmt und erkennt, worin die Lücke besteht“*.

Wird der Prozess nun bewusst durchgeführt, dass heißt, erforschen Lernende die Fremdsprache bewusst, so können sie damit *„ihre eigenen sprachlichen Konstruktionsprozesse fördern uns so die erforderlichen Restrukturierungsprozesse besser leisten“*. (Wolff, 1997:156f, zit. n. Wildenauer-Józsa, 2005:47) Außerdem befinden sich unbewusste Prozesse außerhalb der Kontrolle der Lehrenden und Lernenden. Erst durch ihre Bewusstmachung kann es zur Förderung der strategischen Kompetenzen kommen. (Vgl. Tönshoff, 2003:331) Das würde nun im Bezug auf den Sprachtransfer bedeuten, dass sich die Lernenden, wenn sie sich über den Transfer bestimmter sprachlicher Phänomene bewusst sind, den Prozess des Umorganisierens und des Einpassens dieser bereits bestehenden Kenntnisse in ihre kognitiven Strukturen, unterstützen und erleichtern könnten. Bewusstsein über die Transferprozesse ist somit notwendig, um Transfer als Strategie im Fremdsprachenlernprozess nutzen zu können.

2.3.4. Der Sprachtransfer als Sprachlernstrategie

Während ein Erschließen in der L1 und L2 noch häufig intuitiv geschieht, konzipieren Lerner mit der Zeit bewusst Problemlösungsverfahren, um den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und Einsatz von Informationen zu steuern und zu kontrollieren. (Vgl. Apeltauer, 2003:98) Das heißt Schüler müssen in der Schule nicht nur Fremdsprachen lernen, sondern sie müssen auch lernen, wie sie diesen Lernprozess am effektivsten gestalten und wie sie Fremdsprachen erfolgreich lernen und gebrauchen können. Dafür benötigen sie bestimmte Strategien, nach denen sie vorgehen und das Wissen, wie sie diese Strategien

anzuwenden haben. Im komplexen, vom Lerner angeleiteten Informationsverarbeitungs- und Konstruktionsprozess, werden diese Strategien als bewusst eingesetzte Verfahren⁴⁹ gesehen. (Vgl. Tönshoff, 2003: 331) Strategien unterscheiden sich dabei – müssen dies auch– je nach dem Entwicklungsstand und den Voraussetzungen der Lerner. Da Lernende den Umgang mit den Strategien lernen müssen, sollten Lernstrategien einen fixen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens darstellen. Dies kann durch die Besprechung in der Klasse, wie mit gestellten Aufgaben umzugehen ist, durch ein zielgerichtetes Training von neuen Lernstrategien und durch offene Aufgabenstellungen, in denen Lernende mit Lernstrategien experimentieren können, erfolgen. (Vgl. Bimmel/Rampillon, 2000:58)

Tönshoff (2003:332) merkt an, dass sich die Fremdsprachenforschung im Bezug auf Strategien bisher vor allem mit der Identifikation und Klassifikation beschäftigt hat, wodurch sich eine Vielfalt an Klassifikationsschemen ergeben haben. Generell ist jedoch zwischen **Sprachverwendungsstrategien** (Kommunikationsstrategien) und **Lernstrategien** zu unterscheiden. Lernstrategien, sind Planungsverfahren die die Lernenden anwenden, um eine Fremdsprache zu lernen. (Vgl. Bimmel/Rampillon, 2000: 62) Dies kann beispielsweise das Analysieren und Anwenden von Regeln oder das Memorisieren von Redewendungen sein. (Vgl. Fernández, 1997:33) Hierzu werden auch kognitive Strategien gezählt wie die Vereinfachung, die Generalisierung, die Imitation, die Vermeidung, die Ersatzstrategien, aber auch individuelle Handlungsstrategien der Lernenden. (Vgl. Ellis (1985), Faerch/Kasper (1983), Selinker (1972), zit. n. Fernández, 1997:34) Nützt der Lernende kognitive Strategien, um seinen Lernprozess zu beobachten, so spricht man von metakognitiven Strategien, wie planen, kontrollieren und bewerten des Lernprozesses. (Vgl. Martín Peris, 2008:224) Kommen kognitiven

⁴⁹ Bimmel bezeichnet Lernstrategien auch als „Plan des (mentalen) Handelns, um ein Ziel zu erreichen“ bezeichnen. (Vgl. Bimmel/Rampillon, 2000:53) Fernández (1997:32) erwähnt folgende Ausdrücke: „*estrategias, mecanismos, tácticas, planes, procedimientos [...], técnicas, trucos,...*“. Generell besteht eine große Vielfalt an verschiedenen Definitionen und Klassifikationen zu dem Begriff „Strategie“. Wildenauer-Jósza (2005:63f.) gibt dazu einen guten Überblick. Im Allgemeinen lassen sich aber drei Kriterien feststellen, die allen Definitionen gemeinsam sind: die Zielgerichtetheit (Ausrichtung auf die Lösung eines Problems), die Intentionalität (Absicht) und die Bewusstheit. (Vgl. Wildenauer-Jósza, 2005:66) Wobei sich diese drei Kriterien unterstützen bzw. von einander abhängen.

Strategien zur Anwendung, treten sie auch gleichsam in der Verwendung der Sprache auf. (Ibid:220) Sprachverwendungsstrategien wiederum dienen dem kommunikativen Gebrauch und dem Verstehen der Fremdsprache. Die Nützung von sprachlichem Vorwissen zu kommunikativen Zwecken kann zum Beispiel als Sprachverwendungsstrategie geschehen, aber auch die Reduktion des Sprachinhalts, wenn dem Sprecher das nötige Sprachinventar dazu fehlt.

Der Transfer von sprachlichen Elementen in eine neu zu erlernende Sprache kann somit als eine Strategie betrachtet werden. Transfer kann dabei als Lernstrategie verwendet werden, wird aber vor allem auch in der Sprachverwendung genutzt. Apeltauer (2003:99) hält zudem fest, dass die Transferstrategie vor allem in der Anfangszeit zu beobachten ist, um lexikalische Lücken (beim Lerner) zu überbrücken. Hinzu kommen auch Strategien, die Schwierigkeiten bei der Verständigung überbrücken wollen, damit sozusagen Transferprozesse nicht direkt abgebildet werden. Darunter sind zum Beispiel Kommunikationsstrategien wie die Vermeidung (Themenwechsel) oder auch Kompensationsstrategien (Paraphrasieren) zu nennen.

Wird Transfer als Strategie genützt, so bedarf es aber auch einer Anleitung für den Umgang mit ihm im Unterricht. Dies ist notwendig, damit der Lernende die Strategie selbstständig in neuen Aufgaben verwenden kann. Dafür muss er lernen, wie er mit sprachlichem Vorwissen umgehen kann, wie er es aktivieren kann, wie er sich in der Anwendung selbst kontrollieren kann und ob er damit seine Lernziele erreicht. Beispiele dafür sind: nach Wortfamilien suchen, Ähnlichkeiten erraten, Lautverwandtschaften nutzen, Korrelationen suchen, Korrespondenzregeln aufstellen, mehrsprachige Wortglossare erstellen, mehrsprachige Wörterbücher verwenden, Hypothesen bilden und überprüfen, „mit allen Mitteln wuchern“⁵⁰, etc. (Hufeisen/Neuner, 2000:19) Dementsprechende Strategien sollten daher im Unterricht regelmäßig thematisiert werden.

⁵⁰ Dieser Begriff wird in der Forschung verwendet, um auszudrücken, dass ein Lerner mit allen Möglichkeiten versucht sich auszudrücken (Wechsel in L1, L2, Interlanguage, Wörter erfinden, L2- Umschreibungen etc.).

2.3.5. Sprachliche Subsysteme

Oft werden auch die Bereiche – Subsysteme der Sprache – in denen Transferphänomene vorkommen als wesentliche Elemente genannt, die den Transfer bedingen. Dabei gibt es einige Bereiche, in denen Transfer sehr oft auftritt bzw. auch bewusst wahrgenommen wird und andere, in denen er sich eher selten manifestiert. Eine detaillierte Abhandlung aller möglichen Bereiche (Lexik, Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik,...), die sich methodisch für den Sprachtransfer eignen würden, liegt jedoch nicht im Interesse dieser Arbeit. Es soll stattdessen skizziert werden, welche Bereiche sich eher für Transferprozesse eignen bzw. anbieten. Dabei soll vor allem der Bereich des Lexikons diskutiert werden, das er als für Transferphänomene anfälliger gilt wie etwas die Syntax und die Morphologie, die als relativ starre Subsysteme gesehen werden. (Vgl. Steinhauer 2005:27)

Odlin (1989:77) betont die Bedeutung, die „*similarities and dissimilarities in word forms, along with similarities and dissimilarities in word meanings*“ im Fremdsprachenunterricht spielen. Die Lexik stellt dabei einen Bereich dar, in dem Lernende schon zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses mit Transferphänomenen konfrontiert werden. (Riehl, 2004:80) Dabei können anfangs vor allem bei der Sprachrezeption Internationalismen⁵¹ helfen, da sie im Text leicht erschlossen werden können. Transfer im Wortschatz ist unter anderem durch den Ähnlichkeitsgrad zweier Sprachen bedingt. Bei den romanischen Sprachen ist dieser potentielle Wortschatz – panromanischer Wortschatz⁵² – ziemlich groß. Klein (1999:26) betont, dass im Bezug auf die Interlexeme die romanischen Sprachen am privilegiertesten in Europa sind. Außerdem stammt ein großer Teil der Internationalismen aus den romanischen Sprachen und dem Latein. Viele Wörter der romanischen Sprachen können daher im Zusammenhang erraten werden. Dies bezieht sich vor allem darauf, wenn Wörter in ihrem zentralen Sinn verwendet werden, nicht jedoch im übertragenen oder metaphorischen Sinn. (Ringbom, 2007:72) Dabei ist aber

⁵¹ Die Internationalismen stellen in der bereits erwähnten EuroCom-Methode eine Erschließungsstrategie für die Sprachrezeption dar. (1. Sieb) (Vgl. Klein, 1999:25)

⁵² Der panromanische Wortschatz stellt in der bereits erwähnten EuroCom-Methode eine weitere, sehr bedeutende Erschließungsstrategie für die Sprachrezeption dar. (2. Sieb) (Vgl. Klein, 1999:25)

auch nicht außer Acht zu lassen, wie sich Wörter in Sprachen bilden bzw. gebildet werden – Sprachgeschichte der Wörter. Eine wichtige Rolle spielt hier die Wortschatzentlehnung aus anderen Sprachen. (Riehl, 2004:30) Für das Deutsch und das Spanische stellen hier klarerweise das Lateinische und das Griechische wichtige Referenzen dar. Interessant ist hier zum Beispiel auch die Einpassung von Verben:

„Im deutsch-romanischen Sprachkontakt beobachtet man, dass die Verben mit Hilfe des Suffixes –ieren integriert werden. Dieses Suffix wurde schon in mhd. Zeit aus französischen Lehnwörtern isoliert und mit seiner Hilfe wurden zahlreiche Lehnwörter aus romanischen Sprachen (diktieren, traktieren) oder Verben mit lateinischer oder griechischer Basis (telefonieren, protestieren) in das Deutsche integriert.“ (Riehl, 2004:82)

Da es sich bei diesen Wörtern in der Regel um regelmäßige Verben handelt, können die Lerner diese leicht für den Transfer verwenden. Der bereits bekannte Wortschatz kann erweitert werden durch das Wissen über Lautentsprechungen bestimmter Sprachen zueinander, sowie Graphien und Aussprache ⁵³. Der Lerner kann im Bezug auf den Wortschatz Korrespondenzregeln erlernen, die ihm das Erschließen und Bilden von bereits bekannten Wörtern erleichtert. Jedoch können gewisse positive Korrespondenzregeln auch an ihre Grenzen stoßen, zum Beispiel in Bezug auf die Eurofixe ⁵⁴. So ist zwar eindeutig die Transferierbarkeit von franz. „libération“, ital. „liberazione“ und span. „liberación“ erkennbar, nicht mehr aber bei der Serie franz. „chanson“, ital. „canzone“ und span. „canción“. (Vgl. Meißner, 2008:75) Die erfolgreich eingesetzten Transferstrategien können lernökonomisch eine Reduktion des Lernaufwandes erzielen. (Ibid:76)

Jedoch ist gerade das Lexikon auch am anfälligsten dafür negativ zu transferieren, also Interferenzen zu produzieren. Bereits Odlin (1989:78) stellt fest: *„Despite the advantages of a large lexicon common in two languages, there are nevertheless pitfalls [...]“*. Die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen kann, einerseits die Struktur und andererseits auch die Form betreffen. (Uhlisch, 1995:228f) Auf der Ebene der Form finden sich auch die bekannten Falschen

⁵³ Die Lautentsprechungen (3. Sieb) ebenso wie Graphien und Aussprache (4. Sieb) stellen in der bereits erwähnten EuroCom-Methode auch eine Erschließungsstrategie für die Sprachrezeption dar. (Vgl. Klein, 1999:25)

⁵⁴ Präfixe, Infixe und Suffixe, die in den Sprachen gleich sind, können ebenso bei der Erschließung helfen. (7. Sieb der EuroCom-Methode)

Freunde⁵⁵. Dabei handelt es sich um einen formalen Kontrastmangel. Dass heißt auf Grund der Ähnlichkeit zwischen den Sprachen gibt es sprachliche Erscheinungen, die formal (graphisch/lautlich) identisch oder ähnlich sind, aber deren Bedeutung (teilweise) unterschiedlich ist. (Uhlisch, 1995:233) Kielhöfer (1994:218; zit. nach Müller-Lancé, 2006:139f.) stellt fest, dass sich die Stellung eines Wortes aus den Beziehungen, die es zu anderen Wörtern derselben Sprache hat, ergibt. Dies bedeutet, dass zwischensprachliche Beziehungen zwar hilfreich sein können, aber auch zu Missverständnissen führen können.

Beim Erlernen einer Sprache können sich aufgrund der Formgleichheit Schwierigkeiten und Fehler einstellen. Dass heißt es handelt sich um semantische Interferenzen. (Vgl. Cartagena, 1989:581) Wörter formaler Ähnlichkeit haben unterschiedliche Bedeutungen. In der Vergleichenden Grammatik Spanisch-Deutsch von Cartagena wird angekündigt, dass diese Wörter eine „konstante Gefahr“ für denjenigen darstellen, der eine fremde Sprache spricht und dass sie auch „*im fortgeschrittenem Stadium des Erwerbs der fremden Sprache*“ ein Problem darstellen können. (Cartagena, 1989:581) Somit werden Falsche Freunde als Schwierigkeit und Problem beim Fremdsprachenlernprozess dargestellt. Andererseits können aber gerade diese Formähnlichkeiten Anlass für den bewussten Sprachvergleich bieten und somit vor Interferenzen bewahren. Cartagena (1989:581) stellt demnach auch fest, dass man dem Problem durch eine immer erneuerte Bewusstmachung und explizite Kontrastierung begegnen soll.

Für den Fremdsprachenunterricht ist es außerdem wichtig, zu wissen, dass viele Falsche Freunde dadurch bedingt ist, dass für die meist zuvor gelernten Fremdsprachen und die Muttersprache das Lateinische als ständig zur Verfügung stehendes Reservoir für neue Bildungen dient und gedient hat. Die jeweiligen Entwicklungen der Wörter in den beiden Sprachen sind aber nicht immer gleich abgelaufen. Somit können vermeidlich gleiche Wörter ganz unterschiedliche Bedeutungen und Verwendungsbereiche bekommen haben. Trotzdem darf dieses sprachliche Phänomen nicht objektiviert werden, sondern muss immer im Bezug auf den Lernenden gesehen werden. Für den Fremdsprachenunterricht sollte versucht werden, diesen durchaus negativ

⁵⁵ Oder auch „false friends“, „faux amis“, „falsos amigos“.

gesehenen Kontrastmangel bei bestimmten sprachlichen Elementen als Anlass für die Bewusstmachung zu sehen und vielleicht auch die Auseinandersetzung mit sprachgeschichtlichen Hintergründen einleiten, um den Lernprozess zu erleichtern.

Das die Phonetik und Phonologie der Muttersprache durchaus bedeutende Einflüsse auf die Aussprache in einer Zweit- oder Drittsprache nehmen kann, darüber besteht kein Zweifel. (Vgl. Odlin, 1989:112) Dabei ist es auch üblich für Lernende die Laute einer neu zu erlernenden Sprache mit jenen der Muttersprache zu kategorisieren. (Ibid:114) Gibt es gewisse Laute in der Muttersprache, oder anderer vorher gelernter Sprachen nicht, so werden diese wahrscheinlich mehr Schwierigkeiten verursachen. Manche Sprachen können aber auch Laute haben, die gleich scheinen, sich jedoch akustisch unterscheiden. Generell lässt sich sagen, dass für die Bewertung von Transfer auf phonetischer und phonologischer Ebene aber besonders auch individuelle Faktoren eine Rolle spielen.

Neben dem Lexikon bieten sich auch syntaktische Strukturen und morphologische Einheiten von Sprachen an, um in eine andere zu transferiert zu werden. Dies geschieht seltener als im Lexikon, da es sich bei der Grammatik, um ein geschlossenes Set von Relationen handelt. (Vgl. Steinhauer, 2005:47) Die Syntax ist das System von Regeln, die beschreiben, wie aus einem Inventar von Grundelementen (Morphemen, Wörtern,...) durch spezifische syntaktische Regeln (Wort- und Satzgliedstellung, Intonation,...) die Sätze einer Sprache gebildet werden können. (Vgl. Bußmann, 2008:711) Analysen, inwieweit Transfer auf syntaktischer Ebene von Bedeutung ist, betreffen insbesondere die Wortstellung, die Relativsätze und die Negation. (Vgl. Odlin, 1989:85) Im Bezug auf Sprachtransfer stellt sich die Frage, inwieweit übliche Wortstellungen⁵⁶ aus anderen Sprachen transferiert werden bzw. werden können. Dies kann vor allem geschehen, wenn sich Sprachen sehr nahe stehen. Generell wird die Wortstellung im Satz aber eher als ein starres System betrachtet (Vgl. Steinhauer, 2005:52) Zur Syntax zählen aber auch Artikel und Präpositionen, für welche der Transfer eine besonders große

⁵⁶ Die üblichen Satzgliedstellungen menschlicher Sprachen sind VSO, SVO und SOV und generell können Sprachen im Bezug auf diese Muster verglichen werden. Diese Muster sind aber nicht eins zu eins auf andere Sprachen umzulegen, sondern können aufgrund etwa der Rigidität stark variieren. (Vgl. Odlin, 1989:85f.)

Rolle spielt. Die Genuszuweisung bereitet vielen Lernern oft große Schwierigkeiten, vor allem, wenn das jeweilige Regelsystem komplex ist oder sich stark von der Muttersprache bzw. den vorher gelernten Sprachen unterscheidet. Ein Grund für die Übernahme der Artikel aus einer anderen Sprache kann die bewusst wahrgenommene Ähnlichkeit sein. Für das Spanische lässt sich sagen, dass Lerner, die vorher Französisch gelernt haben dazu tendieren die Artikel zu transferieren. Dies geht zwar in vielen Fällen gut, kann aber auch zu Interferenzen führen. (Ibid:54) Ähnlich wie bei den Artikeln verhält es sich auch mit den Präpositionen. Als Strategien werden aber wiederum nicht nur der Transfer, sondern auch Vereinfachungs- und Vermeidungsstrategien angewendet. Zweitere sind, wie bereits erwähnt, oft nur sehr schwer zu identifizieren. Inwieweit daher syntaktischer Transfer von Relevanz ist, bleibt ungeklärt. (Vgl. Odlin, 1989:111)

Die Morphologie nimmt eine Brückenstellung zwischen der Lexik und der Syntax ein. Im Bezug auf Sprachtransfer diskutiert die Forschung den Bereich der Morphologie – etwa im Bereich der Flexion – sehr kontrovers. (Vgl. Patten, 1984, zit. n. Steinhauer, 2005:47) Sie wird eher als starres System gesehen. Ist einem Lerner die Morphologie einer Sprache zu komplex, so tendiert er eher zur Vereinfachung dieser. Die Morphologie spielt für Transferphänomene scheinbar nur dann eine Rolle, wenn dem Lerner selbst die Ähnlichkeit zur Muttersprache, oder einer anderen vorher gelernten Sprache bewusst wird. Das heißt, morphologischer Transfer kann umso leichter auftreten, umso mehr Sprachen ein Lerner beherrscht und umso ähnlicher sich diese Sprachen sind. Bestätigt wird der Lerner dadurch, dass sein Transfer dann oftmals erfolgreich verläuft. (Vgl. Steinhauer, 2005:49) Dies wiederum macht ihn aber auch für die Forschung schwieriger zu identifizieren. Generell herrscht aber Einigkeit darüber, dass die Morphologie als Transferbereich selten verwendet wird, sondern eher Strategien wie die Vereinfachung oder Übergeneralisierung stattfinden. (Ibid:50)

Wie bereits beim Wortschatz durch die Falschen Freunde erklärt, stehen diese sprachlichen Subbereiche auch eng im Zusammenhang mit der Semantik (und Pragmatik). Dies trifft ebenso auf die Syntax und Morphologie zu. Steinhauer (2005:56) stellt fest, dass bewusster Transfer von grammatischen Strukturen

sehr oft mit der Einschätzung des Lerners zusammenhängt, inwieweit die Bedeutungskomponente, die die Struktur in sich trägt, übertragbar ist.

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass

„En el aprendizaje de una lengua extranjera [sic!], el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición.” (Martín Peris, 2008:579)

Für die Nutzung dieses Transfers sind viele Faktoren ausschlaggebend. Diese beziehen sich einerseits auf den Unterricht (den Lehrenden, das Lernmaterial), auf die individuellen Charakteristika der Lernenden, aber auch auf außerunterrichtliche Elemente, wie die Ähnlichkeit und die Markiertheit von Sprachen. Zu diesem komplexen Faktorenbündel treten insbesondere noch zwei Annahmen hinzu. Erstens fördert das Bewusstsein über die Nähe und Ähnlichkeit zweier Sprachen den Transfer. Zweitens führt eine hohe Komplexität der Zielsprache oft zur Tendenz Elemente aus anderen Sprachen zu transferieren. Um Transfer somit nützlich zu machen, spielt das Bewusstsein über die auftretenden Phänomene eine große Rolle. Dieses Bewusstsein impliziert, dass Transfer als bewusst eingesetzte Strategie erlernt und geübt werden kann.

Wie aber kann man sich den Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zweier Sprachen nähern?

Dafür ist es in erster Linie notwendig festzustellen, wo – in welchen Subbereichen – Ähnlichkeiten oder Unterschiede auftreten. In der Romanistik gibt es zahlreiche Forschungen – sowohl historisch-vergleichend, als auch kontrastiv auf die Lexikologie und Grammatik bezogen – die Verwandtschaftsbeziehungen in den romanischen Sprachen darstellen und teilweise auch ihre Nutzung⁵⁷ aufzeigen. Diese Forschungen können einerseits für den Fremdsprachenunterricht nützlich gemacht werden, andererseits können sie auch als Korrespondenzen dienen für die Autoren von Lehrwerken.

⁵⁷ Wie die bereits erwähnte EuroCom-Methode.

3. Lehrwerksanalyse

Es wurde schon mehrfach diskutiert, dass das sprachliche Vorwissen der Lernenden eine gewisse Rolle spielt beim Lernen einer L3. Ebenso ist bekannt und, dass diesbezüglich beim Erlernen von Spanisch als L3 sowohl die vorher gelernten romanischen Sprachen (oft Französisch, Latein), als auch die Muttersprache Deutsch und die meist erste Fremdsprache Englisch eine relativ gute Grundlage bieten, um positiven Transfer durchzuführen. Aus gerade diesem Grund versucht der zweite Teil dieser Arbeit aufzuzeigen, wie Sprachtransfer im Spanischunterricht (als L3, L4 etc.) genutzt werden kann und welche Vor- bzw. auch Nachteile die Interaktion von Sprachen im Unterricht haben könnte.

Schöpp (2008:195) stellt richtig fest, dass eine Nutzung von Sprachtransfer nur durch gezielte Anleitung sinnvoll ist.⁵⁸ Eine Anleitung erfolgt im Unterricht einerseits durch den Lehrenden, andererseits spielt – gerade in der Schule – das Lehrwerk eine bedeutende Rolle, indem es den Verlauf des Unterrichts vorbestimmt.

Im folgenden Kapitel wird zunächst erklärt, was unter einem Lehrwerk zu verstehen ist, was ein Lehrwerk beinhaltet bzw. beinhalten soll und welche Funktionen es hat. Außerdem wird offengelegt, welche Bedeutung ein Lehrwerk gerade im Spanischunterricht in Österreich einnimmt und wie es zur Anwendung von jenem kommt. Anschließend wird begründet, warum eine Analyse zweier Lehrwerke durchgeführt wird. Diesbezüglich werden Kriterien skizziert, nach denen die Lehrwerke beurteilt werden können. Die vorliegende Analyse konzentriert sich explizit auf die Bewertung des Sprachtransfers in Lehrwerken. Dies wird auf Basis von zwei Grundfragen durchgeführt: Einerseits, ob Übungen und Texte generell Transfer zulassen bzw. fördern, andererseits, ob Transfer bewusst als Strategie vermittelt wird und wie. Nachdem die Lehrwerke überblicksmäßig vorgestellt wurden, wird ein Vergleich dieser zueinander hergestellt. Anhand von Beispielen soll dies veranschaulicht werden. Das Ziel ist es herauszufinden, inwieweit die beiden Lehrwerke dem didaktischen Ansatz, Transfer zu berücksichtigen und zu vermitteln, gerecht werden.

⁵⁸ Dies ist unter anderem auch das Grundinteresse der Interkomprehensionsforschung.

3.1. Stellenwert von Lehrwerken

Wodurch bekommen Lernende zielsprachlichen Input im Fremdsprachenunterricht?

Einerseits wird dies durch den Lehrenden geleistet, der als Vermittler und Repräsentant für die entsprechende Sprachkultur gilt. (Vgl. Bleyhl, 1999: 26) Andererseits nimmt klarerweise das Lehr- bzw. Lernmaterial eine bedeutende Rolle ein. Gnutzmann (1999:67) hält fest, dass jede Form des Fremdsprachenlernens, selbst als individueller Selbstlernprozess, auf der Grundlage von und in der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmaterialien geschieht. Meißner (1999: 147) erläutert, dass zwar extrem kognitivistische Positionen zwar anstatt einer geplanten Progression einen breiten, unstrukturierten und komplexen Input vorschlagen (zit. n. Wolff, 1999), dass die Unterrichtstradition jedoch auf Planbarkeit und Steuerung des Lernfortschrittes setzt und somit die Lehrwerke⁵⁹ das Unterrichtsgeschehen dominieren. Das heißt im Fremdsprachenunterricht steht in erster Linie das jeweilige Lehrwerk, mit dem gearbeitet wird, im Vordergrund. Die Lehrwerke nehmen dort eine Mittlerfunktion zwischen dem Lehren und Lernen ein, das heißt, zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Unterrichtsgeschehen. (Vgl. Neuner, 2003: 399) Sie liefern die Grundlage für einen raschen und kontrollierten Einstieg in eine neue Fremdsprache und dienen als Wegweiser für den Lehrer und auch die Lernenden. (Vgl. Meißner, 1999:147)

Neuner (2003:400) bezeichnet das Lehrwerk als *„das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung, das nachhaltig das Verhalten von Lehrenden und Lernenden beeinflusst.“* Dadurch ist das Lehrwerk unmittelbar vernetzt mit anderen Faktoren im Fremdsprachenlernprozess und wirkt sich unterschiedlich auf diese aus, beispielsweise auf die Lernerfahrungen, den Umgang mit Lernstrategien oder dem autonomen Lernen. Das Lehrwerk erzielt dadurch

⁵⁹ Neben dem Begriff Lehrwerk, tritt mitunter auch der Begriff Lehrbuch auf. Dabei versteht sich ein Lehrbuch als ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption, in dem alle benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatik, Vokabular, etc.) enthalten sind. Das Lehrwerk hingegen besteht aus mehreren Teilen (meistens einem Schülerbuch, einem Arbeitsbuch, einem Lehrerbuch und begleitenden Medien) mit unterschiedlichen didaktischen Funktionen. Das Lehrwerk eröffnet eine differenziertere und variablere Unterrichtsgestaltung. Es lässt sich sagen, dass in der historischen Entwicklung der Lehrmaterialien sich das ursprünglich dominierende Lehrbuchkonzept immer weiter hin zum Lehrwerk aus vielen Komponenten ausgebaut hat. (Vgl. Neuner, 2003:399)

auch eine Wirkung über den Unterricht hinaus. Außerdem stellt es für den Lernenden eine Richtlinie und ein zukünftiges Nachschlagewerk dar.

Was aber genau ist unter einem Lehrbuch zu verstehen? Ein Lehrbuch spiegelt Bilder seiner Zeit wieder und besteht dabei aus aktuellen authentischen Texten, aber auch aus fiktiven, didaktisch aufbereiteten Inhalten.⁶⁰ Ein Lehrwerk selbst besteht dabei aus mehreren Komponenten, wie beispielsweise einem Schülerbuch und einem Arbeitsbuch. Immer öfter werden auch multimediale Lehr- und Lernmaterialien im Lehrwerk inkludiert. Dadurch ergeben sich komplexe Gefüge, die voneinander abhängen und sich gegenseitig ergänzen. Dieses ermöglicht einen vielfältigeren Umgang mit dem Lehrwerk für den Lehrer und die einzelnen Lerner. Bei der Verarbeitung des zur Verfügung gestellten Inputs handelt es sich jedoch um einen hochselektiven Prozess. Dass heißt, das Bewusstsein des Lernenden nimmt nur partielle Informationen auf und ist auch vor Verzerrungen nicht gefeit. (Vgl. Bleyhl, 1999:31) Demnach ist das, was der Lerner wirklich kann, auch nicht identisch mit dem, was im jeweiligen Lehrwerk steht. Beim Durchnehmen ein und desselben Lehrwerks heißt das, dass sich die gesamte Gruppe nicht auf demselben Niveau befindet bzw. befinden kann und auch nicht über das gleiche sprachliche Wissen verfügt bzw. verfügen kann. Der Lernprozess verläuft individuell verschieden ab.

Dass das Lehrwerk einen wichtigen Stellenwert im – vor allem schulischen – Fremdsprachenunterricht einnimmt, ist somit geklärt. Welche Funktionen ein Lehrwerk genau erfüllt, von welchen Determinanten die Inhalte und der Aufbau eines Lehrwerkes abhängig sind und welche Bedeutung dadurch ein Lehrwerk insbesondere im Spanischunterricht in Österreich einnimmt, wird im Folgenden erläutert.

3.1.1 Determinanten

So eng das Lehrwerk auch mit den verschiedenen Faktoren im Fremdsprachenlernprozess verknüpft ist und solch bedeutende Auswirkungen und Einflüsse es auch auf den Lernenden und den Erfolg im Lernprozess haben kann, ist es trotzdem auch von noch ganz anderen Determinanten geprägt.

⁶⁰ Nach kognitivistischen Ansichten werden fiktive, oft stark vereinfachte Lehrtexte sehr skeptisch betrachtet, da sie die Verarbeitungsbreite und –tiefe (Hypothesenbilgen, Falsi- und Verifizieren) reduzieren. (Vgl. Meißner, 1999:147)

Dies sind einerseits allgemeine fachübergreifende Faktoren. (Vgl. Neuner, 1999:162) Hierzu zählen „legitimitative Bedingungen“, wie gesellschaftliche Leitvorstellungen zu Schule und Schulfach, und „reflexive Bedingungen“, wie übergreifende pädagogisch-didaktische Konzepte. (Ibid) Hierzu kommen noch schulisch-institutionelle Determinanten. Werden Lehrwerke für den Einsatz in Schulen konzipiert, so werden sie von Schulbehörden und Ministerien geprüft, um dort zum Einsatz zu gelangen. Stundentafeln, Richtlinien und Lehrpläne üben dabei schon im Vorfeld einen großen Einfluss auf die Konzeption der Lehrwerke aus. (Vgl. Christ, 1999:41)

Des Weiteren sind die Verleger und Produzenten, die in erster Linie materielle und ideelle Interessen verfolgen, ausschlaggebend. (Ibid) Der Preis hat dann zum Beispiel wiederum seine Auswirkungen auf die Entscheidung durch die Schulbehörden, ob ein gewisses Schulbuch verwendet wird, oder nicht.

Neben diesen institutionellen und materiellen Bedingungen führt Neuner (1999:162) als fachspezifische Faktoren die „konstruktiven“ und „analytischen Bedingungen“ an. Erstere beinhalten „fremdsprachenlerntheoretische“ Erwägungen, während die analytischen Bedingungen „sprachwissenschaftliche, textwissenschaftliche und landeskundliche Faktoren“ meinen.

Das heißt, bei der Lehrwerkskonzeption treffen kommerzielle mit fachdidaktischen Überlegungen zusammen und prägen das Vorgehen der Autoren, die die Lehrwerke für die Nutzung im Unterricht durch die Lehrenden und die Lernenden erstellen. Außerdem prägen sich diese Determinanten auch untereinander und beeinflussen sich gegenseitig.

Dabei lässt sich feststellen, dass sich Lehrwerke, abhängig von diesen Determinanten, im Laufe der Zeit sichtbar verändern. Sie tun dies vor allem auch, um den neuen Kenntnissen aus dem Bereich der Lehr- und Lernforschung Rechnung zu tragen. Wie schnell diese Veränderung von statten geht und wie lange es dauert bis wissenschaftliche Erkenntnisse auch in den Lehrwerken Einzug gefunden haben, dem gilt es auch teilweise in der folgenden Analyse nachzugehen.

3.1.2. Funktionen von Lehrwerken

Um die Bedeutung der Lehrwerke für den Unterricht darzulegen, ist es grundlegend sich der Funktionen von Lehrwerken bewusst zu sein. Es wurde bereits erwähnt, dass Lehrwerke eine Mittlerfunktion zwischen Lehren und Lernen einnehmen.

In der Umsetzung des Lehrplans legt das Lehrwerk die Ziele des Unterrichts fest. (Vgl. Neuner, 1999:160) Da Lehrwerke den Unterricht organisieren und oft das Unterrichtsgeschehen leiten, kann man ihnen auch eine Ersatzfunktion für den Lehrplan zuschreiben, sie sozusagen als „heimliche Lehrpläne“ des Unterrichts bezeichnen. (Ibid)

Im Unterricht liefern sie, wie bereits erwähnt, in erster Linie sprachlichen Input, insbesondere Texte⁶¹. Dadurch bieten Lehrwerke den Lernenden verlässliche sprachliche Korrektheitsmodelle. (Vgl. Knapp-Potthoff, 1999:99) Dabei entscheidet es auch über die Auswahl, Gewichtung und Progression des Lernstoffs – die Themen und Inhalte, die Fertigkeiten, die erlernt werden, etc. Es bestimmt Unterrichtsverfahren, Sozialformen und das Verhalten der Lehrer und Lerner, wodurch es manchmal sogar begrifflich mit der Unterrichtsmethode gleichgesetzt wird. (in Frankreich heißt das Lehrwerk „méthode“). Außerdem regelt es den Einsatz anderer Unterrichtsmedien und gibt die Testverfahren vor, nach denen die Lehrziele überprüft werden. (Vgl. Neuner, 1999:160) Somit nimmt das Lehrwerk eine zentrale Leit- und Orientierungsfunktion im Unterrichtsgeschehen ein.

Außerdem erfüllt das Lehrwerk eine Strukturierungsfunktion, indem es Auswahl- und Anordnungskriterien verfolgt, Reduktionen sprachlicher Vielfalt vornimmt, eine systematische Progression durchführt (dadurch kommt es auch zu gehäuften Sätzen gleicher syntaktischer Struktur) und auch metasprachliche Strukturierungshilfen anbietet. Auch die einheitliche Typographie, das Layout und die graphische Darstellung sind Strukturierungshilfen des Lehrwerks. (Vgl. Knapp-Potthoff, 1999:99)

⁶¹ Texte verstehen sich dabei als geschriebene Sprache, die meist ihrem tatsächlichen Kontext entnommen wurde. In Lehrwerken finden sich auch scheinbar mündliche Texte, die verschriftlicht wurden. Die mögliche Problematik dieser kann hier aber nicht fokussiert werden.

Des Weiteren kann ein Lehrwerk neben sprachlichen Input auch Informationen über andere Kulturen und geographische, politische, literarische, etc. Sachverhalte liefern. (Ibid)

Eine besonders wichtige Funktion ist noch zu erwähnen. Lehrwerke haben auch eine Wirkung auf den Umgang mit dem Lernen im Allgemeinen. Sie können somit den Lernenden, Vorschläge zum Umgang mit dem sprachlichen Material geben. (Ibid) Diese können explizit als Lernstrategien und Arbeitstechniken formuliert und vorgeschlagen werden und es können Anregungen zur Einübung gegeben werden. Sie können aber auch eher implizit durch Arbeitsanweisungen an die Lernenden vermittelt werden. (Ibid)

Diese Funktionen von Lehrwerken dürfen aber nicht nur auf jene für den Lerner reduziert werden, sondern es sollen auch die Funktionen die Lehrwerke für Lehrende, Studierende in Ausbildung, für die Sprachlehr- und Lernforschung, sowie für bildungspolitische Zusammenhänge haben können, nicht außer Acht gelassen werden. (Ibid:98)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrwerke wichtige Mittlerfunktionen zwischen dem Lernen und dem Lehren einnehmen. Für die am Unterricht Beteiligten haben Lehrwerke eine Leit- und Orientierungsfunktion, die gestützt ist durch verschiedene Strukturierungshilfen. Lehrwerke erzielen eine Wirkung, die über den Unterricht hinausgeht. Sie können zur interkulturellen Auseinandersetzung beitragen, unterschiedlichste Informationen liefern, Lern- und Sprachverwendungsstrategien vermitteln und noch langfristig für Lernende als Nachschlagewerke dienen. Dies ist jedoch von ihrem Einsatz im Unterricht, ihrer Qualität und ihre Auswirkungen auf den einzelnen Lerner abhängig.

3.1.3. Lehrwerke im Spanischunterricht

Welche Bedeutung, die Lehrwerke generell für den Unterricht und alle Beteiligten haben, wurde in den letzten Kapiteln erläutert. Nun soll skizziert werden, warum sich im Spanischunterricht in Österreich ein Lehrwerk anbietet, bzw. wie es geschieht, dass dieses zum Einsatz kommt.

In den letzten Jahren hat sich der Zugang zu fremdsprachlichen Materialien, vor allem durch das Medium Internet, erleichtert und sich somit eine Vielfalt der

Lehr- und Lernmaterialien ergeben. Trotzdem steht gerade im schulischen Unterricht noch immer das Lehrwerk im Vordergrund. Dies begründet sich vor allem dadurch, dass durch ein Lehrwerk der Lernstoff zwischen verschiedenen Klassen besser vergleichbar gemacht werden kann. Außerdem ist ein Lehrwerk auch von Vorteil, wenn es zu einem Schüler-bzw. Lehrerwechsel während des Schuljahres kommt. Weitere Vorteile sind die bessere Orientierung und überblickbare Organisation des Unterrichts, wodurch es beispielsweise Schülern auch einfacher möglich ist, den Lernstoff im Krankheitsfall nachzuholen. (Vgl. Krumm, 1998:27)

Für Spanisch lässt sich außerdem feststellen, dass die österreichischen Schüler Spanisch als Fremdsprache in nicht zielsprachlicher Umgebung lernen. Somit haben sie in der Regel keinen (bzw. nur geringen) Kontakt zu der Zielsprache im außerunterrichtlichem Geschehen. Das Lehrwerk bietet daher das schriftliche Referenzwerk – mit Audiomaterial sogar mehr als nur schriftlich – für die zu erlernende Sprache.

Wie kommt es nun zur Auswahl eines bestimmten Lehrwerkes im Unterricht?

Für den Spanischunterricht an Schulen schlägt das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, je nach Schulstufe und Schultyp verschiedene spanische Lehrwerke vor. Für das aktuelle Schuljahr 2010/11 können die Schulbuchlisten online eingesehen werden unter:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2010_2011.xml#toc3-id1

Die jeweiligen Schulen können zusätzlich dazu, im Rahmen der Schulbuchaktion, noch Unterrichtsmittel eigener Wahl im Ausmaß von 15% der Höchstbeiträge pro Schüler/in und Schulform anschaffen. Generell müssen bei den Schulbüchern Limits der Durchschnittskosten pro Schüler/in eingehalten werden. Generell handelt es sich bei den möglichen Schulbüchern um Neuerscheinungen bzw. Neubearbeitungen und aktualisierte Auflagen.

Bestellt eine Schule ein bestimmtes Lehrwerk, so heißt dies selbstverständlich noch nicht, dass auch der jeweilige Lehrende alleine mit diesem arbeiten muss. Dennoch stellt das Lehrwerk, wie bereits erwähnt oft die Grundlage und das wichtigste Orientierungswerkzeug für den Lehrenden und die Lernenden dar.

3.2. Lehrwerksanalyse

Im folgenden Kapitel wird die Ausgangslage für die anschließende Analyse der Lehrwerke dargestellt. Dafür werden zunächst die Lehrwerksforschung und ihre Ziele näher betrachtet, um zu klären wie sich die durchgeführte Lehrwerksanalyse in diese einordnet.

Zur Bewertung von Lehrwerken wurden in der Forschung bereits verschiedenste Kriterienkataloge erfasst. Für die vorliegende Analyse sind vor allem jene Kriterien von Interesse, die sich auf die Berücksichtigung von Vorwissen im Lehrwerk und der Nutzung von Sprachtransfer beziehen. Bevor es zur Beschreibung der Lehrwerke kommt, wird begründet, wie es zur Auswahl der Lehrwerke gekommen ist.

Bei der methodischen Durchführung ist es zuerst notwendig die Lehrwerke allgemein zu beschreiben. Anschließend wird der Schwerpunkt auf die sprachtransferbezogenen und –fördernden Übungen gelegt. Diese sollen beispielhaft behandelt werden.

Zuletzt sollen die Resultate zusammengetragen werden, um eine allgemeine Aussage über die Berücksichtigung von Vorwissen in den beiden Lehrwerken treffen zu können.

3.2.1. Lehrwerksforschung

Die Notwendigkeit der Lehrwerksforschung wurde erst seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts deutlich. In den 60er Jahren konzentrierte man sich noch mehr auf die fachdidaktische Theorie und maß dem Lehrwerk in der praktischen Anwendung nicht so viel Bedeutung zu. (Vgl. Heindrichs/Gester/Kelz, 1980:149) Ein wichtiger Bereich der didaktisch-methodischen Forschung in den 80er und 90er Jahren galt der Erforschung von Lernstrategien und individuellen Unterschieden. Dies führte zu der Forderung nach mehr Lernerautonomie. Dabei wiederum wurde das Lehrwerk als Hindernis eher kritisiert. (Vgl. Funk, 2004:42) Generell stand die Erforschung der Materialien oftmals weniger im Vordergrund des fachdidaktischen Interesses. Im Bezug auf die Lehrwerksforschung muss daher festgestellt werden, dass sich die Publikationen relativ gering hielten. Bedenkt man die Bedeutung und Funktionen eines Lehrwerkes, so verwundert es, dass die Erforschung dieser

nicht unbedingt im Zentrum bisheriger Fremdsprachendidaktik und Sprachlernforschung stand. (Vgl. Neuner, 2003:402) Damit hängt einerseits die Abhängigkeit der oben genannten Determinanten zusammen, andererseits sind Lehrwerke sich ständig ändernde und zu aktualisierende Materialien⁶². (Vgl. Henrici, 1999:84)

Das Ziel der Lehrwerkforschung ist es Lehrwerke objektiv auf ihre Brauchbarkeit für den Unterricht hin zu beurteilen. In der Lehrwerksforschung wird generell zwischen Lehrwerksanalyse und Lehrwerkskritik zu unterscheiden. Neuner (1999:162) erklärt, dass erstere, wenn sie synchronisch durchgeführt wird, Faktoren analysiert, die sich bei einer bestimmten didaktisch-methodischen Ausgangssituation auf ein Lehrwerk auswirken. Die Lehrwerkskritik wiederum fragt nach der Brauchbarkeit und Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lernergruppe. Des Weiteren kann auch zwischen einer „*spekulativen Lehrwerkkritik*“, die Lehrwerke an linguistischen und lerntheoretischen Modellen misst, einer „*quantitativen Lehrwerkanalyse*“, welche Daten aus Lehrwerken erfasst und Vergleiche anstellt, und der „*empirischen Lehrwerkforschung*“, die die Effektivität von Lehrwerken an einer bestimmten Zielgruppe unter kontrollierten Bedingungen prüft, unterschieden werden. (Vgl. Heindrichs/Gester/Kelz, 1980:149) Nach dieser Einteilung sieht sich die vorliegende Analyse eher als eine spekulative Lehrwerkkritik, die versucht ausgewählte Lehrwerke auf das Vorhandensein von sprachtransferfördernden Übungen bzw. das Vorhandensein von Strategien für den Umgang mit Transfer zu untersuchen.

Das Interesse einer Lehrwerksanalyse und -kritik kann sehr verschiedenartig sein. Es liegt zum Beispiel in der Prüfung und Eignung eines Lehrwerkes für eine bestimmte Lernergruppe, für bestimmte Lernbedingungen im Unterricht bzw. hinsichtlich bestimmter Zielsetzungen für den Unterricht. So kann man beispielsweise analysieren, ob ein Lehrwerk etwa die durch den Lehrplan festgelegten Ziele erfüllt. Neuner (2003:400) stellt fest, dass sich erst ein

⁶² Nur wenn sich ein Lehrwerk im Unterricht als besonders gut herausgestellt hat, werden Neuauflagen und Neubearbeitungen dieses Lehrwerks durchgenommen und weiterverwendet. Trotzdem ist das „Durchschnittsalter“ von Lehrwerken nicht gerade sehr hoch.

praktisches Bedürfnis nach der Erstellung von Entscheidungshilfen für die Beurteilung von Lehrwerken ergeben muss. Dies kann beispielsweise sein, wenn Lehrwerke unterschiedlicher didaktischer und methodischer Konzeption zur selben Zeit zur Verfügung stehen, oder aber auch, wenn sich Lernende mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und –motivationen in einer Lernergruppe befinden. Neuner (2003:401) schließt daraus, dass das verstärkte Auftreten von Lehrwerksanalysen und –kritiken auf eine Umbruchsstellung im Fremdsprachenunterricht schließen lässt.

Wenn wir nun die Fremdsprachendidaktik als eine Mehrsprachigdidaktik sehen und die vielen Veränderungen betrachten, die sich nicht nur in der Forschung, sondern vor allem durch die technischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ergeben haben, so kann man meiner Meinung nach durchaus von einer Umbruchsstellung sprechen. Ob nun aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung – Einsicht in die individuellen Lernverfahren, Gruppenstrukturen, Bedeutung von Strategien für das Fremdsprachenlernen, etc. – auch in die Lehrwerkskonzeption einfließen und inwieweit Lehrwerke den Ansprüchen der Lehr- und Lernziele gerecht werden, dies kann mit Hilfe einer Analyse teilweise überprüft werden. Durch die Entfaltung eines lernerorientierten Konzepts des Fremdsprachenunterrichts eröffnen sich noch andere neue Dimensionen für die Lehrwerksforschung. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr alleine auf der Analyse des Produktes, sondern man stellt sich die Frage, welche Wirkung – Wirkungsforschung – das Lehrwerk im Lernprozess spielt. (Vgl. Neuner, 2003:402)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei der Beschäftigung mit Lehrwerken die Deskription, die Analyse, die Kritik und die Erprobung im Unterricht zentrale Komponenten darstellen. (Vgl. Henrici, 1999:84) Lehrwerke sind dabei als sich ständig ändernde Elemente im Unterricht zu sehen, die je den aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen oder entsprechen sollen. Nach der Einteilung von Heindrichs/Gester/Kelz (1980:149) stellt die vorliegende Analyse eher eine spekulative Lehrwerkkritik dar, in welcher zwei Lehrwerke auf das Vorhandensein von Bezugnahmen auf Vorwissen analysiert und miteinander verglichen werden.

Obwohl die vorliegende Arbeit keine Wirkungsforschung darstellt, ist anzumerken, dass dies eine interessante weiterführende Analyse bieten würde. Man könnte etwa feststellen, inwieweit eine bestimmte Probandengruppe ihr Vorwissen in einem Lehrwerk verarbeiten und erweitern kann bzw. sich dazu durch die Lehrwerksinhalte angeregt fühlt, etc.

3.2.2. Auswahl der Lehrwerke

Um eine Auswahl für die vorliegende Analyse treffen zu können, war zu allererst folgende Frage ausschlaggebend: Mit welchen spanischen Lehrwerken arbeiten/(müssen) Lehrende und Lernende in der Sekundarstufe an österreichischen Schulen (arbeiten)?

Wie es zu Wahl eines Lehrwerkes kommt, wurde bereits im Kapitel „Lehrwerke im Spanischunterricht“ erklärt. Dafür wählen die einzelnen Schulen in der Regel aus einer Liste an Schulbüchern⁶³ aus. Wie bereits erwähnt, können Schulen aber auch 15% der Unterrichtsmaterialien nach eigener Wahl anfordern. Dementsprechend wurden für die vorliegende Analyse die folgenden beiden Lehrwerke ausgewählt:

Línea Verde 1/2/3 (Spanisch bis B1)

Caminos Neu 1/2/3

Beide Lehrwerke werden unter anderem auch vom Österreichischen Schulbuchverband empfohlen. Sie sind gleichermaßen geeignet bzw. werden empfohlen für den Spanischunterricht in der Sekundarstufe an österreichischen Schulen.

Um die Analyse durchführen zu können, wurde schließlich die Auswahl auch durch die Verfügbarkeit der beiden Lehrwerke an den österreichischen Bibliotheken entschieden. Des Weiteren spielten auch ein kleines bisschen Sympathie und das ansprechende Layout eine Rolle. Das Lehrwerk Caminos wurde mir außerdem schon in verschiedenen Spanischkursen empfohlen.

⁶³ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2010_2011.xml#toc3-id1

3.2.3. Methodik

Im Folgenden soll erklärt werden, welche methodische Vorgangsweise für die Analyse gewählt wurde. Dies ist notwendig, um ein strukturiertes Vorgehen bei der Analyse zu gewährleisten. Daher gilt es zuerst Untersuchungskriterien festzulegen, anhand derer die Lehrwerke beurteilt werden können.

Dafür bietet die bisherige Forschung verschiedenste Kriterienraster. Durch die Anwendung solcher Kriterienkataloge soll die Qualität von Lehrwerken mit dem Blick auf diverse Bedingungsfaktoren beschrieben und bewertet werden. (Vgl. Gnutzmann, 1999:72) Jedoch stellt Slivensky (1997:58, Vgl. auch Gnutzmann, 1999:72) fest, dass sich mit der Weiterentwicklung der Wissenschafts- und Forschungszweige, die den Fremdsprachenunterricht betreffen, auch die Lehrwerkkonzeption und deren kritische Reflexion verändert bzw. auch ändern muss. Daraus schließt sich, dass ein Kriterienkatalog immer im Kontext einer bestimmten Phase des Entwicklungsprozesses der Forschung entsteht (möglicherweise sogar mit einer gewissen Verzögerung) und Kriterien formuliert, die auf diesen Kenntnissen beruhen. Demzufolge ergeben sich verschiedene Generationen von Lehrwerken, die in der Regel den jeweiligen didaktisch-methodischen Epochen⁶⁴ entsprechen.

Krumm (1998:25) erwähnt zwei Aspekte, die, unabhängig von der praktischen Lehrwerkserprobung, generell im Vordergrund stehen: Die Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung des Lehrwerks soll auch für uneingeweihte Lehrkräfte bzw. unter schlechten Bedingungen usw. deutlich werden. Außerdem soll das Lehrwerk dem heutigen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion entsprechen.

Es kann gesagt werden, dass diese beiden Grundlagen für die zu analysierenden Lehrwerke gegeben sind.

Neben diesen allgemeinen Aspekten, steht für die vorliegende Analyse das Kriterium der Verwertung und Nutzung von Vorwissen im Vordergrund. Meißner

⁶⁴ Götze (1998:29f.) unterscheidet dementsprechend fünf Lehrwerksgenerationen bis heute: von den, an der Grammatik orientierten Lehrbüchern, über jene, die sich an der audio-lingualen und audiovisuellen Methode orientierten, der „pragmatischen Wende“ zu kommunikativen Lehrwerken, über eine vierte Phase, in der die Adressanten und deren „Fremdperspektive“ (interkulturelle Aspekte) in den Mittelpunkt gelangten, bis hin zur fünften Generation, in der wieder alle 4 Grundfertigkeiten und auch die eigene Sprachreflexion betont werden.

(1999:149) betont diesbezüglich, dass Lehrwerke die lernerseitig bereits individuell vorhandene und potentielle Mehrsprachigkeit berücksichtigen müssen.

In der vorliegenden Bearbeitung soll daher insbesondere analysiert werden,

1. ob Lehrwerke auf bereits vorhandenes Vorwissen Bezug nehmen (Muttersprache und L2, L3,...)
2. ob dieses Wissen bewusst genutzt wird, um den Lernprozess der Zielsprache zu erleichtern (Transfer als Strategie).

In der Lehrwerkforschung wird die Trennung der Deskription von der expliziten Analyse betont. Demnach lässt sich als die folgende Lehrwerksbearbeitung in zwei Teile trennen. Zunächst sollen die beiden Lehrwerke beschrieben werden. Dabei werden neben den allgemeinen Daten und dem Aufbau der Lehrwerke auch die fachdidaktisch und methodisch relevanten Grundlagen erläutert. Anschließend wird beziehungsweise auf das Kriterium Sprachtransfer die vergleichende Analyse durchgeführt. Dies geschieht in erster Linie chronologisch nach dem Aufbau des Lehrwerkes. Des Weiteren wird Rücksicht darauf genommen, in welchen sprachlichen Subbereichen (Lexik, Syntax, Morphologie, Phonologie,...) Vorwissen berücksichtigt wird und interpretiert, ob die notwendige Anleitung zum Umgang damit gegeben ist und wie sich dies auf den Unterricht auswirken kann. Exemplarisch sollen einige Beispiele von Anweisungen und Übungen vergleichend besprochen werden, um einen besseren Einblick in das jeweilige Lehrwerk zu geben.

Für diese Analyse sind aber auch noch weitere Faktoren von Bedeutung. Wie bereits erwähnt hängt die Bewusstmachung von Transferpotentialen stark mit dem Erlernen von Strategien zur Förderung des Lernprozesses zusammen. Aus diesem Grund werden die Lehrwerke auch auf das zur Verfügung Stellen und das Anleiten dieses Strategiewissens überprüft.

Neben dem Strategiewissen spielt zum Beispiel auch das Vorhandensein von authentischen Texten eine gewisse Rolle. Es handelt sich dabei um Texte, mit denen Lernende im normalen Alltag der Zielkultur in Kontakt kommen könnten. Diese zeichnen sich durch eine normale Komplexität aus und sind nicht extra für den Unterricht erstellt worden. (Vgl. Keim, 1998:163) Sie haben eine

Bedeutung für den Sprachtransfer, da Lernende den Transfer nützen lernen, um leichter komplexe authentische Texte decodieren zu können.

Für die Analyse wurde ein Beschreibungs- und Beurteilungsbogen erstellt, in denen die wichtigsten Daten zu den Lehrwerken festgehalten wurden. Diese Bögen können für die einzelnen Lehrwerksbände (je 1-3) im Anhang nachgelesen werden. Zuerst wurden allgemeine Daten (Titel, Erscheinungsjahr, etc.) festgehalten. Anschließend wurde das Ziel des Lehrwerkes, sein Aufbau und die allgemeinen didaktischen Grundlagen, auf die es sich bezieht, besprochen. Dies wurde bereits im Hinblick auf die Transferthematik durchgeführt und ist dementsprechend nicht vollständig⁶⁵. Des Weiteren wurde der Aufbau der einzelnen Teile des Lehrwerkes beschrieben, um einen besseren Überblick über seine Konzeption zu bekommen. Im Bezug auf den Transfer würden die Lehrwerke anhand folgender Tabelle untersucht.

SPRACHTRANSFER IM LEHRWERK					
		INTRAlingual	INTERlingual DEUTSCH (MS)	INTERlingual andere L2 (L3)	Lernstrategien
Didaktische Grundlagen					
Aufbau (Inhaltsverzeichnis)					
Einstiegsübungen					
Wortschatz					
	Kontext (Vokabelnetzte, semantische Wortfelder, Clustering,...)				
	Antonyme, Synonyme				
	Wortfamilien				
	Internationalismen				
Morphologie					
	Flexion				
	Affixe				
Syntax					

Abb. 1: selbsterstellte Analysetabelle

Dabei wurde analysiert, inwieweit einerseits (interlingual und intralingual) Sprachtransfer erlaubt bzw. erwünscht ist und andererseits als Lernstrategie vermittelt wird. Dies geschah im Hinblick auf die didaktischen Grundlagen, den

⁶⁵ Zur detaillierten Ausführung können die entsprechenden Lehrerhandbücher konsultiert werden.

Aufbau und die Einstiegsübungen und im Detail schließlich im Bezug auf die sprachlichen Bereiche Lexik, Aussprache, Morphologie und Syntax. Es wurden 3 Auswahlmöglichkeiten gewählt: +, wenn das jeweilige Kriterium zutraf; -, wenn das jeweilige Kriterium nicht zutraf; ~, wenn nicht genau geklärt werden konnte, ob das Kriterium zutraf. Für die nachfolgende Analyse wurden, wie bereits erwähnt, beispielhaft einzelne Übungen zu den jeweiligen Kriterien näher betrachtet, um so den Vergleich der beiden Lehrwerke anschaulicher zu machen.

Für eine Lehrwerksanalyse muss jedoch immer berücksichtigt werden:

*„Jedes Beurteilungsraster ist subjektiv.
Jede Beurteilung aufgrund eines solchen Rasters bleibt subjektiv.
Eine Gewichtung von einzelnen Kriterien ist von vielen Faktoren abhängig.
Jede Lehrwerkbeurteilung ist von den Realitäten des [...] Unterrichts in einem Land, einem Institut, einem Kollegium abhängig. [...]“ (Neuner, 1998:22)*

Demnach können die Ergebnisse dieser Analyse nicht als objektiv und allgemeingültig angesehen werden. Wichtig ist auch, dass die Gewichtung einzelner Kriterien von vielen Faktoren abhängig ist. Das heißt auch, dass bestimmte Kriterien miteinander interagieren.

3.3. Beschreibung der Lehrwerke

Im Folgenden sollen die beiden Lehrwerke *Línea Verde 1-3* und *Caminos neu 1-3* vorgestellt und allgemein beschrieben werden. Dabei sollen die einzelnen Lehrwerksteile, die analysiert wurden, überblicksmäßig besprochen werden und die didaktisch-methodischen Grundlagen der Lehrwerke präsentiert werden.

3.3.1. Línea Verde 1-3

Das Spanischlehrwerk *Línea Verde* ist für die Sekundarstufe gedacht (in der Regel ab der 8. oder 9. Klasse Gymnasium). Es wurde in der Zusammenarbeit mehrerer Autoren erstellt, die in den Beurteilungsbögen nachzulesen sind. Es sind drei aufeinander aufbauende Bände: *Línea Verde 1*, *Línea Verde 2*, *Línea Verde 3*. Jeder einzelne besteht wiederum aus mehreren Lehrwerksteilen. Die drei wichtigsten (auch auf den Schulbuchlisten 2010/11) angeführten Teile sind das Schülerbuch, das Lehrerbuch und das Arbeitsbuch („Cuaderno de actividades“). Im Folgenden soll bei Zitaten Einfachheit halber lediglich erwähnt

werden, um welches dieser Lehrwerksteile es sich handelt und um welchen Band (1-3). Die Lehrwerke streben folgende Niveaustufen, gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen an:

Línea Verde 1: A1-A2

Línea Verde 2: A2+

Línea Verde 3: B1 und Lesekompetenz B2

Das Lehrwerk wurde in Deutschland erstellt und ist demnach nach den Rahmenplänen und den Bildungsstandards der Bundesländer Deutschlands konzipiert. Es berücksichtigt aber auch internationale Standards und die aktuellen Kenntnisse aus der Fachdidaktik, der Sprachlernforschung, und der Lernpsychologie. Des Weiteren waren *„die Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorien, die Prinzipien der Handlungs- Produkt- und Prozessorientierung [...] und Ausprägung der Subjekt-orientierung“* grundlegende Leitlinien. (Vgl. Lehrerbuch1/2:2)

Unter anderem wird betont, dass bei den Einstiegsübungen durch entdeckendes Herangehen das Weltwissen der Schüler aktiviert werden soll. Außerdem kann der Lernprozess der Schüler in individuellen Portfolioaufgaben reflektiert werden. (Ibid:3) Von großer Relevanz ist auch die explizite Auseinandersetzung mit Lernstrategien, denen ein Teilbereich im Anhang des Schülerbuchs gewidmet ist. In den methodisch-didaktischen Leitlinien wird erwähnt:

„Die Behandlung der Lern- und Arbeitstechniken [...] trägt der Tatsache Rechnung, dass diese vielen Schülerinnen und Schülern bereits aus der ersten oder zweiten Fremdsprache bekannt sind. Der Transfer auf die neue Sprache wird in zahlreichen Aufgaben geleistet. Die Zusammenfassung in der Rubrik Estrategias erlaubt das gezielte Nachschlagen und Nachlesen“ (Ibid)

Demnach wird die Nutzung von Transfer bereits als eine der Leitlinien des Lehrwerks konstatiert.

Das Schülerbuch von *Línea Verde 1* und *2* ist jeweils in „Unidades“ eingeteilt, die wiederum aus einer Einführungsphase „Primer Paso“, einem Lektionstext, einem Übungsteil und einer umfassenderen (fakultativen) Aufgabe, „Taller“ als Abschluss bestehen. *Línea Verde 2* enthält in den Kapiteln vor der abschließenden Aufgabe außerdem noch einen Bereich mit authentischen

Texten („mirada afuera“), die sich bei *Línea Verde 1* am Ende der Kapitel (unter dem Titel „cajón de sastre“) befinden.

Zwischen den einzelnen Kapiteln sind 3 Plateauphasen eingebaut („Un paso más“), die vor allem landeskundliche und geschichtliche Informationen bieten.

Im Anhang von *Línea Verde 1* und *2* werden die Lern- und Arbeitsstrategien „estrategias“ auf Deutsch beschrieben. Diese finden sich auch als Kurzinformationen in Form von Infoboxen in den Kapiteln. *Línea Verde 2* bietet außerdem ein landeskundliches Glossar.

Des Weiteren werden die Aussprache und Akzentregeln besprochen. Dieser Abhandlung folgt das lexionsbegleitende Vokabular mit Grammtik-Kurzerklärungen. Anschließend ist der gesamte Lernwortschatz alphabetisch geordnet nachzulesen. Diesem folgen kurze Erläuterungen zu nützlichen Redemitteln und eine Liste spanischer Vor- und Familiennamen (in *Línea Verde 2* auch Ländernamen und –adjektive). An der Vorder- und Rückdeckelinnenseite befinden sich jeweils Landkarten.

Der dritte Band von *Línea Verde* versteht sich als Weiterentwicklung des Lehrwerks, in dem „*der Ausbau der Methodenkompetenz und die Vertiefung der kommunikativen Fertigkeiten in den Fokus*“ rückt (u.a. auch interkulturelle Kompetenz). (Vgl. Lehrerbuch 3, 2009:4) Insbesondere den authentischen Texten sind daher in *Línea Verde 3* mehr Platz gegeben worden (unter dem Titel „Panorama“). Außerdem werden nach je 2 Kapiteln Wiederholungsphasen angeboten („Repaso“). Die letzte dieser stellt eine verkürzte DELE⁶⁶-Prüfung dar.

Das Lehrerbuch gibt neben den didaktisch-methodischen Leitlinien auch Auskunft über den Aufbau und der Handhabung des Schülerbuches. Außerdem informiert es über alle weiteren Lehrwerksteile und den möglichen Umgang mit diesen. Anschließend bietet es die Lösungen bzw. kurze Erklärungen zu den Lektionen und Plateaustufen (Übersicht, Tipps, Hinweise zu den Bildfolien, Lösungen, Schwerpunkte, Sozialform, Übungsform, kulturelle Informationen). Im Anschluss finden sich Kopiervorlagen, die als Arbeitsblätter im Unterricht genutzt werden können und die dazugehörigen Lösungen.

⁶⁶ „Diploma del español como lengua extranjera“

Das Arbeitsbuch von *Línea Verde 1-3* ist gegliedert nach den Kapiteln des Schülerbuches und enthält entsprechende Übungen dazu. Nach den Übungsaufgaben zu den Plateauphasen wird außerdem die Möglichkeit zur Autoevaluation geboten. Dadurch können die Lernenden reflektieren, was sie bereits wissen und können. Anschließend finden sich Grammatikarbeitsblätter, die zum Erkennen sprachlicher Gesetzmäßigkeiten anregen („entdeckendes Lernen“), denen jeweils „autocontrol“-Übungen folgen. (Vgl. Lehrerbuch1:6) Schließlich können die Schüler auf einer Seite ihr eigenes Sprachenportfolio erstellen („mein Sprachenpass“). (Vgl. Cuaderno de actividades1:89;2:72) Zusätzlich zu diesen Lehrwerksteilen gibt es außerdem noch ein grammatisches Beiheft, eine Audio-CD mit Lektionstexten, ein Vokabellernheft und Bildfolien.

3.3.2. Caminos Neu

Das Lehrwerk *Caminos Neu* ist für Jugendliche und Erwachsene konzipiert, die Spanisch in der Sekundarstufe, oder aber auch an Institutionen, Sprachschulen oder der Universität lernen. Die Autoren des Lehrwerkes sind ebenso in den Bewertungsbögen im Anhang nachzulesen. Gleich wie *Línea Verde 1-3*, handelt es sich um 3 aufeinander aufbauende Bände: *Caminos Neu 1*, *Caminos Neu 2* und *Caminos Neu 3*. Das Lehrwerk beinhaltet viele zusätzliche Lehrwerksteile, die sowohl im Unterricht, als auch zum Selbststudium verwendet werden können. Für die folgende Analyse sind das Schülerbuch – es beinhaltet Lehr- und Arbeitsbuch und ist zweisprachig Deutsch-Spanisch – und das Lehrerhandbuch „Guía didáctica“ – es ist auf Spanisch verfasst – von Bedeutung. (Vgl. Guía didáctica, 2008:4)

Die 3 Bände von *Caminos Neu* entsprechen ebenso den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens:

Caminos Neu 1: Niveau A1

Caminos Neu 2: Niveau A2

Caminos Neu 3: Niveau B1

Das Lehrwerk ist somit an internationalen Standards orientiert und beachtet die aktuellen fachdidaktischen Erkenntnisse: authentische Texte, Kommunikationsanlässe, Lern- und Arbeitsstrategien, Interkulturalität und

Lernerzentriertheit. (Vgl. Guía didáctica, 1998:7f.) Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen strebt es daher folgende Kompetenzen an: „competencia léxica-gramatical“, „competencia de comprensión auditiva y lectora“, „competencia discursiva“, „competencia intercultural“ y „competencia estratégica“. (Ibid:7)

Die Vermittlung von Lernstrategien dient in erster Linie dem Spracherwerb:

„Fundamentalmente, los alumnos aprenden a actuar en la lengua extranjera y no adquieren un conocimiento lingüístico sobre ella. Por eso en Caminos Neu 1 la gramática se ve como un medio para conseguir competencia comunicativa, nunca como un fin en sí mismo. El alumno contribuye activamente a la formulación de reglas [...] se le incita a implicarse en el proceso de aprendizaje. Aprende la lengua usándola [...]“ (Ibid:8)

Demnach werden Lernstrategien vor allem für den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache hervorgehoben. Es wird darauf hingewiesen, dass diese dem Lernenden weiterhelfen und den Lernprozess erleichtern. Auf vorher gelernte Sprache und die Bedeutung der Muttersprache wird im Sinne der Lernerautonomie näher eingegangen:

„Uno de los objetivos principales es que el alumno aprenda a ser autónomo. Esto se consigue activando sus conocimientos previos (lengua materna, conocimientos del mundo, eventualmente otras lenguas), dándole posibilidades para que reflexione sobre su modo de aprender, dándole consejos para aprender más eficazmente, dotándole de estrategias de aprendizaje como deducir por el contexto, predicción, memorización, etc. En suma, obligándole a no ser un consumidor pasivo que archiva solamente la información.“ (Ibid:9)

Das heißt, es gilt im Lernprozess das Vorwissen, sei es das Weltwissen, die Muttersprache, oder andere vorher gelernte Sprachen, zu aktivieren und für die Encodierung und Decodierung neuer sprachlichen Einheiten zu nutzen.

Das Schülerbuch von *Caminos Neu 1-3* beinhaltet ein Lehr- und ein Arbeitsbuch. Diese bestehen jeweils aus 12 Lektionen, wobei jede vierte davon (Lektion 4, 8 und 12) als Wiederholungsphase zu sehen ist. Diese Lektionen sind für die Analyse auch sehr interessant, weil sie sich vor allem mit der Sprachreflexion und der Anleitung zum Umgang mit Lernstrategien beschäftigen. Jede Lektion, mit Ausnahme der Wiederholungsphasen, teilt sich in kleinere Etappen – Blöcke – auf (in *Caminos Neu 1* jeweils Block A, B, und C pro Lektion; in *Caminos Neu 2* und *3* nur mehr Block A und B pro Lektion).

Jeder dieser Blöcke stellt eine eigene Einheit dar. Normalerweise wird der Einstieg durch einen Text oder Bilder gegeben, sowie Fragestellungen dazu. Anschließend folgen verschiedenste Übungssequenzen. Grammatisch aktuelle Erklärungen und wichtige Redemittel finden sich in blauen Boxen, die oft von den Lernenden zu vervollständigen sind. Außerdem findet sich am Ende jeder Lektion eine Zusammenfassung „Resumen“ der wichtigsten Redemittel und der Grammatik (inkl. Verweise zur systematisch gegliederten Grammatik im Anhang).

Dem Lehrbuch folgen einige Seiten, die für Partnerübungen notwendig sind bzw. verwendet werden können. In *Caminos Neu 2* und *3* finden sich außerdem, für jede Lektion zusätzlich Übungen, die sich auf das Spanische für den Beruf konzentrieren („*Rincones profesionales*“).

Anschließend folgt der Arbeitsteil, in dem pro Lektion etwa 15 bis 20 Übungen angeführt sind, die sowohl im Unterricht als auch im Selbststudium durchgenommen werden können. Die Wiederholungskapitel bieten im Arbeitsteil jeweils kurze Testphasen. Die letzte dieser (Lektion 12) ist in der Regel ein Abschlusstest nach dem Modell des „*Certificado Europeo de Idiomas*“. Der Anhang bietet neben einer systematisch geordneten Grammatikübersicht auch die Transkriptionen der Hörtexte. Diesen folgt der zuerst nach Lektionen, dann alphabetisch geordnete Wortschatz. Es werden je die neu vorkommenden Wörter angeführt – teilweise mit grammatikalischen Informationen wie beispielsweise „*como si + imp de subj*“ (Vgl. *Caminos Neu 3*, 2006:219). Internationale Begriffe werden nicht angegeben. An den Innenseiten des Umschlages finden sich topographische oder politische Karten der spanischen Halbinsel und Lateinamerikas.

Die Lehrerhandbücher („*Guía didáctica*“) von *Caminos Neu* konzentrieren sich stark auf die Beschreibung der jeweiligen Lehr- und Arbeitsbücher. Außerdem geben sie einen Überblick über die didaktische Konzeption des Lehrwerks und einige zusätzliche Lehrwerksteile. Bei der Beschreibung der einzelnen Übungen geht das jeweilige Lehrerhandbuch sehr genau vor. Zu jeder Übungssequenz werden die Zielsetzung, notwendige Materialien und enthaltene Grammatik aufgelistet. Anschließend werden detaillierte Anweisungen gegeben, wie mit dem Input umgegangen werden kann. Unter dem Titel „*Para empezar*“ wird dazu erklärt, wie der Einstieg in die Übung erfolgen soll. Anschließend wird der

mögliche weitere Vorgang beschrieben („procedimiento“). Außerdem werden Zusatzinformationen geboten, insbesondere zu den 3 Wiederholungsphasen der Lektion 4, 8 und 12 des jeweiligen Lehr- und Arbeitsbuches. Im Lehrerhandbuch von *Caminos Neu 1* finden sich unter anderem die Lösungen zu den Übungen aus dem Lehr- und Arbeitsbuch und 4 Kopiervorlagen für den Unterricht.

Als weitere Materialien zu *Caminos Neu* werden vom Klett Verlag noch ein zusätzliches Lern- und Übungsbuch, ein Vokabeltrainer A1, eine Grammatik A1-B1, Wortschatz A1-B1, ein Sprachtrainer A1 mit CD-Rom und Headset, verschiedene Lektüren mit Audio-CDs, Einstufungstests zu den Sprachniveaus und zusätzliche Onlinematerialien geboten. Da das Lehr- und Arbeitsbuch bereits einen Arbeitsteil beinhaltet, genügt dieses für die Analyse und es wird nicht wie bei *Línea Verde 1-3* auch ein zusätzliches Arbeitsbuch herangezogen.

3.4. Vergleich

Im folgenden Kapitel sollen die beiden bereits vorgestellten Lehrwerke einander gegenübergestellt werden. Der Schwerpunkt liegt insbesondere auf dem Feststellen von vorhandenen Übungen, die Transferphänomene zulassen bzw. diese begünstigen. Zunächst werden die didaktischen Leitlinien und der generelle Aufbau der beiden Lehrwerke besprochen. Eine große Rolle spielt das Erkennen von Transferpotential vor allem zu Beginn des Spanischunterrichts, um dadurch einen erleichterten Einstieg in die Sprache zu schaffen. Aus diesem Grund wird der Schwerpunkt auf den jeweils ersten Lehrwerksbänden liegen. Dass heißt jedoch nicht, dass die anderen beiden Bände (2,3) außer Acht gelassen werden sollen. Interessant ist hier zu beachten, wie sich die Anleitung für die Nutzung von Transfer verschiebt, welche Transferprozesse somit im fortschreitenden Lernen wichtiger werden und auf welche später nicht mehr eingegangen wird bzw. werden muss.

Diesbezüglich werden die einzelnen sprachlichen Teilbereiche, zunächst insbesondere der Bereich der Lexik, näher betrachtet, um festzustellen, inwieweit die Lehrwerke Übungen anbieten und Strategien vermitteln, mit denen lexikalischer Transfer begünstigt wird.

Schließlich werden die Lehrwerke hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien, die den Transfer beinhalten, analysiert und interpretiert. Zuletzt werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst, um ein Gesamtbild über die beiden Lehrwerke zu erlangen.

3.4.1. Didaktische Leitlinien und Aufbau

Die didaktischen Leitlinien stellen die fachwissenschaftliche Grundlage für die Lehrwerke dar und sollten in der Regel mit den aktuellen Forschungserkenntnissen korrespondieren. Sowohl in *Línea Verde* (Lehrerbuch 1/2/3: 2f.), als auch in *Caminos Neu* (Guía didáctica 1/2/3: 7f.) werden die Erkenntnisse genannt, auf die sich die didaktische Konzeption stützt. Diese wurden bereits in der Beschreibung der Lehrwerke dargelegt. Beide Lehrwerke berücksichtigen gleichermaßen die Handlungsorientierung, die Lernerkonzentriertheit und die Bedeutung von Lernstrategien. Diese Leitlinien sind für die Lehrpersonen in den Lehrerhandbüchern beschrieben und sollten sich in der Regel auch in seinem Aufbau und Inhalt wiederfinden. Inwieweit diese didaktischen Erkenntnisse auch für die Lernenden im Schülerbuch ersichtlich sind, diese Frage wird sich in der folgenden Analyse noch klären lassen.

Die didaktische Konzeption des Lehrwerkes bestimmt aber mitunter auch seinen Aufbau. Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass beide Lehrwerke eine Auswahl an Lektionen bieten, die sich wiederum in kleinere Einheiten und schließlich in einzelne Übungen aufteilen lassen. Nach 2-4 Lektionen bieten beide Lehrwerke Zwischenstufen. In *Línea Verde 1* und *2* dienen diese Zwischenstufen bzw. Plateauphasen („*Un paso más*“) der Auseinandersetzung mit landeskundlichen und geschichtlichen Inhalten, die zu Transferleistungen anregen soll. (Vgl. Lehrerbuch 1:6) In *Línea Verde 3* handelt es sich um Wiederholungsphasen („*Repaso*“), um die bereits gelernten Sprachmittel auch in anderen Kontexten zu sehen und einzuüben. Ähnlich dazu sind die Zwischenstufen in *Caminos Neu* („*Revuelto*“) zu sehen. Zusätzlich dienen diese aber auch der Auseinandersetzung mit Lernstrategien und Arbeitstechniken, der Reflexion des Lernprozesses und der Autoevaluation. Vom Aufbau unterscheiden sich die beiden Lehrwerke vor allem dadurch, dass *Línea Verde*

den Arbeitsteil und die Grammatik als eigene Lehrwerksteile führt, während sie bei *Caminos Neu* in das Schülerbuch integriert sind.

Eine wichtige Orientierung im Schülerbuch für den Lernenden und gleichsam auch für den Lehrenden stellt das Inhaltsverzeichnis dar. Es gibt einen Überblick über die einzelnen Lektionen und somit über einen Großteil des Inhalts für den Unterricht. Es sollte klar strukturiert sein und idealerweise über die Lehr-/Lernziele der jeweiligen Lektionen informieren.

Für Lehrwerke ist ein tabellarisches Inhaltsverzeichnis typisch, in denen neben den Themen auch die sprachlichen Inhalte und Fertigkeiten (Grammatik, Redemittel, etc.) der einzelnen Lektionen aufgezeigt werden. Sowohl das Lehrwerk *Línea Verde* als auch *Caminos Neu* besitzen ein entsprechendes Inhaltsverzeichnis in dem sie das Thema definieren (beispielsweise „*Un poco de arte*“ in *Línea Verde 2/Unidad 4*; „*Hablemos la misma idioma*“ in *Caminos Neu 2/Unidad 11*), die Kommunikativen Fertigkeiten aufzeigen, die erworben werden sollen (wie: „*Seine Gefühle ausdrücken*“ in *Línea Verde 2/Unidad 8*; „*Missverständnisse aufklären*“ in *Caminos Neu 2/Unidad 11*), als auch die sprachlichen Mittel, die erlernt werden sollen (zum Beispiel die „*Indirekte Rede mit Zeitverschiebung*“ in *Línea Verde 2/Unidad 9*; oder „*Der Imperativ von vosotros*“ in *Caminos Neu 2/Unidad 11*). Zusätzlich dazu werden in *Línea Verde* auch noch die Methodenkompetenzen erläutert, die die Lernenden in den jeweiligen Lektionen erwerben sollen (zum Beispiel „*Texterschließungsstrategien*“ in *Línea Verde 3/Unidad 1*).

Ob aus dem Inhaltsverzeichnis ersichtlich ist, dass die beiden Lehrwerke Sprachtransfer berücksichtigen, ist interpretativ. *Caminos Neu* stellt einige Kapitel zur Verfügung, die sich explizit mit dem Erschließen von Wortschatz etwa durch Internationalismen beschäftigen (*Caminos Neu 1/Unidad 1*). *Línea Verde* bietet jedoch durch die Erwähnung der Methodenkompetenz im Inhaltsverzeichnis eine gute Veranschaulichung, die auf transferfördernde Übungen hindeuten, wie etwa „*Wortschatz Erschließung*“ und „*Wortschatz lernen*“ in *Línea Verde 1/Unidad 2*, oder auch „*In einem Text gezielt Informationen suchen*“ in *Línea Verde 1/Unidad 4*.

Was den Aufbau der Lehrwerke betrifft, so kann festgestellt werden, dass beide Lehrwerke folgende Bereiche beinhalten: politische und topographische Karten, Inhaltsverzeichnis, Vorwort mit Zeichenerklärungen, Lektionen mit

Zwischenphasen, Abschlusstests und Vokabularlisten nach Lektionen und alphabetisch. *Línea Verde 1/2* stellt außerdem in einem eigenen Bereich im Anhang eine übersichtliche Beschreibung von Lern- und Arbeitsstrategien in deutscher Sprache zur Verfügung, ebenso wie zusätzliches authentisches Material („Cajón de sastre“ in *Línea Verde 1*, „Glosario cultural“ in *Línea Verde 2/3* und „Panorama“ in *Línea Verde 3*). Für die Grammatik bietet *Línea Verde* ein eigenes Zusatzheft, das jedoch bei der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt werden konnte.

Caminos Neu bietet andererseits eine systematische Grammatikbeschreibung im Anhang, sowie die Transkription der Hörtexte. Die Anleitung zu Lern- und Arbeitsstrategien sind bei *Caminos Neu* in den Lektionen eingeflechtet, vor allem die Wiederholungsphasen „Revuelto“ sind dafür vorgesehen. Zu erwähnen ist, dass *Caminos Neu* am Beginn der jeweiligen Lektion auch im Schülerbuch die Lernziele definiert (auf Spanisch und Deutsch) und nicht nur im Lehrerhandbuch.

Inwieweit das Inhaltsverzeichnis von tatsächlicher Bedeutung im Unterricht ist, steht jedoch zur Diskussion. Dies ist vor allem abhängig davon, ob und wie häufig Lernende wirklich auf das Inhaltsverzeichnis zurückgreifen bzw. Lehrende auf dieses Bezug nehmen.

3.4.2. Einstiegsübungen

„Aller Anfang ist schwer“: Diese Floskel kennt wohl jeder von uns, aber muss dies unbedingt auf den Start in eine neue Fremdsprache zutreffen? Wie bereits ausführlich besprochen, kann die Berücksichtigung von Transferphänomenen den Einstieg in eine neue Sprache erleichtern. Es stellt sich daher die Frage, ob solch eine Vorentlastung durch die Einstiegsübungen in den Lehrwerken geboten wird. In diesem Kapitel werden daher die Einstiegsübungen der einzelnen Lektionen, insbesondere der jeweils ersten Lektionen, unter die Lupe genommen. Außerdem ist es von Interesse, ob die entsprechenden Übungen auf Vorwissen Bezug nehmen und ob somit Sprachtransfer erlaubt bzw. erwünscht ist.

Dafür stellt sich zunächst die Frage, wie der erste Umgang der Lernenden mit dem jeweiligen Lehrwerk aussieht. Da wir keine explizite Unterrichtssituation

gegeben haben, lässt sich diese Frage nur teilweise – durch das gegebene Material – beantworten. Das Lehrwerk *Línea Verde* (Lehrerhandbuch, 1:84) bietet eine Kopiervorlage mit Fragen zum Lehrwerk.

■ Conocer <i>Línea verde</i>	
1	a) Auf welcher Seite findest du dieses Foto? Kennst du die Namen der abgebildeten Jugendlichen? _____ b) Wo findest du eine Karte von Spanien? _____ c) Auf welcher Seite sind Musikinstrumente abgebildet? _____
	
2	a) Auf welcher Seite beginnt das «Vocabulario»? b) Was steht darin? Was ist dort rot, was schwarz gedruckt? _____ c) Was beinhalten die gelben Kästchen im «Vocabulario»? _____ d) Was ist das «Diccionario»? Wie viele Teile hat es und wozu ist es nützlich? _____
3	Wo befinden sich nützliche Redewendungen für den Unterricht? _____
4	Auf welcher Seite stehen Erklärungen zur Aussprache und Akzentsetzung? _____
5	Wo finden wir die Lernstrategien? Nenne drei Strategien, die dort behandelt werden.
6	Im Buch siehst du zahlreiche grüne und blaue Kästchen. a) Welche Informationen findest du in den grünen Kästchen? _____ b) Und in den blauen? _____
7	Wo finden wir Texte und Fotos zu Lateinamerika?
8	a) In welcher Lektion werden die Verben <i>tener</i> und <i>venir</i> behandelt? Erkläre kurz, wie du sie gefunden hast. _____ b) In welcher Lektion wird das <i>pretérito perfecto</i> eingeführt? Hast du es genauso gefunden wie die Verben in Aufgabe 7a? _____
9	Was bedeuten die folgenden Symbole und Zeichen?
	a) _____
	b) _____
	c) (§ 25) _____
10	Welche Bedeutung hat die dunkelgelbe Farbe bei Kästchen mit Vokabelangaben?

Abb. 2: *Línea Verde* 1, Lehrerhandbuch (84)

Die Lernenden können dadurch den Aufbau und die Konzeption des Lehrwerkes kennenlernen, die verwendete Symbole verstehen und sich auch mit den Ressourcen des Anhangs vertraut machen.

Es stellt sich außerdem die Frage, welche Voraussetzungen vom Lehrmaterial her gegeben sein müssen, damit Lernende auf ihr Vorwissen zurückgreifen. Einerseits muss hier der sprachliche Input, der zur Verfügung gestellt wird, berücksichtigt werden, andererseits sind die Anleitungen im Schülerbuch sowie im Lehrerhandbuch von Interesse.

Zu Beginn einer Übung sind die Arbeitsanweisungen von großer Relevanz. Ob der Lehrende diese auf Spanisch oder Deutsch formuliert, kann nicht überprüft werden (die Informationen zu den Übungen im Lehrerhandbuch werden in *Caminos Neu* auf Spanisch gegeben, das Lehrerbuch *Línea Verde* ist auf Deutsch verfasst), jedoch, wie sich diese in den beiden Lehrwerken gestalten. In *Línea Verde 1* werden die Arbeitsanweisungen zuerst in Spanisch verfasst und anschließend auf Deutsch erklärt. Wie beispielsweise in Lektion 1:

„Escuchad el abecedario del cedé.

Hört euch das spanische Alphabet auf der CD an.“ (Línea Verde 1:13)

Im weiteren Verlauf liest man sie immer öfter nur mehr in der Zielsprache. Einzelne Wörter finden sich in deutscher Übersetzung im Satz, wie in der Lektion 4 aus *Línea Verde 1*:

„Elegid una de los dos tareas (Aufgaben). En la casilla de la página 60 encontráis expresiones útiles (nützlich).“ (Línea Verde 1:59)

Teilweise finden sich auch Übersetzungen in der Fußnote. Rein spanischsprachige Anweisungen (phasenweise mit Übersetzungen einzelner Wörter) setzen sich auch in *Línea Verde 2* und *3* fort. Ob dies eine sinnvolle Variante ist, darüber lässt sich streiten. Einerseits verhindern die Übersetzungen in der Klammer den Textfluss, andererseits ist es aber gerade bei den Arbeitsanweisungen sinnvoll und wichtig, dass diese von den Lernenden verstanden werden.

In *Caminos Neu* werden ebenso zu Beginn die Anweisungen auf Spanisch und Deutsch formuliert:

„Qué asocia usted con el mundo del español?

Was verbinden Sie mit der Welt des Spanischen? Sie können sich dabei auf die Fotos oder auch Ihre eigene Erfahrung beziehen.“ (Caminos Neu 1:9)

In *Caminos Neu 2* und *3* werden die Anweisungen in der Regel nur noch in spanischer Sprache gegeben. Übersetzungen in Klammer, wie bei *Línea Verde*, finden keine statt.

Wie aber sehen nun die Einstiegsübungen in die Lehrwerke genau aus?

Línea Verde 1 startet die Lektion 1 mit einer Photostory, wozu auch ein Hörtext vorhanden ist. Einfache Satzstrukturen sollen durch sich gegenseitig Vorstellen und nach Dingen Fragen erlernt werden. Interessanter im Bezug auf den Sprachtransfer stellt sich die Einstiegsübung der Lektion 2 dar, in welcher die Lernenden aufgefordert werden spanische Ausdrücke Bildern zuzuordnen.

¿Qué te gusta?

Fotos y palabras

¿Qué foto corresponde a qué palabra?

Ordnet die spanischen Ausdrücke den passenden Fotos zu.

Lerntipp

Auch Wörter, die man noch nicht gelernt hat, kann man oft verstehen, z. B. aus dem Deutschen oder anderen Fremdsprachen, mit Hilfe von Abbildungen oder aus dem Kontext. Hinweise zum Wörter-Erschließen findet ihr auf S. 123 – 124.



A



B



C



D



E



F

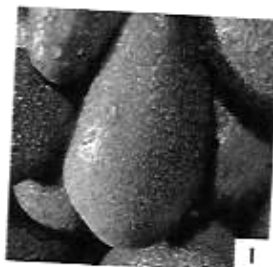


G



H

• escuchar música
• estudiar • un aguacate
• una discoteca • un bar
• un móvil • comprar ropa
• la playa y el mar
• tomar el sol en la playa
• nadar en el mar
• un juego de ordenador



I



J



K

Abb.3 *Línea Verde* 1, Schülerbuch (17)

Für die Analyse ist insbesondere der Lerntipp in der oberen rechten Hälfte von Interesse. Dieser fordert die Lernenden auf von ihrem Vorwissen aus der L1 und den Fremdsprachen (L2,...) Gebrauch zu machen. Demnach wird explizit darauf verwiesen, dass durch das Nutzen bereits vorhandenen Vorwissens das Lernen erleichtert wird. Diese Strategie wird in *Línea Verde* allerdings lediglich für das Erschließen von Wörtern vorgeschlagen.

Eine interessante Einstiegsübung findet sich auch in *Línea Verde 2* zu Beginn der Lektion 3 (S.27), wo das Thema „*Andalucía*“ eingeleitet wird. Der Lernende wird informiert, dass viele spanische Wörter die mit al- oder a- beginnen ursprünglich aus dem Arabischen kommen. Anschließend werden einige spanische Wörter arabischen Ursprungs mit deutscher Übersetzung aufgelistet. Auch wenn die Lernenden mit aller Wahrscheinlichkeit kein Arabisch können, nützt ihnen dieses Wissen zum Erschließen von Wörtern im Text und zur jeweiligen Zuordnung.

Generell kann man bei den Einstiegsübungen in *Línea Verde 1/2/3* feststellen, dass sehr stark mit Bildmaterial gearbeitet wird. Authentische Texte kommen vielfach erst später (sowohl in den Lektionen, als auch in den Bänden: 2/3) in Kombination mit landeskundlichem und geschichtlichem Material vor bzw. in denen dafür vorgesehen Plateauphasen („*Un paso más*“). Teilweise finden sich auch Auflistungen themenspezifischer Wörter und Phrasen in der Fremdsprache Spanisch, dem Deutschen gegenübergestellt. Somit wird zu interlingualem Transfer zwischen der Ausgangssprache Deutsch und der Zielsprache Spanisch angeregt.

Caminos Neu gibt zu Beginn einer Lektion die Lernziele bekannt (unter dem Titel „*objetivos*“ am oberen Rand der ersten Lektionsseite). In *Caminos Neu 1* geschieht dies noch auf Deutsch und Spanisch. In den nächsten beiden Bänden werden die Lernziele „*objetivos*“ nur noch auf Spanisch formuliert. Lektion 1 aus *Caminos Neu 1* erwähnt als Lernziele neben anderen Elementen auch „*spanische Wörter, die wir schon verstehen*“. Es folgt eine Übung mit Bildern zu Spanien, in welcher die Lernenden dazu angeregt werden, darüber zu sprechen, was sie damit assoziieren. In dem Lehrerhandbuch wird darauf verwiesen, dass diese Übung dem Aktivieren vorangegangener Kenntnisse dient.

Die nachfolgende Übung dient ebenso dem Erschließen von Wörtern und zwar insbesondere der Internationalismen. Im Lehrerhandbuch wird als Ziel dieser Übung formuliert: „*Hacer ver a los alumnos que no parten de cero en el aprendizaje de la nueva lengua y a que muchas palabras son similares o incluso iguales a las de su lengua materna.*“ (Guía didáctica 1:13) Das heißt, die Lehrenden werden aufgefordert ihren Schülern bewusst zu machen, dass

sie die neue Fremdsprache nicht bei Null starten und ihr Vorwissen nutzen können. Direkt erwähnt wird dabei aber in erster Linie nur die Muttersprache.

Ebenso wie im Lehrwerk *Línea Verde* stellen die Einstiegsübungen der einzelnen Lektionen in *Caminos Neu* meist Bilder zur Verfügung, die wiederum Assoziationen erwecken sollen, aus denen sich Kommunikationssituationen ergeben.

Für die Einstiegsübungen kann zusammengefasst festgestellt werden, dass beide Lehrwerke auf Vorwissen teilweise explizit Bezug nehmen. In *Caminos Neu* wird dies sogar als Ziel im Schülerbuch und Lehrerhandbuch definiert. *Caminos Neu* erwähnt dabei aber in erster Linie das Vorwissen aus der Muttersprache und die Bedeutung internationaler Wörter. *Línea Verde* hingegen erwähnt neben der Muttersprache auch auf die Relevanz anderer Fremdsprachen. Für den Sprachtransfer stellt aber nicht nur die explizite Erwähnung und Anleitung für das Erschließen der neuen Sprachen eine große Rolle, sondern auch der jeweilige sprachliche Input und die Möglichkeiten, die dieser für den Sprachtransfer offeriert. Hierbei spielen authentische Texte eine große Rolle. Diese sind, wie bereits erwähnt, in der Regel durch eine natürliche Komplexität ausgestattet und zwingen den Lernenden zur Anwendung von Strategien, um die Texte verstehen zu können. Wirklich komplexe Texte treten aber in beiden Lehrwerken erst im späteren Verlauf auf. Trotzdem werden teilweise authentische Textfragmente zur Verfügung gestellt. *Caminos Neu 1* führt beispielsweise Schlagzeilen aus Zeitungen an, die viele Internationalismen enthalten.

Unidad 1A

A. Palabras internacionales

- 1** a) ¿Qué palabras entiende?
Welche Wörter verstehen Sie?
Schauen Sie sich diese Schlagzeilen
einer spanischen Zeitung an.

- ③ La globalización de la economía:
un tema de debate

① **Fuego en el
Hotel Central**

② 25.000 turistas
en el Camino
de Santiago

④ **Más campos
de golf en
Andalucía**

⑤ *Exposición
de Goya en el
Museo del Prado*

⑥ **+ Nuevo
hospital
en la
ciudad**

⑦ Biblioteca virtual
para las universidades
de Argentina

⑧ **Congreso
de medicina
en Bogotá**

⑨ **Real Madrid –
campeón de la
liga de fútbol**

⑩ *Festival de
música clásica
en Sevilla*

⑪ Crisis en el sector
informático

⑫ **Tarifas especiales
de Iberia**

⑬ **■ ■ Interesantes
perspectivas
para la industria
del turismo**

⑭ **Escándalo
en una discoteca
de Lima**



- b) ¿Qué significa?
Fragen Sie nach der Bedeutung von
zwei Wörtern, die Sie nicht verstehen
oder bei denen Sie sich nicht sicher sind.
Dazu brauchen Sie:

- ◆ ¿Qué significa “camino”?
◇ Weg.
◆ ¿“Hospital” significa Krankenhaus?
◇ Sí./No./No sé.

Auch wenn diese Übung unter dem Titel der Internationalismen steht, so kann das gesamte Vorwissen (L1, L2,...) dem Lernenden zum Verstehensprozess helfen. Des Weiteren können die Lernenden dabei gleich die Besonderheiten der spanischen Orthographie wahrnehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Lehrwerke zumindest im weiteren Verlauf die Lernenden auf die Vorteile hinweisen, die sie durch ihr Vorwissen erreichen können. *Línea Verde* formuliert dabei die einzelnen Strategien kurz und prägnant in grünen Informationskästchen, lässt bei den Übungen aber viel Freiraum. *Caminos Neu* stellt explizit Übungen zur Verfügung, um diese Strategien auch einzustudieren und zu lernen. Nicht immer wird dieses Vorgehen als bewusste Strategie formuliert. Im Lehrerhandbuch wird vor allem die Muttersprache als Transferpotential betont. Welches Lehrwerk bezüglich der Einstiegsübungen für den Spanischunterricht besser wäre, lässt sich nicht beantworten. Selbstverständlich hängt dies vielfach auch mit der Inszenierung des Materials durch den Lehrenden und die Sympathie des Materials auf die Lernenden ab.

3.4.3. Lexik

Im Folgenden soll der sprachliche Bereich der Lexik noch weiter ins Blickfeld gerückt werden. Es stellt sich die Frage, ob die beiden Lehrwerke Transfer im Bereich der Lexik zulassen, Strategien dazu vorstellen bzw. Gegenüberstellungen verschiedener Sprachen abbilden oder nicht.

In der Analyse der Einstiegsübungen wurde bereits festgestellt, dass beide Lehrwerke dazu anleiten, durch das Vorwissen aus anderen Sprachen – insbesondere der Muttersprache – den neuen Wortschatz zu erschließen.

Dabei stellt sich zunächst die Frage, wie genau die Lernenden mit neuem Wortschatz konfrontiert werden.

Um neuen Wortschatz zu lernen, sind die jeweiligen Lehrwerkstexte (nicht alle davon sind authentische Texte), die den Lernern zur Verfügung gestellt werden, von Relevanz. Wie es zur Erschließung der Texte kommt, dafür sind zum einen die jeweiligen Arbeitsanweisungen, aber auch die Vermittlung von entsprechenden Strategien ausschlaggebend.

Die detaillierte Analyse aller Übungen aus den Lehrwerken und eine Interpretation ihres Umgangs mit Wortschatzerschließung würden den Rahmen sprengen. Aus diesem Grund wird hier beispielhaft vorgegangen. Generell wird aus den Texten Vokabular durch verschiedene Herangehensweisen erschlossen. Im Folgenden werden jene Wortschatzübungen – es muss sich nicht immer um reine Wortschatzübungen handeln – besprochen, die in den Lehrwerken am häufigsten auftreten und sich für den intralingualen oder interlingualen lexikalischen Transfer eignen.

Zunächst ist festzustellen, dass Wörter in Kontexten auftreten⁶⁷ und in diesen Kontexten leichter erschlossen werden können. Dies gilt nicht nur für das Erschließen aus den Texten, sondern auch für das Lernen des Wortschatzes. Wörter sollen dadurch im Kontext mit bestimmten Situationen und gemeinsam mit anderen im gleichen Kontext stehenden Wörtern erlernt werden. In beiden Lehrwerken werden sowohl Übungen für die Rezeption, als auch für die Produktion angeboten, um Wörter im Kontext zu lernen. Dies kann beispielsweise durch das Erstellen von thematischen Gruppierungen geschehen, das heißt es sollen semantische Wortfelder erstellt werden. Manchmal wird man auch angewiesen Oberbegriffe bzw. Unterbegriffe zu Wörtern zu suchen. (Vgl. *Línea Verde* 2:31) Manchmal werden diese semantischen Gruppierungen auch im Lehrwerk abgebildet, müssen ergänzt werden oder es muss damit gearbeitet werden. Des Weiteren sind sie teilweise mit ihren deutschsprachigen Entsprechungen (interlingualer Transfer möglich) abgebildet sein und dienen der Übersicht. Beide Lehrwerke bieten verschiedene Übungen an, in denen Wörter semantisch zugeordnet werden sollen (zB: Vokabelnetze erstellen, Wortlisten, Vokabelkartei, Clustering etc.). Diese können wiederum nach unterschiedlichen Formen strukturiert werden, wie etwa durch logische Anordnung nach Themen, Gegensatzpaaren⁶⁸, Synonymen⁶⁹, persönlichen Vorlieben, Sinnzusammenhängen, etc. (*Línea Verde* 1:125; *Caminos Neu* 1:44) *Línea Verde* arbeitet sehr stark mit

⁶⁷ In Lehrwerken gibt es auch Ausnahmen, wie zum Beispiel Beispielwörter zur Erklärung von Ausspracheregeln, die in keinem thematischen Kontext zueinander stehen.

⁶⁸ Antonyme: ein Wort, das einem anderen in Bezug auf die Bedeutung entgegengesetzt ist. (z.B. „grande – pequeño“)

⁶⁹ ein Wort, das einem anderen in Bezug auf die Bedeutung ähnlich oder gleich ist. (z.B. „empezar – iniciar“)

Vokabelnetzen und Listen (*Línea Verde 1*: 52, 63, 106, 125; *Línea Verde 2*: 14, 31, 96; *Línea Verde 3*: 60, 71, 79, 95, 97 etc.) Die folgende Übung stammt aus *Línea Verde 1*:

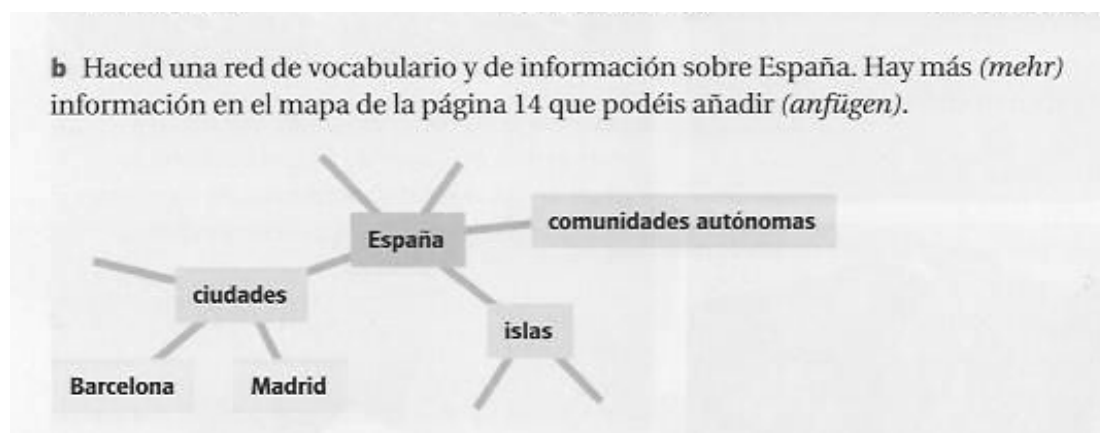


Abb. 5: *Línea Verde 1*, Schülerbuch (52)

Auch in *Caminos Neu* sind auch eine Reihe an Übungen dazu zu finden (*Caminos Neu 1*: 11, 33, 44, 55; *Caminos Neu 2*: 10, 71, 95; *Caminos Neu 3*: 36, 72 etc.).

Neben diesem kontextuellen Wortschatzlernen, spielen für intralinguale Transferprozesse vor allem Übungen zu Wortfamilien eine große Rolle. Das Lehrwerk *Línea Verde* bespricht dieses Vorgehen im Hinblick einer Strategie (unter der Rubrik „*estrategias*“). In *Línea Verde 3* finden sich auch einige Übungen dazu, so zum Beispiel in Lektion 5:

3 Palabras, palabras

a Buscad, para las siguientes palabras del texto, otras de la misma familia.

Ejemplo: estudiar → estudiante.

• desarrollado	• muerto	• separarse	• comparado
• nacer	• decidir	• el reconocimiento	• recordar
• diferente	• la esperanza	• viajar	• moderno

b Completad ahora las expresiones con las soluciones del ejercicio 3a.

Ejemplo: Tengo un buen *recuerdo* de las vacaciones pasadas.

1. Mi fecha de **?** es el 21 de marzo 1992.
2. Me gustaría hacer un **?** alrededor del mundo.
3. Mi madre te envía muchos **?**.
4. Los niños suelen sufrir mucho con la **?** de los padres.
5. Elegir carrera es siempre una **?** muy difícil.
6. El museo todavía no abre. Hay que **?** un poco.

Abb. 6: *Linea Verde 3*, Schülerbuch (67)

In dieser Übung werden die Lernenden angehalten, Wörter der gleichen Wortfamilie, die in einem vorangegangenen Text vorgekommen sind, zu ermitteln. Anschließend können die Wörter für eine weitere Übung verwendet werden.

Im Lehrwerk *Caminos Neu* wird werden in den Bänden 2 und 3 Übungen zu den Wortfamilien geboten. (*Caminos Neu* 2:139; *Caminos Neu* 3:133) In beiden Fällen geht es in erster Linie darum, die entsprechenden Verben zu den Substantiven, bzw. umgekehrt, herauszufinden.

4 **Sustantivos y verbos.**
Complete la tabla.

caminar	<u>el camino</u>	_____	el descanso
_____	la atracción	ayudar	_____
simbolizar	_____	_____	la protección
_____	el adorno	vivir	_____
organizar	_____	_____	el conocimiento
_____	el deseo	recorrer	_____

Abb. 7: *Caminos Neu* 2, Schülerbuch (139)

Dass im lexikalischen Bereich gerade zu Beginn Internationalismen eine große Rolle spielen, wurde bereits diskutiert. *Caminos Neu* 1 widmet diesen ein ganzes Teilkapitel, welches bereits im Bezug auf die Einstiegsübungen vorgestellt wurde. In *Línea Verde* werden Internationalismen weniger deutlich thematisiert. Wenn diese geschieht, dann ist von Fremdwörtern die Rede. Eine Übung dazu wird beispielsweise in der ersten Wiederholungsphase in *Línea Verde* 1 (Schülerbuch, 52) gegeben.

a En el texto de las páginas 50 y 51 hay algunas palabras que habéis entendido, pero que todavía no habéis aprendido. Apuntad el significado de estas palabras. Después comparad en parejas o grupos los resultados.

Notiert die Bedeutung der folgenden Wörter, die ihr sicher versteht, obwohl ihr sie noch nicht gelernt habt. (Die Zahlen in Klammern geben den Abschnitt an.)

- un país (parr. 1)
- la península Ibérica (parr. 1)
- un/una turista (parr. 1)
- una montaña (parr. 2)
- el esquí (parr. 2)
- un río (parr. 3)
- el océano Atlántico (parr. 3)
- el mar Mediterráneo (parr. 3)
- una comunidad autónoma (parr. 4)
- una provincia (parr. 4)
- la capital (parr. 5)
- árabe (parr. 6)
- un arquitecto (parr. 8)
- el catalán (parr. 8)
- un parque nacional (parr. 9)
- una isla (parr. 9)
- una ópera (parr. 10)

Abb. 8

Die Lernenden werden angewiesen, jene Wörter zu notieren, die sie noch nicht gelernt haben, aber trotzdem schon verstehen. Es handelt sich dabei größtenteils um Internationalismen aus einem vorangegangenen Text.

Interlingualer Transfer wird im Lehrwerk *Caminos Neu* eigentlich nur im Bezug auf die Muttersprache Deutsch erwähnt. Es finden sich diesbezüglich verschiedene Gegenüberstellungen von (nicht nur lexikalischen) Elementen der spanischen und deutschen Sprache, ebenso wie Übersetzungen ins Deutsche und Anregungen sich damit auseinanderzusetzen: „Como es en alemán?“. Der Bezug auf andere vorher gelernte Fremdsprachen findet eigentlich nur im Bezug auf die individuelle Sprachbiographie statt. Das erste Kapitel des letzten Bandes beschäftigt sich damit: „Las lenguas y yo“.

A. Las lenguas y yo

1 a) Mi biografía lingüística.

¿En qué lenguas se comunica usted con otras personas? Complete.

Mis lenguas:	¿Dónde las uso? trabajo, vacaciones...	¿Qué hago? escribir, hablar...
lengua(s) materna(s): _____	_____	_____
el dialecto de mi región: _____	_____	_____
lenguas aprendidas en la escuela: _____	_____	_____
otras: _____	_____	_____

b) Compare con su vecino/-a.

¿Cuántas lenguas hablan entre los / las dos? Coméntenlo a la clase.

c) ¿Y su profesor/a?

En grupos de tres. Preparen cuatro preguntas para informarse sobre la biografía lingüística de su profesor/a. Luego, en cadena cada persona le hace una pregunta sin repetir ninguna.

Abb. 9: *Caminos Neu 3*, Schülerbuch (8)

Línea Verde bietet für ein Auseinandersetzen mit der eigenen Sprachbiographie jeweils am Ende der Arbeitsbücher (*Cuaderno de actividades 1/2/3*) eine Seite nach dem Modell des Europäischen Sprachenportfolios.

Im Vergleich zu *Caminos Neu* ist die Bezugnahme auf andere Fremdsprachen im Lehrwerk *Línea Verde* deutlicher zu erkennen. In *Línea Verde 2* findet sich beispielsweise eine sehr interessante Übung, in der die Lernenden angewiesen

werden einen Artikel zu lesen und die Wörter, die sie bereits verstehen, jedoch im Spanischen noch nicht gelernt haben, in einer Tabelle einzuordnen.

10 Las noticias de Cataluña

a Leed el artículo de abajo e intentad comprenderlo. Haced una tabla con las palabras que todavía no habéis aprendido pero que comprendéis.

Ejemplo:

el/la trabajador/a	der Arbeiter / die Arbeiterin	trabajar (sp.), travailler (frz.)
protestar		to protest (engl.), protestieren (dt.)
terminar		terminer (frz.)
...		

Lerntipp

Um einen fremden Text zu verstehen, müsst ihr nicht jedes Wort gelernt haben. Oft könnt ihr unbekannte Wörter durch bereits bekannte erschließen. Wie man dies macht, findet ihr auf den Seiten 111–112.

MANIFESTACIONES DEL SECTOR INDUSTRIAL

Obreros se levantan contra la falta de humanidad

(BARCELONA) Miles de trabajadores, empleados del sector industrial, se manifestaron ayer por el centro de Barcelona para protestar contra la reducción de empleos. En total quieren despedir a 1.346 trabajadores, es decir, cerca del 2 % de las personas que trabajan en este sector.

La manifestación empezó a las cinco de la tarde en la Plaza de España y después de recorrer la Gran Vía, terminó en la Plaza de Cataluña. Al terminar la marcha, los hermanos Muñoz del grupo de música Estopa, ex-trabajadores de SEAT, participaron también en la manifestación y leyeron un manifiesto en la Plaza de Cataluña.



b Ahora escuchad el texto del cedé. En grupos o con toda la clase apuntad la información y las palabras que todavía no conocéis pero que ya habéis entendido.

Abb. 10: *Línea Verde 2*, Schülerbuch (45)

Dabei sollen sie die ihnen bekannten Wörter aus anderen Sprachen gegenüberstellen. Es entsteht somit eine mehrsprachige Wortliste (die nicht unbedingt vollständig sein muss). Eine ähnliche Übung wird auch in der Lektion

4 von *Línea Verde 3* vorgegeben. In der Übung „*Vuestras idiomas os ayudan*“ werden die Lernenden beauftragt die ihnen schon bekannten Wörter zu suchen und eine Tabelle zu erstellen, in der sie auflisten, woher (aus welcher Sprache) sie dieses Wort erschließen können.

1 Vuestros idiomas os ayudan

Buscad en el texto palabras que ya conocéis de otras lenguas y haced una tabla en vuestros cuadernos como en el ejemplo:

Ejemplo: Palabras que conozco del...

alemán	inglés	francés	latín
figura – Figur	prisionero – prison	considerar – considérer	emperador – imperator
...			

Lerntipp 535780-0009

Otros idiomas os ayudan a descubrir el significado de nuevas palabras.

Abb. 11: *Línea Verde 3*, Schülerbuch (51)

Wie bereits bei einigen anderen Übungen dieser Art wird als Lerntipp auf die entsprechende Strategie im Anhang verwiesen.

Eine Übung, die außerdem noch die Arabismen und „*Nahuatlismos*“ („*palabras de origen náhuatl*“) berücksichtigt, findet sich im Kapitel 6 von *Línea Verde 3*.

a Mirad el mapa y situad estos inmigrantes «culinarios» en la época histórica (→ Unidad 5). ¿Cuándo y con quién llegaron a España? ¿Qué importancia tienen para la cocina española? Las palabras de la casilla os ayudarán. Escribid un pequeño texto sobre la historia de esta «inmigración culinaria».

 el tomate

 el maíz

 el azúcar

 la cereza

 la manzana

 la caña de azúcar

 la patata

 el azafrán

 el albaricoque

 el aguacate

 el cacao

 el chocolate

 la naranja

 la vid

 la berenjena

 el chile

 el arroz

 la oliva

 la pera

b Estudiad las palabras de la casilla de arriba y descubrid su origen. ¿Cómo están formadas? Intentad encontrar regularidades. ¿Llegaron también a otros idiomas, por ejemplo al alemán? (Podéis buscarlas en www.rae.es). Copiad el esquema de abajo en vuestros cuadernos y rellenadlo.

nahuatlismos ^a	en otros idiomas	arabismos	en otros idiomas	palabras del latín	en otros idiomas
el tomate	tomato, Tomate ...				

c Con la ayuda de estas reglas ordenad las palabras y cosas siguientes según su origen. ¿De qué campos semánticos provienen? ¿Conocéis más palabras o nombres de origen árabe y náhuatl?

• ajedrez

• chicle

• albañil

• cacahuete

• alquimia

• coyote

• alcalde

• almohada

• alfombra

• algodón

Abb. 12: *Línea Verde 3*, Schülerbuch (87)

Wenn wir an Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht denken, so weckt das bei vielen auch das Bild von langen Vokabellisten. Das Ziel solcher Listen ist es in der Regel den Wortschatz schematisch darzustellen. Es kann verschiedene Ansätze geben, um den Wortschatz zu strukturieren. Wortschatzlisten finden sich in der Regel im Anhang der Schülerbücher. Bei den beiden Lehrwerken ist das Vokabular zuerst nach Lektionen sortiert, somit nach der Progression im Lehrwerk und anschließend alphabetisch abgebildet. Ersteres eignet sich insbesondere zur Wiederholung und Einübung des Vokabulars nach Lektionen, zweiteres dient eher dem expliziten Suchvorgang durch die Lernenden nach individuellem Vokabular. Für die beiden Lehrwerke ist diesbezüglich interessant, wie das Vokabular präsentiert wird.

Caminos Neu listet das lektionsbezogene Vokabular auf, ohne international gebräuchliche Wörter anzuführen. Es werden nicht nur spanische Wörter mit ihrer deutschen Übersetzung abgebildet, sondern auch Phrasen und Wortkombinationen (z.B. „*Qué tal?*“ - „*Wie geht's?*“).

Vokabular nach Lektionen

- Hier finden Sie die neuen Wörter und Ausdrücke der Lektionen in der Reihenfolge ihres Vorkommens.
- Die deutsche Übersetzung gibt die Bedeutung im jeweiligen Zusammenhang wieder; auf die Angabe des deutschen Artikels wurde verzichtet.
- Neue Wörter in den Arbeitsanweisungen werden in späteren Lektionen nicht als bekannt vorausgesetzt, sondern noch einmal aufgeführt.
- Wörter, die ausschließlich auf der CD oder Kassette vorkommen, sind nur dann angegeben, wenn sie für die Lösung einer Aufgabe benötigt werden.
- International gebräuchliche Wörter werden nicht aufgeführt.
- Zu Verben mit unregelmäßigen Präsensformen (*i*), (*ie*), (*ue*), (*y*), (*zc*) findet sich ein Hinweis.
- Beachten Sie die Schreibweise der Endungen: **amigo/-a** bedeutet, dass die weibliche Endung (**a**) die männliche (**o**) ersetzt; **profesor/a** bedeutet, dass die weibliche Endung (**a**) an die männliche Form angehängt wird.

Wenn Sie einmal ein Wort nicht finden, ist es wahrscheinlich schon an anderer Stelle vorgekommen. Dann schauen Sie am besten in der alphabetischen Wortliste nach.

Abkürzungen:

- f* = feminin, weiblich
- fam* = familiär, umgangssprachlich
- inf* = Infinitiv
- LA* = lateinamerikanische Variante
- m* = maskulin, männlich

Adiós.

Auf Wiedersehen.
Tschüs.
Bis bald.

Hasta luego.

Unidad 1

la unidad
el mundo del español

Einheit, Lektion
die Welt des
Spanischen
Spanisch (*Sprache*)
(spanischer) Sekt
Strände
Ruinen
Tango
Museum
spanisches Reisgericht
arabischer Palast in
Granada
Anden

el español
el cava
las playas
las ruinas
el tango
el museo
la paella
la Alhambra

los Andes

Unidad 1 A

palabras internacionales
la palabra

internationale Wörter
Wort

1

el fuego
en
el Hotel Central
los turistas
el Camino de Santiago
la globalización
de

Feuer
in
Hotel Central
Touristen
Jakobsweg
Globalisierung
von

Abb. 13: *Caminos Neu 1*, Schülerbuch (212)

Außerdem wird, wie bereits erwähnt, teilweise auf grammatikalische Zuordnungen Bezug genommen. Ähnlich sieht der alphabetisch sortierte Wortschatz aus, in dem sich allerdings selten Phrasen oder Wortkombinationen finden. Dieser eignet sich unter anderem auch zum intralingualen Transfer, da sich Wörter gleichen Wortstamms direkt nacheinander befinden (z.B. „*mayor*“ und „*mayoría*“). Er ist nach dem spanischen Vokabular geordnet.

Für den alphabetischen Wortschatz in *Línea Verde* sind selbstverständlich dieselben Möglichkeiten zum intralingualen Transfer (Wortfamilien) gegeben. Die Auflistung ist jedoch zweifach durchgeführt: Spanisch-Deutsch und Deutsch-Spanisch. Der lektionsbezogene Wortschatz in *Línea Verde* bedarf gerade für die Thematik des Sprachtransfers besonderer Erwähnung. Sein Aufbau ist komplexer als in *Caminos Neu*. Neben der Gegenüberstellung des spanischen Vokabulars zum Deutschen, werden zusätzlich noch Beispielsätze (Satzbausteine, „chunks“) genannt, die ebenso ins Deutsche übersetzt werden. (Vgl. Lehrerhandbuch 1:4) Damit haben die Lernenden immer einen direkten Vergleich der beiden Sprachen. Außerdem werden zu einigen spanischen Wörter auch die jeweiligen Äquivalente aus den Sprachen Englisch, Französisch und Latein angeführt.

„*preparar algo* – etwas vorbereiten, zubereiten

E: *to prepare*, F: *préparer*

Laura prepara sus cosas para España. - Laura bereitet ihre Sachen für Spanien vor.“ (*Línea Verde* 1:158)

Des Weiteren werden Besonderheiten des Spanischen herausgehoben.

„*una comunidad* – eine Gemeinschaft

D: *eine Kommune*, E: *community*, F: *une [sic!] communauté*, LAT: *communitas*“ (*Línea Verde* 3:140)

Im Falle des deutschsprachigen Spanischsprechers kann beim Wort „*comunidad*“ wegen formaler Interferenz zur Verwendung eines Doppelkonsonanten kommen. Daher wurde der Konsonant fettgedruckt. Ein ähnliches Beispiel wäre:

„*un traidor, una traidora* – ein Verräter, eine Verräterin

E: *traitor*, F: *un traître*“ (*Línea Verde* 3:141)

Zusätzlich dazu wird auch intralingualer Transfer gefördert, indem Wörter des gleichen Wortstammes erwähnt werden. Wortfamilien können somit zum intralingualen Transfer, zusätzlich zum interlingualen Transfer, verhelfen.

„un artista, una artista – ein Künstler, einer Künstlerin
=> el arte (f.) - => die Kunst
=> artístico - => künstlerisch
E: artist, F: un/une artist“ (Línea Verde 3:145)

Schließlich werden auch Synonyme und Antonyme im lektionsbezogenen Vokabular aufgezeigt. Zusätzlich sind gelbe Informationsboxen eingefügt, in denen zumindest in Kurzfassung die Grammatik veranschaulicht wird. Dies geschieht in der Regel durch spanische Beispielsätze (ohne deutsche Übersetzung). Folgender Auszug aus der lektionsbezogenen Vokabelliste veranschaulicht die besprochenen Beispiele.

el reconocimiento ⇒ reconocer algo Es una lucha por el reconocimiento de sus derechos.	die Anerkennung ⇒ etw. zugeben, anerkennen [E] la reconnaissance Das ist ein Kampf um die Anerkennung ihrer Rechte.	caer (caigo) ⇒ levantarse En España la dictadura cayó en 1975.	fallen ⇒ aufstehen [LAT] cadere In Spanien fiel die Diktatur 1975.
un referéndum	eine Volksabstimmung [E] ein Referendum	una monarquía España es una monarquía porque tiene un rey.	eine Monarchie Spanien ist eine Monarchie, weil es einen König hat.
una bandera La bandera española es roja y amarilla.	eine Fahne Die spanische Flagge ist rot und gelb.	una república	eine Republik [LAT] res publica
un himno Hemos cantado el himno nacional.	eine Hymne Wir haben die Nationalhymne gesungen.	un obrero, una obrera [E] un trabajador, una trabajadora	ein Arbeiter, eine Arbeiterin [E] ein Arbeiter, eine Arbeiterin [E] un ouvrier, une ouvrière
Recursos		representar algo ⇒ un representante, una representante	etw. repräsentieren, etw. darstellen ⇒ ein Vertreter, eine Vertreterin [E] to represent [LAT] representare [E] représenter
un recuerdo Esta playa está llena de recuerdos.	eine Erinnerung Dieser Strand steckt voller Erinnerungen.	¿Qué representa esa pintura?	Was stellt dieses Gemälde dar?
recordar (-ue-) algo / a alguien [E] acordarse (-ue-) de algo/alguien ¿Recuerdas esa canción?	sich an jdn. / etw. erinnern [E] sich an jdn. / etw. erinnern Rememberst du dich an dieses Lied?	católico, -a En España la mayoría de la población es católica.	katholisch In Spanien ist der größte Teil der Bevölkerung katholisch.
un gallego, una gallega	ein Galicier, eine Galicierin	ateo, -a	atheistisch
un vasco, una vasca	ein Baske, eine Baskin	burgués, burguesa	bürgerlich
crecer (-zco) Yo crecí en Galicia.	wachsen [LAT] crescere Ich bin in Galicien aufgewachsen.	Oraciones subordinadas de infinitivo § 1	
el gallego	das Galicische	• Al salir de casa se encontró con su padre.	
el vasco	das Baskische	• Antes de comer fueron a comprar pan.	
una lengua materna	eine Muttersprache	• Después de dormir la siesta, tomaron un café.	
		• A pesar de ser tan caro, lo va a comprar.	
		• Se fue a clase sin desayunar.	

Abb. 14: Línea Verde 3, Schülerbuch (145)

Auf Synonyme und Antonyme ebenso wie auf Hyperonyme⁷⁰ wird in *Caminos Neu* auch in verschiedenen Übungen eingegangen. In beiden Lehrwerken werden oft themenbezogen Synonyme oder Antonyme gegenübergestellt. Eine typische Situation stellt beispielsweise die Beschreibung von Objekten (z.B. Kleidungsstücken) dar. (Vgl. *Caminos Neu* 2:106; *Línea Verde* 1:100)

Um einen vielfältigen Umgang mit Vokabular im Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, bieten beide Lehrwerke somit eine Reihe von verschiedenen Herangehensweisen. Im Lernprozess können aber nicht alle Vokabeln, auch wenn sie strategisch erlernt werden, langfristig gespeichert bleiben. Um Wörter nachzuschlagen, die man nicht weiß, eignet sich selbstverständlich das Vokabular im Anhang der Lehrwerke. Mit fortschreitendem Fremdsprachenwissen, ist jedoch der Rückgriff auf Wörterbücher nicht zu vernachlässigen. Das jeweilige Lehrwerk, sollte demnach auch den Umgang mit Wörterbüchern anleiten. Die beiden Lehrwerke gehen an diese Aufgabe in unterschiedlicher Art heran.

Caminos Neu bietet im Band 2 (Wiederholungsphase, Lektion 4:33) eine ganze Seite, um zu erklären „*para qué nos sirve un diccionario?*“. Es wird dabei nicht nur auf verschiedene Arten von Wörterbüchern eingegangen, sondern auch wie diese bewertet werden können und worüber sie informieren.

Línea Verde berücksichtigt den Umgang mit dem Wörterbuch jeweils in der Rubrik „*estrategias*“. Es gibt ausführliche Erklärungen zum Aufbau eines Lexikoneintrages, wie man die richtige Bedeutung eines Wortes herausfindet und wie man mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern umgeht. Zusätzlich informiert es in Band 2 auch über Online-Wörterbücher, wie das der *Real Academia Española*. (Vgl. *Línea Verde* 2:111)

Eine Frage, die sich gerade im lexikalischen Bereich stellt, ist jene nach dem Umgang mit negativem Transfer, den Interferenzen. Oft scheinen Wörter die gleiche Bedeutung zu haben, unterscheiden sich aber grundsätzlich. Wie aber gehen die beiden Lehrwerke mit Fehlern insbesondere in der Lexik um?

⁷⁰ ein Wort, das in einer übergeordneten Beziehung zu einem bzw. mehreren anderen Wörtern steht (z.B. „animales – oso, tigre, pájaro,...“)

Diese Thematik wird in *Línea Verde* auch unter der Rubrik „*estrategias*“ besprochen. Es wird darauf hingewiesen, dass Fehler normal und nicht zu vermeiden sind, dass es jedoch wichtig ist „*fehlerfrei zu sprechen und zu schreiben*“, weil Fehler „*die Verständigung stören*“. Aus diesem Grund wird empfohlen ein Fehlerheft zu führen (in 3 Rubriken: Grammatik, Vokabular und Rechtschreibung) in denen die verbesserten Fehler notiert werden. So sollen Fehlerschwerpunkte leichter erkannt werden. (Vgl. *Línea Verde* 1:129f.)

Im Lehrwerk *Caminos Neu* wird der Umgang mit Fehlern insbesondere im Band 3 im „*Revuelto*“ der 8. Lektion behandelt. Es wird darauf hingewiesen, dass Fehler Teil des Lernprozesses sind.

„Curiosamente los consideramos normales en algunos temas, por ejemplo, cuando aprendemos a conducir o a bailar, pero en clase de lengua extranjera no los toleramos tan fácilmente.“ (Caminos Neu 3:59)

Der Vergleich mit einem anderen Bereich, wie dem Tanzen, verdeutlicht sehr gut, wie streng wir im Bereich der Sprache in der Regel mit Fehlern umgehen. Daraus ausgehend wird betont: „*Si aceptamos que los errores son algo normal e incluso inevitable, podemos utilizarlos para mejorar nuestra forma de aprender*“. Somit wird die Unvermeidbarkeit von Fehlern, aber auch ihre Möglichkeit zur Nutzung im Lernprozess, festgehalten. Um sich bewusst zu werden, wie mit man mit Fehlern umgeht, wird den Lernenden nachfolgend ein kurzer Multiple Choice Test geboten:

a) ¿Qué hacemos con los errores?

Los errores son una parte esencial del aprendizaje. Curiosamente los consideramos normales en algunos temas, por ejemplo, cuando aprendemos a conducir o a bailar, pero en la clase de lengua extranjera no los toleramos tan fácilmente. Si aceptamos que los errores son algo normal e incluso inevitable, podemos utilizarlos para mejorar nuestra forma de aprender. Un primer paso es conocer nuestra actitud ante ellos. El siguiente test le ayudará:

- | | |
|---|--|
| <p>1. ¿Cómo se siente cuando piensa en la palabra “error”?</p> <ul style="list-style-type: none">☐ Relajado/-a. Los errores me dan igual.☐ Nervioso/-a. Los errores me molestan.☐ Inseguro/-a, demuestran que no sé algo.☐ Furioso/-a, porque he vuelto a hacerlo mal. | <p>2. ¿Qué tipo de errores le molestan más?</p> <ul style="list-style-type: none">☐ Los errores de pronunciación y ortografía.☐ Los “falsos amigos”.☐ Los errores de gramática.☐ Los errores culturales.☐ Los errores de vocabulario.☐ Los que dificultan la comprensión. |
| <p>3. ¿Quién piensa que debería corregir?</p> <ul style="list-style-type: none">☐ Mi profesor/a.☐ Prefiero descubrir y corregir mis errores.☐ Las otras personas del grupo.☐ Otros: _____ | <p>4. Cuando corrige su profesor/a, ¿qué forma le ayuda más?</p> <ul style="list-style-type: none">☐ Que me corrija enseguida.☐ Que repita mi frase y subraye el error.☐ Que comente los errores anónimamente.☐ No me gusta que me corrija. |

b) En parejas. Una competición.

En este texto hay 12 errores. Encuentren en diez minutos el mayor número posible.

“Ayer he trabachado toda la día en mi officina. Levanté muy temprano, tomé mi mantel y el paraguas. Tomé la mía coche para ir en la oficina. No pude cenar porque tuve tres reuniones antes de las 12. He sido muy casada al llegar en casa.”

c) No todos los errores son iguales.

Clasifique los del texto en estas categorías. ¿Cuáles son para usted los más / menos graves?

1. Errores que dificultan la comprensión del texto.
2. Errores de gramática: género, tiempos, *ser / estar*, preposiciones, reflexivos, etc.
3. Errores de vocabulario, falsos amigos.
4. Errores de ortografía.

d) ¿Le ha parecido útil este ejercicio?

¿Cuáles son sus errores más frecuentes?

Abb. 15: *Caminos Neu 3*, Schülerbuch (59)

Durch diesen Test können sich die Lernenden einerseits mit den Arten von Fehlern (orthographische und Aussprachefehler, „Falsche Freunde“, Grammatikfehler, kulturelle Fehler, Vokabelfehler und Verstehensfehler)

auseinandersetzen. Des Weiteren erfahren sie ihre eigene Einstellung zu Fehlern und zur Korrektur dieser (wer soll diese durchführen und wie/wann). (Vgl. *Caminos Neu* 3:59)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Lehrwerke verschiedene Möglichkeiten zum und unterschiedliche Herangehensweisen an das Erschließen und Lernen von Wörtern bieten. Es wäre unmöglich gewesen alle Übungen im Vergleich zu analysieren, da mehr oder weniger jede Übung sich mit dem Wortschatzerschließen beschäftigt. *Línea Verde* zeichnet sich insbesondere durch ihre vielfachen interlingualen Vergleiche nicht nur zur Muttersprache, sondern auch zu anderen Fremdsprachen aus. In *Caminos Neu* sind die Übungen gemeinsam mit dem Strategiewissen mehr in die Lektionen mit eingeflochten, jedoch wird in der Regel nur auf den Vergleich mit der Muttersprache aufmerksam gemacht.

3.4.4. Phonetik, Morphologie und Syntax

Neben dem Wortschatz ist es von Interesse, inwieweit sich die als „starrer“ bezeichneten sprachlichen Subsysteme für Transfer in den beiden Lehrwerken anbieten. Dabei soll zunächst auf die Phonologie und Aussprache und anschließend auf die Morphologie und Syntax eingegangen werden.

Das spanische Alphabet wird in *Línea Verde 1* bereits in der ersten Lektion durchgenommen. Dabei geht es allerdings in erster Linie um das Hören der Aussprache und das Lernen seinen eigenen Namen zu buchstabieren. Im Anhang befindet sich ein eigener Abschnitt, der die Aussprache und Akzentuierung des Spanischen erklärt. (*Línea Verde* 1:141,142) Ein Vergleich wird dabei insbesondere zum Deutschen hergestellt. So heißt es etwa: „*Die spanischen Konsonanten werden insgesamt viel weicher als im Deutschen ausgesprochen [...].*“, des Weiteren „*<j> [x] ähnlich wie das deutsche ch in ach [...]*“ oder „*<ch> [tʃ] tsch wie im deutschen Matsch*“. Es wird aber auch mit anderen Sprachen verglichen: „*<ñ> [ɲ] etwa wie n und j gleichzeitig gesprochen, ähnlich wie das französische gn in Allemagne*“; „*<z> [θ] wie das stimmlose englische th in thing [...]*“.

Auch in *Caminos Neu* ist die Aussprache schon im ersten Kapitel Thema (*Caminos Neu* 1:11f.). Es geht in erster Linie ebenfalls um das Hören der spanischen Laute.

) ¿Cómo se pronuncia?

Wie spricht man das aus? Versuchen Sie, anhand der gehörten Wörter die Ausspracheregeln der spanischen Sprache herauszufinden.

Pronunciación	
■ b und ____ werden gleich ausgesprochen und klingen eher wie b, z.B. Beatriz, Víctor. ■ c wird als k ausgesprochen, z.B. Carlos, Cristina. Vor e und ____ wird es gelispelt wie im englischen „think“ oder – in den spanischsprachigen Ländern Amerikas und in einigen Gegenden Südspaniens – wie ein scharfes s ausgesprochen, z.B. Cecilia, César. ■ ____ wird ähnlich wie das tsch in „tschüs“ ausgesprochen, z.B. Chema, Sancho. ■ g wird meistens wie im Deutschen ausgesprochen, z.B. Gloria, Gustavo. Aber vor ____ und i wird es wie das ch in „Sache“ ausgesprochen, z.B. Gerardo. In der Kombination gui und gue wird das u nicht ausgesprochen, z.B. Guillermo, Miguel. ■ ____ wird nicht ausgesprochen, z.B. Héctor. ■ ____ klingt immer wie das deutsche ch in „Sache“, z.B. Julia, José.	■ ll ist ein einziger Laut und wird ähnlich wie das deutsche j, in einigen Regionen auch wie lj in „Billard“ ausgesprochen, z.B. Estrella. ■ ____ klingt wie das gn in „Cognac“, z.B. Begoña, Iñaki. ■ Nach ____ hört man das u nicht, die Kombination qu klingt wie k, z.B. Raquel, Roque. ■ ____ wird am Anfang eines Wortes und wenn es als rr geschrieben wird, stark gerollt, z.B. Ramón, Montserrat. Am Ende eines Wortes oder zwischen Vokalen wird es weniger stark gerollt, z.B. Víctor, Sara. ■ ____ klingt wie im deutschen Wort „Taxi“ (Ausnahme: México, wo es wie ch klingt). In der Umgangssprache wird es häufig wie s ausgesprochen. ■ ____ klingt am Anfang eines Wortes oder zwischen Vokalen wie das deutsche j, z.B. Yolanda, Goya, ansonsten klingt es wie i. ■ ____ wird – ebenso wie das c vor e und i – gelispelt oder – in den spanischsprachigen Ländern Amerikas und in einigen Gegenden Südspaniens – als scharfes s ausgesprochen, z.B. Lorenzo.

Abb. 16: *Caminos Neu* 1, Schülerbuch (12)

Außerdem werden die Lernenden aufgefordert, jene Laute herauszusuchen, die es im Deutschen nicht gibt bzw. bei welchen Buchstaben es mehrere Aussprachemöglichkeiten gibt. (*Caminos Neu* 1:11)

Im Lehrerhandbuch wird darauf hingewiesen: „*que la pronunciación no es difícil ya que hay – a diferencia del inglés, por ejemplo – una relación estrecha entre ortografía y pronunciación*“. In der Grammatikdarstellung im Anhang wird bei den Ausspracheerklärungen zweimal ein Bezug zum Englischen hergestellt. So wird erklärt, dass das „<c> vor <e> und <i>, [θ]“ ebenso wie das „<z>, [θ]“ gelispelt wird „*wie englisch thing [...]*“. Zum Deutschen wird der Vergleich öfter hergestellt, so zum Beispiel heißt es: „<g> wird meistens wie im Deutschen ausgesprochen [...]“ und „<j> klingt immer wie das deutsche ch in Sache [...]“. Außerdem wird bereits erklärt, dass bezüglich der Aussprache Unterschiede bestehen, je nachdem welche Varietät man spricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Transfer im Bereich der Aussprache in beiden Lehrwerken gleichermaßen zur Anwendung kommt.

In welchem Ausmaß werden transferfördernde Übungen in den Bereichen Morphologie und Syntax angeboten? Es wurde in der Theorie bereits besprochen, dass die Morphologie eine Brückenstellung zwischen der Lexik und Syntax einnimmt. Für die Analyse lag das Interesse insbesondere auf dem Gebiet der Flexionen und der Affixen.

Hinsichtlich der Verbflexionen finden sich keine Transferhinweise aus anderen Sprachen – hier würden sich vor allem das Französische und das Latein anbieten. Es muss jedoch angemerkt werden, dass das Grammatikbeiblatt von *Línea Verde* bei der Untersuchung nicht berücksichtigt wurde. Die Auflistung von Verbflexionen dient aber – insbesondere bei regelmäßigen Verben – zum intralingualen Transfer.

In Bezug auf die Affixierungen im Spanischen bieten beide Lehrwerke transferfördernde Ansätze. Im Lehrwerk *Línea Verde* wird auf die Wortbildung durch Affixe erst in Band 2 und 3 eingegangen. Im Band 2 wird unter der Rubrik „*estrategias*“ eine Liste von Präfixen und Suffixen abgebildet, deren Bedeutung die Lernenden erschließen sollen, um sie anschließend auf andere Wörter umlegen zu können.

2. Überlegt mit eurem Mitschüler / eurer Mitschülerin die Bedeutung folgender Präfixe (Vorsilben) und Suffixe (Nachsilben). Welcher Bedeutungsunterschied besteht zu dem angegebenen Wort aus derselben Wortfamilie?

Prefijos		Sufijos	
esperado	inesperado	helado	helader ia
contento	descontento	banco	banquero
posible	imposible	recepción	repcion ista
feliz	infeliz	hablar	hablad or
		comer	comid a
		entrar	entrad a
		rápido	rapidez
		bello	bellez a
		pequeño	pequeñ ito
		poco	poquit o

3. Wie ihr seht, versteht ihr mehr Wörter, als ihr vermutet. Erschließt euch nun die Bedeutung der folgenden Wörter (a und b).

ganar (en alemán: verdienen, gewinnen)

¿Qué significa: a) la ganancia b) el ganador/ la ganadora ?

4. Schlagt nun in einem einsprachigen Wörterbuch nach und gebt zu jedem angegebenen Wort möglichst viele Wörter derselben Wortfamilie an. Überlegt euch danach eine Übersetzung. Tauscht eure Ergebnisse untereinander aus und vervollständigt sie.

A: marchoso, -a B: preferencia C: sorprendente D: sentimental

Abb. 17: *Línea Verde 2*, Schülerbuch (112)

Die Affixe werden insbesondere im Bezug auf Wortfamilien angewandt (intralingualer Transfer), es wird jedoch nicht auf andere Sprachen verwiesen. Eine Übung zu den Affixen findet sich in *Línea Verde 3* (96). In dieser Übung geht es insbesondere um die Wortbildung. Die Lernenden sollen die deutsche Wortbildung der Spanischen gegenüberstellen. Anschließend sind sie aufgefordert Präfixe zu suchen und ihre Bedeutung zu erschließen. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass einige Präfixe verwendet werden, um die Negation von etwas auszudrücken.

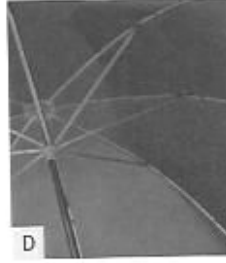
3 Formación de palabras (§ 21)

a Como en alemán, en español existen palabras compuestas. Buscad ejemplos en el texto, ordenadlos en una tabla en vuestro cuaderno y traducidlos. Comentad las diferencias entre el alemán y el español.

verbo + sustantivo	preposición + sustantivo	adjetivo + adjetivo
		agridulce

b Mirad las fotos y formad palabras compuestas a partir de los elementos de las listas.



abre-
tela-
mata-
coli-
saca-
espanta-
para-
casca-

+

-araña
-aguas
-pájaros
-nueces
-flor
-latas
-moscas
-corchos






4 Prefijos (§ 22)

a Aquí tenéis una lista de prefijos frecuentes y algunos ejemplos. Buscad más ejemplos para cada prefijo. Podéis usar también un diccionario. Después explicad qué significado tiene cada prefijo.

b Algunos prefijos se usan para formar la negación de algo. Combinadlos con las palabras de la casilla y formad palabras correctas.

Prefijos negativos

a-
de- / des-
i- / in- / im-



- | | | | |
|-----------|-------------|---------------|-------------|
| • motivar | • hacer | • tolerancia | • agradable |
| • típico | • olvidable | • normal | • aparecer |
| • usual | • político | • dependencia | • cubrir |
| • posible | • animar | • formal | • igualdad |
| • cargar | • seguro | • justicia | |

prefijo

em- / en-
e- / ex-
i- / im- / in-
inter-
pos- / post-
sobre-
sub-

ejemplo

una empanada, envolver
emigrar, extraer
irregular, imponer, integrar
internacional
posponer, posterior
el sobrepeso
subrayar

c ¿Qué significado tiene el prefijo *re-* en las siguientes palabras?

repetir • rehacer • renovar • reactivar • reanimar • reponer

Abb. 18: *Línea Verde 3*, Schülerbuch (96)

Auch das Lehrwerk *Caminos Neu* beschäftigt sich mit den Affixen. In der systematischen Grammatikübersicht werden einige Prä- und Suffixe aufgelistet, mit ihrer deutschsprachigen Entsprechung und einigen Beispielen.

8. Wortbildung

Neue Wörter entstehen unter anderem, indem man vorhandene Wörter mit einem Präfix (Vorsilbe) oder Suffix (Nachsilbe) erweitert und ihnen damit eine neue Bedeutung verleiht.

8.1 Präfixe

anti-	gegen	antifranquista
co(n)-	mit	coautor, colaboración
contra-	gegen	contraataque, contradicción
des-	nicht	desorden, descanso
in- (i-, im-)	nicht	independencia, incultura
pos(t)-	nach	postguerra
pre-	vor	prejuicio
re-	wieder	reconstrucción
su(b)-	unter	subtítulo

8.2 Suffixe

- Mit folgenden Suffixen kann man aus Adjektiven oder Verben Substantive bilden.

aus Adjektiven			aus Verben		
-dad	cruel	crueldad	-ción	agitar	agitación
-ismo	social	socialismo	-dor/a	gobernar	gobernador/a
-ura	loco	locura	-ante	comerciar	comerciante
-ez/a	pequeño	pequeñez	-iente	dependen	dependiente
-ía	alegre	alegría	-imiento	conocer	conocimiento

Abb. 19: *Caminos Neu 3*, Schülerbuch (179)

Darauf, dass viele dieser Affixe auch in anderen Sprachen vorkommen und die gleiche Bedeutung haben, wird jedoch nicht verwiesen.

In den Bereich der Syntax fallen insbesondere syntaktische Strukturen, Satzgliedstellungen, Präpositionen und Artikel. Ganz allgemein kann gesagt werden, dass ein Vergleich auf syntaktischer Ebene zwischen der Ausgangssprache (Deutsch) und der Zielsprache (Spanisch) immer dann möglich ist, wenn Übersetzungen von syntaktischen Einheiten (Phrasen oder

Sätzen) stattfinden. Ob auf syntaktische Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den Sprachen Bezug genommen wird, kann am ehesten in der systematischen Darstellung der Grammatik analysiert werden. In der Grammatikübersicht von *Caminos Neu* wird beim Thema Satz (Fragesatz, Relativsatz, Verneinung), jeweils auch mit dem Deutschen verglichen:

„In Fragesätzen entspricht die Wortstellung im Spanischen in der Regel der im Deutschen, d.h. das Subjekt steht hinter dem Verb [...]“

*„[...] Den deutschen Relativpronomen der, die, das und den entspricht im Spanischen **que**. [...]“*

*„Im Spanischen wird ein Satz verneint, indem man **no** vor das konjugierte Verb stellt. Im Deutschen wird dieses **no** mit „nicht“ oder „kein“ übersetzt. [...]“*

(Caminos Neu 1:194)

Auch bei der Stellung des Adjektivs wird Bezug auf das Deutsche genommen:

„Im Gegensatz zum deutschen stehen Adjektive normalerweise hinter dem Substantiv.“ (Caminos Neu 3:161/Vgl. auch Caminos Neu 1:179)

Diese Aufzählungen ließen sich noch weiter ausführen. Auf andere Sprachen wird jedoch im Bezug auf syntaktische Transferelemente nicht Bezug genommen.

Teilweise könnte aber auch die Auflistung von sprachlichen Redemitteln (themenbezogene Phrasen) vor allem intralingual syntaktische Transferprozesse (im Hinblick auf die Satzgliedstellung, etc.) erleichtern. Beide Lehrwerke führen entsprechende Auflistungen an: in *Línea Verde* unter „So kann ich auf Spanisch...“ und „Con estas expresiones puedo...“. *Caminos Neu* listet am Ende jeder Lektion die Redemittel auf, die in der jeweiligen Lektion vorkommen sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Transfer im Bereich der Aussprache in beiden Werken deutlich finden lässt, wenn auch *Línea Verde* mehr Vergleiche zu anderen Fremdsprachen vornimmt. Morphologische Elemente werden transferfördernd insbesondere im Bezug auf die Wortbildung durch Affixe zum Thema gemacht. Der Bereich der Syntax lässt sich nur schwer analysieren. Explizite Strategien für den Transfer von syntaktischen Elementen aus anderen Sprachen konnten keine gefunden. Inwieweit Sprachtransfer auf

der Ebene der Syntax Unterrichtsthema wird, hängt somit stark vom Lehrenden und den Lernern ab.

3.4.5. Lernstrategien

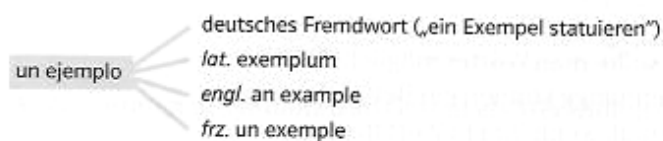
Im folgenden Kapitel wird geklärt, wie Lernstrategien in den beiden Lehrwerken formuliert und angeleitet werden. Anschließend werden Strategien, die Sprachtransfer verfolgen oder fördern, näher betrachtet.

Wie bereits erwähnt, widmet das Lehrwerk *Línea Verde 1/2*, den Strategien einen eigenen Teil im Anhang. In *Línea Verde 3* wird strategisches Wissen in die einzelnen Lektionen miteingebunden. Es lässt sich jedoch deutlich durch Betitelung „estrategias“, den grünen Schriftzug und die Einrahmung erkennen.

In den Lernstrategien in *Línea Verde 1* wird festgehalten:

3 Deutsch oder andere Sprachen

Ähnlich klingende Wörter in verschiedenen Sprachen haben oft die gleiche Bedeutung. Überlegt bei unbekannten spanischen Wörtern, ob ihr Wörter im Deutschen (auch Fremdwörter) oder einer anderen Sprache kennt, die so ähnlich klingen, und ob ihre Bedeutung im Kontext passt.



¡Ahora vosotros!

el teléfono
una idea
una fiesta

un cedé
visitar (engl.)
una bicicleta (frz., engl.)

Sucht weitere solche Wörter im «Diccionario» auf den Seiten 173–181 und stellt sie einem Partner / einer Partnerin als Aufgabe.

Abb. 20: *Línea Verde 1*, Schülerbuch (123)

Der Bezug auf interlingualen Transfer wird aber auch in den weiteren Lehrwerksbänden immer wieder aufgebaut. Dabei wird in den fortgeschrittenen Lehrwerken auch betont, dass die semantische Übereinstimmung nicht immer vollkommen gegeben sein muss. In *Línea Verde 3:14* wird unter dem Titel „estrategia“ vermittelt:

„[...] Ihr müsst nicht immer zum Wörterbuch greifen. Eure Vorkenntnisse aus anderen Sprachen, Fremdwörter, aber auch Wörter aus dem Spanischen ermöglichen es euch oft, zumindest die ungefähre Bedeutung eines Wortes zu erschließen.“

In dieser Erklärung wird gleichermaßen auf interlingualen, als auch auf intralingualen Transfer hingewiesen.

Wie mit sich intralingual Transfer nutzen lässt, wird auch als Strategie veranschaulicht:

5 Wortschatz erschließen

Man kann in einer Fremdsprache nicht alle Wörter kennen. Zum Glück muss man das auch gar nicht, denn viele Wörter sind ableitbar. Kennt man zum Beispiel das Wort: *la cocina*, so ist es einfach, die Wörter *cocinar* oder *el cocinero / la cocinera* in einem Text zu verstehen. Noch einfacher wird es, wenn diese Wörter in einem Satzzusammenhang stehen:
Juan Mari Arzak es un cocinero famoso. Lo visitamos en su cocina y estaba cocinando algo que olía muy bien.

Diese Wörter, die man versteht, ohne sie gelernt zu haben, nennt man den *potentiellen Wortschatz*. Man kann diesen trainieren, indem man genau auf verwandte Wörter und Ableitungsregeln achtet.

¡Ahora vosotros!

1. Arbeitet zu zweit. Übertragt die Tabelle in euer Heft und ergänzt gemeinsam die fehlenden Wörter. Überlegt danach jeweils die korrekten Übersetzungen.

sustantivo	verbo	adjetivo
el conocimiento		
		trabajador
el interés		
	alegrarse (de)	
		lluvioso
la nieve		nevado
la restauración		
		necesario

Abb. 21: *Línea Verde 2*, Schülerbuch (111)

Im Lehrwerk *Caminos Neu* werden Lernstrategien teilweise in den Wiederholungsphasen „Revueltos“ behandelt (jeweils in den Lektionen 4, 8 und 12). In der 4. Lektion (Wiederholungsphase) des ersten Bandes wird beispielsweise auf das Vokabellernen näher eingegangen.

Wenn wir Wörter, die wir lernen wollen, zu inhaltlich verwandten Gruppen zusammenfassen, können wir sie besser behalten. Auf diese Weise werden die Wörter in unserem Gedächtnis miteinander vernetzt und eines ruft das andere hervor, so dass es deutlich mehr als sieben werden. Auch Vokabeln lernt man am besten in Gruppen und nicht als Einzelwörter. Sie kennen schon folgende Möglichkeiten:

a) Mapas asociativos

Ergänzen Sie das Begriffsnetz und stellen Sie im Laufe der Zeit ähnliche Netze zu den behandelten Themen zusammen.



b) Clasificar palabras

Eine andere Methode ist die Anordnung zusammengehöriger Begriffe unter Oberbegriffe. Im Übungsteil haben Sie das schon häufiger gemacht. Gruppieren Sie nun die Wörter von Aufgabe 2 nach Ihren eigenen Kriterien und vergleichen Sie Ihre Listen. Überlegen Sie gemeinsam, welche Klassifizierung für das Behalten günstig ist. Es gibt kein „richtig“ oder „falsch“.

c) Vocabulario personal

Ihre eigenen Lerninteressen entscheiden darüber, was Sie sich merken wollen und was nicht, ein Lehrbuch unterbreitet nur ein Angebot. Wählen Sie aus den bisherigen Lektionen jeweils zehn Begriffe aus, die Ihnen besonders wichtig erscheinen, und streichen Sie im Vokabular zehn andere, die Sie sich jetzt nicht merken wollen.

Abb. 22: *Caminos Neu 1*, Schülerbuch (44)

Als mögliche Strategie, um Vokabular kontextbezogen zu lernen, werden demnach „mapas asociativas“ empfohlen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass für das Merken von Wortschatz oft eine bestimmte Strategie angewendet wird. Man ordnet Wörter nach Themen, alphabetisch, nach Klang, durch bildliche Vorstellungen, etc.

Genauere Anleitungen zum Umgang mit Transfer – beispielsweise mit Internationalismen (Lektion 1, *Caminos Neu 1*) – finden sich im Lehrerhandbuch, das ausführlichere Erklärungen bietet, als *Línea Verde*. Es wird dadurch aber auch festgelegt, dass das strategische Wissen durch den Lehrenden erst vermittelt werden muss. Im ersten Lehrwerksband finden sich in den

Wiederholungsphasen (Kapitel 4, 8 und 12) Anleitungen – auf Deutsch – zum strategischen Vorgehen im Lernprozess. Diese sind ähnlich den Erläuterungen in *Línea Verde*, es handelt sich nicht nur um reines Faktenwissen, sondern sie bieten auch die Möglichkeit zur Einübung durch gezielte Aufgaben. Es findet sich jedoch keine explizit formulierte Strategie zum Umgang mit Sprachtransfer und zur Nutzung von Vorwissen im Lernprozess im Schülerbuch des Lehrwerks *Caminos Neu*. Insbesondere die Berücksichtigung von anderen vorher gelernten Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein), formuliert als Strategie, findet kaum statt. Bezüge werden in erster Linie zur Muttersprache hergestellt.

3.4.6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse aller analysierten Bereiche sollen im Folgenden zusammengefasst und miteinander in Verbindung gesetzt werden.

Aus der Analyse lässt sich schließen, dass die Autoren beider Lehrwerke die aktuellen fachdidaktischen Erkenntnisse als Grundlagen für die Erstellung herangezogen haben. Sie berücksichtigen die Handlungsorientierung, Lernerkonzentriertheit und die Kognitivierungsprozesse durch Lernstrategien. Diese Grundlagen bestimmen selbstverständlich auch den Aufbau der Lehrwerke, der sich in beiden sehr komplex gestaltet, aber trotzdem einer strukturierten Abfolge entspricht. Diese ist insbesondere durch das Inhaltsverzeichnis erkennbar. Das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerkes *Línea Verde* zeichnet sich besonders dadurch, dass es auch die „*Methodenkompetenz*“ nennt, die durch die Lernenden in der jeweiligen Lektion erworben werden soll. Außerdem wird im Inhaltsverzeichnis sichtbar, dass beide Lehrwerke Zwischenphasen nach einigen Lektionen eingebaut haben, die der Vertiefung, Wiederholung, Auseinandersetzung mit zusätzlichem landeskundlichen Material und der Anleitung von Strategiewissen dient. Die Förderung von Sprachtransfer ist alleine durch das Inhaltsverzeichnis nur interpretativ wahrzunehmen.

Die positiven Auswirkungen von Transfer im Unterricht sind insbesondere die Motivationsförderung und die Vorentlastung, dass eine Sprache nicht ganz von Null neu zu erlernen ist. Aus diesem Grund wurden die Einstiegsübungen – vor

allem der ersten beiden Bände – in Bezug auf transferfördernde Übungen fokussiert. *Línea Verde* informiert die Lernenden am Beginn der zweiten Lektion über die Vorteile des interlingualen Transfers aus der Muttersprache und anderen L2. Es bietet nicht nur eine Übung dazu, sondern vermittelt dieses Vorgehen auch als bewusste Strategie zum Erschließen von Wortschatz. Es wird jedoch nicht angesprochen, dass es sich auch um Internationalismen handeln kann. *Caminos Neu* (1:9) erwähnt als Lernziel der ersten Lektion die „spanischen Wörter, die wir schon verstehen“. Aus dem Lehrerhandbuch (1:13) wird jedoch ersichtlich, dass hierunter Wörter aus der Muttersprache verstanden werden. Als Lernstrategie muss der Transfer aus der L1 (bzw. anderen L2) durch den Lehrer formuliert werden. Die Einstiegsübung konzentriert sich in erster Linie auf die Vorentlastung durch bereits bekannte Internationalismen.

Der Blick auf den sprachlichen Bereich der Lexik zeigt ein ähnliches Bild. Von großem Interesse sind hier insbesondere Übungen und Anleitungen zu Wortfamilien (intralingualer Transfer), Internationalismen und dem Wortschatz der L1 und anderen vorher gelernten L2 (interlingualer Transfer), sowie auch zum Umgang mit Interferenzen. Im Bereich der Lexik lässt sich feststellen, dass *Línea Verde* am meisten zum interlingualen Transfer anregt. Es zeichnet sich vor allem durch seine lektionsbezogene Wortschatzliste im Anhang aus, in welchem sowohl Entsprechungen aus anderen Sprachen, „chunks“, Synonyme und Antonyme, als auch formale Interferenzen aufgezeigt werden. Die Übungen zu den Wortfamilien fallen in beiden Lehrwerken eher spärlich aus. *Caminos Neu* leitet zum interlingualen Transfer in erster Linie nur aus der Muttersprache an. Außerdem wird, wie bereits erwähnt, eine Vorentlastung durch die Internationalismen vermittelt. Interlingualer Transfer aus anderen vorher gelernten Fremdsprachen wird jedoch weder explizit in Übungen eingebunden, noch als mögliche Strategie formuliert.

Die als „starrer“ bezeichneten Bereiche der Phonologie, Morphologie und Syntax wurden ebenfalls auf vermitteltes Transferpotential hin analysiert. Es lässt sich feststellen, dass zur Erklärung der Aussprache beide Lehrwerke Vergleiche zur Muttersprache Deutsch, als auch zu anderen Fremdsprachen durchführen. Auf der Ebene der Morphologie sind insbesondere intralinguale Transferprozesse der Flexionen zu nennen, die auch gleichermaßen in beiden

Lehrwerken möglich sind. Des Weiteren stellen die in aus dem Latein und Griechischem stammenden Affixe ein morphologisches Transferpotential dar. Beide Lehrwerke bieten zwar eine Übung zur Einübung von Affixen. Dabei geht es aber im Grunde um die Verdeutlichung der spanischen Wortbildung. Ein Hinweis, dass es sich dabei vielfach um Eurofixe handelt, die die Lernenden vielleicht schon aus anderen Sprachen kennen und aus denen sie wichtige Informationen zur Wortbedeutung entnehmen können, wird in keinem der beiden Lehrwerke thematisiert. Mögliche Transferpotentiale im Bereich der Syntax werden in keinem der Lehrwerke aufgezeigt. Sie sind noch am ehesten von der Muttersprache aus möglich, wenn Ähnlichkeiten in der Grammatik des Spanischen und Deutschen aufgezeigt werden, oder aber als intralingualer Transfer im Spanischen selbst.

Schließlich galt es zu prüfen, ob die beiden Lehrwerke zum Transfer als Strategie anleiteten. Gleich den Übungen zeigte sich, dass das Lehrwerk *Línea Verde* das Nutzen von Transfer aus der Muttersprache oder anderen Sprachen als Strategie vermittelt – jedoch in erster Linie für das Erschließen von Wörtern. *Caminos Neu* betont im Gegensatz dazu das Transferpotential in erster Linie aus der Muttersprache und den bekannten Internationalismen. Das Strategiewissen muss außerdem teilweise durch den Lehrenden erst übermittelt werden, während *Línea Verde* die Strategien im Anhang zusammengefasst darstellt.

In der Methodik wurde besprochen, dass sich die Analyse insbesondere auf zwei Fragestellungen fokussiert. Als erstes sollte festgestellt werden, ob die Lehrwerke auf vorhandenes Vorwissen bzw. Transferpotential Bezug nehmen. Als zweites galt es zu prüfen, ob das Nutzen von Transfer in der Form einer Lernstrategie formuliert wurde. Die beiden Fragestellungen gingen dabei oft ineinander über. Die erste Frage ließ sich teilweise nur schwer beantworten, bzw. musste oft interpretativ vorgegangen werden. Genügt etwa alleine schon das Verwenden von Texten mit vielen der L1 oder L2 ähnlichen Wörtern und Strukturen, oder muss dieses Vorhandensein auch in der Anleitung erwähnt werden? Wurde das Transferpotential aus dem Vorwissen einmalig erwähnt, kann dann angenommen werden, dass es auch bei allen anderen Texten angewendet wird? Die gleiche Frage ließe sich auch für die Strategie stellen.

Es lässt sich somit zusammenfassend feststellen, dass beide Lehrwerke im Bezug auf Sprachtransfer Übungen anbieten und auch Strategiewissen vermitteln, jedoch in verschiedenem Ausmaß und auf verschiedene Sprachen bezogen (L1,L2). Trotzdem schaffen es letztendlich beide Lehrwerke nicht den Mehrfachnutzen, den die Lernenden aus ihrem Vorwissen haben und den sie durch das Erlernen der neuen Fremdsprache Spanisch erweitern, explizit aufzuzeigen.

4. Konsequenzen für den Unterricht

Im folgenden Kapitel sollen die möglichen Konsequenzen von ähnlichen Lehrwerksinhalten, wie wir sie in der Analyse kennengelernt haben, besprochen werden. Dafür soll zunächst festgehalten werden, welche Anforderungen sich aus den aktuellen fachdidaktischen Erkenntnissen für den Fremdsprachenunterricht – insbesondere das Lehrmaterial – ergeben. Danach werden die Vorteile der positiven Interaktion von Sprachen im Unterricht anhand der Ergebnisse des Mainzer Projektes (Köbele, 1998:89f.) veranschaulicht. Aber auch die mögliche Problematik des Ansatzes soll aufgezeigt werden. Anschließend wird geklärt, welche Ansprüche sich durch die Berücksichtigung von Sprachtransfer für die Lehrenden ergeben.

4.1. Anforderungen an das Lehrmaterial

Schöpp (2008:206) hält fest, dass das Transferpotential insbesondere für die rezeptiven Fertigkeiten (Hören, Lesen) eine große Rolle spielt, weil in ihnen dadurch schneller höhere Kompetenzen erreicht werden können, als in den produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben). Aus diesem Grund ist ein stärkeres Akzentuieren der rezeptiven Fertigkeiten von Bedeutung, insbesondere des Leseverstehens. Durch ein schnell erreichtes Leseverstehen kann zudem die intrinsische Motivation der Lernenden gestärkt werden, und dieser zu einer langfristigen Beschäftigung mit der Sprache animiert. Dafür ist auch das frühe Einführen von authentischen Texten von Relevanz.

Im Bezug auf die produktiven Kompetenzen ist zwangsläufig eine Änderung der Einstellungen, weg von perfekten fremdsprachlichen Kommunikationsleistungen, durchzuführen.

„Wünschenswert ist die Akzeptanz, dass sich ein nicht-muttersprachlicher Sprecher einer Sprache X durch unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen in den vier Grundfertigkeiten auszeichnet.“ (Schöpp, 2008:209)

Dies impliziert auch eine Abkehr von den maximalistischen Ansätzen einer near nativeness und die realistische Einschätzung der in der vergleichsweise knappen Unterrichtszeit zu erreichenden Ziele. Diesbezüglich spielt auch der Umgang mit Fehlern eine große Rolle. Schöpp (2008:209) merkt an, dass das Zulassen von Fehlern bzw. der konstruktive Umgang mit ihnen unerlässlich ist.

Außerdem muss zwischen Fehlern in der *accuracy*, das heißt in Situationen wo die grammatikalische Richtigkeit im Vordergrund steht, und Fehlern in der *fluency*, wo es um das flüssige Sprechen geht, unterschieden werden. Um auch in Situationen, in denen die Sprechflüssigkeit im Vordergrund steht, grammatikalisch richtige Äußerungen tätigen zu können, ist ein frühzeitiges Systematisieren von grammatikalischen Phänomenen notwendig. (Ibid) Das Lehrwerk und der Ablauf des Unterrichts sollten einer kognitiven Vorgehensweise entsprechen. Schöpp (2008:209) erwähnt diesbezüglich eine schnelle Progression und einen flexiblen Umgang mit dem Lehrwerk. Ein langes Innehalten bei ein und demselben Grammatikthema oder auch das strikte Festhalten an der Abfolge der Übungen laut Lehrbuch, wirkt sich eher demotivierend aus. Stattdessen sollten die Lernenden angeregt werden, sich auch selbstständig mit dem Lehrwerk zu beschäftigen. Um sich dem eigenen Lernprozess bewusster zu werden ist die Transparenz der Methodik des Fremdsprachenerwerbs notwendig. (Ibid) Die einzelnen Lernvorgänge sollen den Lernenden bewusst sein, sie sollen wissen, in welchem Lernstadium sie sich befinden, was ihre nächsten Ziele sind und wie sie diese am besten erreichen können. Dafür ist auch regelmäßiges Thematisieren der Frage nach dem effektiven Lernen von Sprachen wichtig.

Alle diese Anforderungen, die sich auf den Unterricht beziehen, sollten sich auch im Lehrwerk widerspiegeln.

4.1.1. Positiven Interaktion zwischen Sprachen im Unterricht

Auf die möglichen positiven Interaktionen von Sprachen wurde teilweise in der Theorie schon eingegangen. Es soll im Folgenden noch einmal veranschaulicht werden, um den Mehrfachnutzen des Sprachtransfers im Unterricht hervorzuheben. Im Zentrum stehen die Auswirkungen der methodischen Verwendung des positiven Transfers im Unterricht. (Vgl. „das Mainzer Projekt“, Köberle, 1998:89f.) Köberle (Ibid) nennt verschiedene positive Auswirkungen, psychologische und methodische, des positiven Transfers als Unterrichtsmethode. Grundsätzlich kann die Nutzung von Vorwissen im Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Beitrag zum Abbau des „*Frustrationsaspekts*“ im Unterricht leisten, deren Ursachen in einem

„niedrigerem Selbstbewusstsein der Lernenden, Angst vor Nichtwissen und vor der Abgabe einer falschen Antwort oder Angst vor immer komplizierter werdenden Aufgaben, die zu einer langsam wachsenden Ablehnung des Materials führen könnten,“ zu sehen sind. (Köberle, 1998:93) Demnach kann die Reaktivierung von Vorwissen über Sprachen und auch über vorherige Lernprozesse die Gefahr der Angstbildung mildern. (Ibid) Methodisch bezeichnet Köberle die Interaktion zwischen den Sprachen als doppelt effektiv, da einerseits die bereits vorhandenen Kenntnisse in den Sprachen⁷¹ (L1-Ln) wiederholt werden können und zusätzlich für das Erlernen der Zielsprache von Bedeutung werden und dieses erleichtern können. Außerdem führt dies zu einer Verstärkung des Sprachselbstbewusstseins der Lernenden und zu einer aktiveren Mitarbeit im Unterricht. Durch das bereits vorhandene Wissen können sich Lerner auch schon sehr früh in das Unterrichtsgeschehen einbringen, was zu einer höheren Motivation führen kann. (Vgl. Köberle, 1998:105)

4.1.2. Problematiken

Köberle (1998:105) betont aber auch, dass eine komparatistische Methode im Fremdsprachenunterricht keinesfalls als Ersatz für bisherige Methoden gesehen werden kann. Im Unterricht von fortgeschrittenen Lernenden handelt es sich unumstritten um ein hocheffektives Unterrichtsverfahren, aber dafür gehört es richtig eingesetzt. Beschränkt man sich beispielsweise auf das alleinige Herausstreichen von Unterschieden zwischen zwei Sprachen oder, wenn das Erklären von der Nutzung der Ähnlichkeiten zu hohem zeitlichen Aufwand darstellt, kann diese Methode auch eine stark demotivierende Wirkung auf Lerner haben.

Dementsprechend muss die Nutzung von Sprachtransfer unter Berücksichtigung auf die einzelnen Lernenden geschehen. Nicht alle Schüler suchen im gleichen Ausmaß – wenn überhaupt – den Zugang zu einer weiteren romanischen Sprache. (Vgl. Schöpp, 2008:204) Dies ist insbesondere abhängig von der Einstellung zur jeweiligen Sprache. Ist ein Lerner beispielsweise im

⁷¹ Das Mainzer Projekt wurde im universitären Umfeld an den Philologien durchgeführt. Für die Lernenden ergab sich dabei ein zusätzlicher positiver Aspekt, da sie durch diese komparatistische Unterrichtsmethode auch ihre Frage nach dem Sinn des Linguistikstudiums (*die Wichtigkeit des Erlernens der linguistischen Theorie für die Kommunikations- und Übersetzungspraxis*) beantwortet sahen. (Vgl. Köberle, 1998:106)

Unterrichtsfach Französisch nicht so gut und lernt diese Sprache nicht gerne bzw. hat eine negative Einstellung dazu, so wird er nicht erfreut sein, wenn er auch noch im Spanischunterricht damit konfrontiert wird. (Ibid) Problematisch wird dies vor allem, wenn französisches Vokabular als vorausgesetzt angesehen wird. Dies kann den Lernenden demotivieren und sogar die Einstellung gegenüber der anderen Sprache auf die neu zu erlernende übertragen. Das heißt, wenn jemand das Gefühl hat, er muss jetzt auch noch im Spanischunterricht das Französische kennen, geht der Schuss nach hinten los und es führt nicht zu einer Erleichterung im Lernprozess, sondern eher zum Gegenteil.

4.2. Anforderungen an die Lehrperson

Erkennt man an, dass die Lerner schon mit einem erheblichen Vorwissen in den Unterricht kommen, so ergeben sich nicht nur für das Lehrwerk, sondern auch für die Lehrperson ganz neue Anforderungen. Ihre Aufgabe ist es nämlich das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und für das Erlernen einer neuen L3 zu nutzen. Was Lehrende diesbezüglich beachten müssen, aber auch, wie sie mit den Lehrwerken umzugehen haben, soll im Folgenden geklärt werden.

4.2.1. Allgemein im Umgang mit Sprachtransfer

Es ist unmöglich zu erwarten, dass die Lehrperson jede Sprache beherrscht, die die Lernenden schon vorher gelernt haben und, die sich somit im Unterricht für den Transfer anbieten würden. Jedoch sollten Lehrende bereit sein über die Grenzen ihres eigenen Faches hinauszublicken. Die Erfahrungen der Lerner sollen im Unterricht willkommen sein und in diesen mit einfließen können. Das muss jedoch nicht heißen, dass immer explizit auf das Vorwissen der Lerner eingegangen werden muss, vielmehr sollen diese dazu angeregt werden die Informationen der neuen Sprache mit ihrem Vorwissen zu vergleichen und zu verknüpfen. Der Sprachlernprozess soll dabei als ein lebenslanger Prozess gesehen werden, der sich durch jede neue Sprache, die gelernt wird, ausdifferenziert. Dabei muss die Lehrperson auch in Betracht ziehen, dass die zu erlernende Sprache nicht notwendigerweise für alle Lerner im späteren Leben von Relevanz ist. Der Lehrende sollte sich dementsprechend nicht nur

rein als Vermittler von sprachlichem Material sehen, sondern vielmehr als Moderator, der die Schüler anleitet, wie sie mit ihrem Vorwissen umgehen und wie sie es nutzen können, jedoch ohne den Transfer zu erzwingen.

Außerdem muss der Umgang mit Fehlern verändert werden. Der Lehrer sollte eine gewisse Toleranz gegenüber Fehlern mitbringen, vor allem, wenn es Fehler sind, die dem Lernprozess dienlich sind. Allerdings beruhen die positiven Einstellungen der Lehrer zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen auf individuellen Erfahrungs- und Reflexionsprozessen. (Schöpp, 2008:209)

4.2.2. Im Umgang mit dem Lehrwerk

Im Umgang mit dem Lehrwerk stellt der Lehrende die Instanz dar, die die einzelnen Lehrwerksteile sinnvoll miteinander zu verknüpfen hat. Als Hilfestellung dient ihm dafür das jeweilige Lehrerhandbuch. Es sollte entsprechend der Lernergruppe die jeweiligen Elemente und Übungen aus dem Lehrwerk auswählen und, wie bereits erwähnt, zum flexiblen Umgang mit dem Lehrwerk anleiten. Dass heißt, die Schüler sollen wissen, wo sie etwas finden können, wo sie Möglichkeiten zur Vertiefung und zum Nachschlagen haben. Köberle (1998:100f.) hält fest, dass es für die Auswahl der Übungen notwendig ist, den Typus der Übung⁷², die Kenntnisse der L4, das Ziel der Übung und deren Komplexität in Betracht zu ziehen. Außerdem ist es sinnvoll diese Überlegungen auch den Lernenden zu vermitteln, um ihnen einen bewussteren Lernprozess zu ermöglichen.

Es lässt sich abschließend feststellen, dass im Denken und Handeln der Lehrpersonen ein Paradigmenwechsel notwendig ist. (Vgl. Schöpp, 2008:209) Wie bereits erwähnt, fungiert der Lehrende immer öfter als Moderator und Berater. Das heißt es soll nicht nur lediglich die neue Sprache vermitteln und Input bereitstellen, sondern den Lernenden vor allem zeigen, wie sie damit umgehen können und ihnen ihre Möglichkeiten im individuellen Lernprozess aufzeigen. Dass diese Ansichten mit den schulischen Unterrichtstraditionen im Konflikt stehen können, sei auch bedacht.

⁷² Mögliche Klassifikation der Übungen: Übersetzungsübungen, Vergleichsübungen, Lückentestübungen, Verständnisübungen, Simulationsübungen, Erklärungsübungen. (Vgl. Köberle, 1998:100f.)

5. Schlussbemerkungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprachtransfer nicht nur in sich ein komplexes Phänomen darstellt, sondern ihn auch die vielen äußeren Faktoren, von denen er abhängt, zu einem kaum eindeutig beschreibbaren Phänomen machen. Es lassen sich diesbezüglich drei Annahmen feststellen, die entkräftet werden können. Erstens, Transfer muss nicht durchgeführt werden, wenn er sich anbietet. Dies hängt hochgradig vom Individuum ab. Zweitens, es spielt nicht nur die Nähe zur Zielsprache eine Rolle, sondern vielmehr ist die individuelle Kompetenz der Transfersprache von Bedeutung. Drittens, muss die erste Fremdsprache nicht unbedingt jene sein, die am besten gelernt wird. *„Individuelle Motivation ist wichtiger als der relative Zeitpunkt des Erwerbs.“* (Müller-Lancé, 2006:461)

Für den Unterricht, insbesondere das Lehrmaterial und den Lehrenden, ergeben sich daraus neue Anforderungen. Beide müssen eine beratende und helfende Funktion einnehmen, um jedem einzelnen Lerner in seinem individuellen Lernprozess Möglichkeiten zu bieten, um diesen so effizient wie möglich zu gestalten. Dafür muss von maximalistischen Ansprüchen abgerückt werden: muttersprachliches Niveau in der Fremdsprache ist kein sinnvolles Ziel; die gleichen Kompetenzen in allen vier Grundfertigkeiten entsprechen nicht dem kommunikativen Zwecken; Sprachrichtigkeit ist nicht in allen Situationen zwingend notwendig; nicht alle Schüler verfügen über das gleiche Wissen und dieses wiederum entspricht nicht exakt dem, was wir in Lehrwerken finden;

Für den Lehrenden, als auch das Lehrwerk ergibt sich daraus, dass den Schülern ein flexibler und individueller Umgang mit ihnen möglich gemacht werden soll. Zur Erleichterung des Lernprozesses soll auf Vorwissen verwiesen werden, es sollen Strategien aufgezeigt werden, wie mit Sprachtransfer umzugehen ist und Übungen zur Erprobung geboten werden. Schließlich spielt auch die Selbstreflexion der Lernenden eine große Rolle im Lernprozess. Wichtig ist es jedoch, keinen Lernenden dem Zwang zu unterwerfen, dass er Dinge tun soll und muss, die er nicht für sinnvoll ansieht und die ihn demotivieren oder im schlimmsten Fall das Gefühl der Angst vor der Fremdsprache hervorrufen.

6. Resumen

Debido a los constantes cambios en la sociedad – caracterizados por las consecuencias de la globalización – surgen nuevas y diversas posibilidades para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para citar algunos puntos: las clases son lingüísticamente cada vez menos homogéneas por completo; la diversidad de los medios de comunicación permite un acceso más fácil y diferenciado a las materias de aprendizaje, la diversidad lingüística se está convirtiendo en lo habitual, así las lenguas son cada vez más importantes. Por ejemplo, el concepto del "multilingüismo europeo" incluye el aprendizaje de al menos una, aunque preferiblemente dos o más lenguas europeas, además de la lengua materna. Por esta razón, el papel de la transferencia lingüística entre las lenguas tiene nueva actualidad y importancia.

El presente trabajo se concentró en el fenómeno de la transferencia como herramienta para hacer el aprendizaje de idiomas más eficaz. Es decir, se consideró el uso de los conocimientos de las lenguas previamente aprendidas y de la lengua materna para el aprendizaje de una nueva lengua.

El objetivo de esta tesis fue explicar el potencial transferencial entre las lenguas ya conocidas – tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras ya aprendidas, igual si solo son conocimientos fragmentarios – y su importancia para el aprendizaje de una nueva lengua extranjera en general, pero específicamente en el aprendizaje del español. Especialmente en el campo de las lenguas romances, es casi imposible no tropezar con posibles transferencias. La proximidad de las lenguas románicas entre sí ya lo indica.

Se hizo una aproximación a la temática de la teoría – capítulo 1 y 2 – en que el concepto de la transferencia fue definido y clasificado científicamente. En el capítulo 3 se aplicaron estos conocimientos para hacer un análisis de dos libros de texto elaborados para alumnos del nivel de la enseñanza secundaria (y que se usa y se usará en las escuelas austríacas). El objetivo del análisis es comprobar la actualidad de los libros de texto en cuanto a la consideración de las repercusiones positivas de los conocimientos previos de otras lenguas.

La transferencia se manifiesta como un fenómeno cognitivo que se produce a través de la confrontación de sistemas lingüísticos. Si se comparan los rasgos lingüísticos que surgen en esta confrontación entre sí, no hay equivalencias completas, sino distintos grados de convergencia o divergencia. Estos se pueden presentar en varias formas en los fenómenos de transferencia.

En este trabajo, se vio la transferencia como la influencia que resulta de las similitudes o diferencias entre el idioma de destino y cualquier otro idioma que se haya estudiado antes (aunque no se haya aprendido totalmente). La transferencia normalmente se entiende como proceso, mientras se usan los términos “transferencia positiva” e “interferencia” como producto.

Además, hay que tener en cuenta si el proceso de transferencia se da inconscientemente o conscientemente como una estrategia. Con respecto a este trabajo, el centro de interés es el español aprendido como lengua extranjera. Se trata de una lengua tercera (L3 o L4) en cuyo proceso de aprendizaje hay influencias de la lengua materna (L1) y las lenguas extranjeras aprendidas anteriormente (L2,L3). Por eso es importante saber que los alumnos no disponen de los mismos conocimientos y estos conocimientos nunca resultan en una competencia completa de la lengua de destino.

Al contrario, cada alumno se encuentra en cualquier idioma en una fase intermedia que tiene elementos de todas sus lenguas – la interlengua.

Del concepto de la transferencia se ocupan muchas disciplinas científicas. En la lingüística, el término vino de la psicología anglo-sajona, donde se usa para la influencia de comportamientos anteriores a unos nuevos. A continuación, las distintas sub-disciplinas lingüísticas se acercan de diferentes maneras al fenómeno de la transferencia, entre ellos la lingüística del contacto, la lingüística contrastiva, la psicolingüística y la didáctica de lenguas extranjeras.

El uso de la transferencia en la didáctica de las lenguas extranjeras no es solamente de interés individual, sino que también tiene una importancia para la política lingüística de una Europa multilingüe. De este modo, se pregunta por el potencial del uso de la transferencia en la educación para toda la población, sobre todo, porque el multilingüismo aumenta y se construye más complejo hoy

en día. En la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, sólo una lengua tiene prioridad – Godolin habla de un “monolingualer Habitus”. Los resultados de la transferencia se clasificaron a menudo como errores. Una mirada al desarrollo histórico de las investigaciones didáctas nos muestra que hasta los años 90 las investigaciones se dedican, sobre todo, solamente a las influencias de la lengua materna. Muchas veces se trata de meros análisis de errores. Esto critica la actual didáctica de las lenguas extranjeras, la cual se ve como una didáctica del multilingüismo. Proyectos como el “Marco común europeo de referencia para las lenguas” tanto como el “Portfolio europeo de las lenguas” y particularmente el programa de los “siete tamices”, nos indican el camino hacia una didáctica en que se usen los conocimientos previos de una lengua para aprender otra. Con todo eso, se necesitan modificaciones en la enseñanza que influyan tanto a los alumnos y profesores como a los materiales, entre ellos, los libros de texto.

Este trabajo se concentra en la enseñanza de español como lengua extranjera en las escuelas secundarias austriacas. En este contexto, el español es la cuarta lengua extranjera más aprendida por los alumnos austriacos, después de inglés, francés e italiano. Es importante considerar que el español se aprende en el entorno escolar y no en el país de la lengua de destino.

Antes del análisis, era necesario dedicarse más detalladamente al concepto de la transferencia y considerar, sobre todo, los factores que influyen el uso de la misma. Se evitó en el trabajo hacer una descripción de todos los modelos del proceso del aprendizaje, en lugar de eso se explicó el modelo de formar y controlar hipótesis, porque encaja con el fenómeno de la transferencia. Más explícitamente, el modelo supone que el estudiante aprende una nueva lengua formando hipótesis del input lingüístico que recibe y controlándolo después. La hipótesis puede venir de una lengua aprendida previamente (L1, L2,...) en forma de transferencia, de la interlengua o puede tratarse de simplificaciones y generalizaciones de reglas. No obstante, ese modelo no es suficiente de explicar el proceso del aprendizaje por completo, porque se trata de un proceso muy individual, que varía entre los distintos individuos que adquieren o aprenden una lengua.

La transferencia puede describirse en distintos esquemas de clasificaciones. Respecto a los tipos de uso se diferencia entre la transferencia estratégica, subsidiaria y automática. La transferencia puede manifestarse directamente o estar oculta. Cada resultado de un proceso correspondiente puede referirse a distintas áreas: la transferencia de estrategias comunicativas, de procesos de tratamientos interlingüales, de principios cognitivos, como superposición, de estrategias del aprendizaje o de experiencias del aprendizaje. Algunos de estos procesos se pueden manejar conscientemente, otros no.

En cuanto a los sistemas lingüísticos incluidos, se distingue entre la transferencia intralingüal – solo dentro de la lengua de destino – y la transferencia interlingüal – entre por lo menos dos lenguas.

Con respecto a las clases de la transferencia se categoriza la transferencia de la forma y la transferencia del contenido y a continuación la transferencia de la función y la transferencia pragmática.

Se tiene que añadir que los fenómenos de la transferencia pueden aparecer en situaciones receptivas, cuando escuchamos o leemos algo, así como en situaciones productivas, cuando hablamos o escribimos.

A causa de estas posibles distintas clasificaciones una clara caracterización de la transferencia se puede manifestar difícil y compleja. Todavía más, porque la transferencia depende de una gran variedad de factores.

Por tanto, se encuentra un complejo conjunto de factores que son esenciales para que los estudiantes usen o no usen la transferencia. Primero se mencionó la distancia entre las lenguas. En este sentido, se estima que los hablantes preferían tomar más elementos de una lengua que se presenta tipológicamente más cerca a la lengua de destino. Pero no son sólo factores externos, como la distancia y la marcación de las lenguas en comparación, los que importan, sino que también la enseñanza, los materiales, el profesor y el complejo medio ambiente cultural toman un papel importante. Además, hay que considerar al propio alumno, sus antecedentes personales, su experiencia de aprendizaje, sus capacidades cognitivas y su actitudes afectivas. Con sus propias estimaciones, el alumno forma una imagen de la capacidad de "transferencia" de las lenguas aprendidas precisamente con el idioma de destino. Se trata de una sensación de cercanía o distancia que es percibida subjetivamente.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la transferencia se realiza ya sea como un proceso consciente o se aplica inconscientemente. En cuanto a la conciencia, ésta se puede ver no sólo en relación con los actos y actividades (propósito, intención), sino también como una cualidad especial de la percepción y el pensamiento (la atención), de la acción (control, automatización) y del conocimiento (información explícita, implícita). En el complejo proceso de comprensión y construcción, se usan estrategias conscientemente como un método. Si se utiliza la transferencia de esta manera, como una estrategia consciente, se requieren unas instrucciones para tratarla en la clase. Se tiene que aprender a manejar conocimientos lingüísticos previos, cómo activarlos y controlar su uso con para que el alumno alcance sus objetivos de aprendizaje.

A menudo, se mencionan las áreas lingüísticas, en las que se producen los fenómenos de transferencia, porque se trata de elementos claves que la condicionan. Con respecto a los subsistemas lingüísticos, se puede decir que hay algunas áreas en las que la transferencia se produce con más frecuencia que en otras. Entre ellos se cuenta el lexicon de una lengua – con las típicas interferencias “los falsos amigos”. De un sistema más rígido se estima la morfología, la fonología y la sintaxis.

Todos estos conocimientos discutidos tienen importancia para la enseñanza de una lengua extranjera. El objetivo del parte aplicada del trabajo es el análisis de dos libros de texto con respecto a la transferencia lingüística. Primero, se definió el valor y la función de un libro de texto en la clase, así como los determinantes que influyen la concepción de un libro de texto. En relación con esto, un libro de texto ofrece la mayoría del input – aparte del profesor – para el alumno, establece un acceso rápido y controlado a una lengua y representa un punto de referencia y consulta tanto para el alumno como para el profesor. El libro de texto es un instrumento clave para el procedimiento controlado y estructurado en la enseñanza, sobre todo, en el contexto escolar. Tiene una función de orientación y de un mediador y ofrece modelos lingüísticamente correctos para los alumnos.

Cuando se trata con libros de texto, se tiene que tener en cuenta que la concepción de ellos depende de varios determinantes con distintos intereses. No solo los conocimientos científicos de la didáctica y la metodología son importantes, sino también la sociedad, las instituciones, como la escuela, el currículum, los productores, los editores etc.

¿Pero cómo eligen los profesores un libro de texto para una clase de la escuela secundaria? Para facilitar eso, el Ministerio Federal para la Educación, Ciencia y Cultura de Austria elabora cada año una lista de libros de texto de que las escuelas pueden elegir. (Pueden usar el 15% del presupuesto según su propia elección) Por lo tanto, elegí dos libros de texto propuestos en esa lista para la enseñanza del español como lengua extranjeras en las escuelas secundarias.

El objetivo del análisis es la comparación de las dos libros de texto según sus propuestas de ejercicios y explicaciones de estrategias para la aplicación de la transferencia en el proceso de aprendizaje. Para evaluar los libros de texto normalmente se usan unos catálogos de criterios. El presente trabajo se concentra solamente en un criterio, que es el de la transferencia. Sin embargo, es importante señalar que se evalúa desde dos puntos de vista. Primero, se quiere saber si el libro de texto ofrece posibilidades (ejercicios, listas de vocabulario, etc.) para utilizar la transferencia entre las lenguas aprendidas previamente. Segundo, se analiza si el libro de texto transmite estrategias para el uso del potencial de tales procesos.

Para el análisis, se describieron al principio los dos libros de texto, sus distintos componentes y, a continuación, las bases didácticas y metodológicas que manejan. Después, se analizaron los libros de texto en sus áreas lingüísticas – el lexicón, la fonología, la morfología y la sintaxis. Además, se examinaron sus explicaciones de estrategias y el hecho de si representan la transferencia como posible estrategia para aprender más fácilmente la nueva lengua.

A continuación, se resumen los resultados de las áreas analizadas en una comparación de los dos libros de texto. Del análisis se puede concluir que los autores de ambos libros de texto, se habían orientado a las bases de conocimiento didáctico actuales para su elaboración. Toman en cuenta la orientación a la acción – hablar una lengua es una acción – y aprender es un proceso cognitivo en el cual el individuo – el alumno – es al centro de este proceso. De igual manera, mencionan la importancia de saber y usar estrategias de aprendizaje.

Estos principios determinan claramente la estructura del libro de texto, que está diseñado en ambos casos de un modo muy complejo, pero todavía se corresponde con una sucesión estructurada. De esto se da cuenta particularmente en el índice, que fue analizado en los dos libros de texto. En relación con el índice, el contenido del libro de texto *Línea Verde* se caracteriza por mencionar la "experiencia metodológica", que los alumnos adquirirán en cada lección, la cual es, en particular, importante para las estrategias que ofrece el libro.

También es visible en el índice qué ambos libros de texto han incorporado algunas lecciones intermedias que sirvan para profundizar, repetir y ofrecer materiales adicionales a los alumnos. En *Línea Verde* estas lecciones intermedias sirven más para dar información cultural e histórica, mientras que *Caminos Neu* presenta en ellas conocimientos de estrategias y sus aplicaciones. La promoción de la transferencia de la lengua se da únicamente a través del ejercicio de los contenidos con única interpretación. Sin embargo, no es posible decir que los dos libros de texto toman en consideración las ventajas de la transferencia con solamente ver los índices.

El impacto positivo de la transferencia en el proceso de aprendizaje se manifiesta, en particular, por su función motivadora y la presunción de que la lengua no se tiene que aprender desde cero. Es decir, no todo es completamente nuevo, debido a que ya antes se había recorrido el proceso de aprendizaje. Por esta razón, los ejercicios iniciales son de relevancia especial, por lo cual se centró principalmente éstos. El libro de texto *Línea Verde* informa a los estudiantes al comienzo de la segunda lección sobre los beneficios de la transferencia. (interlingual de la lengua materna, tanto como de las demás

lenguas ya aprendidas) Ofrece no sólo un ejercicio para la transferencia, sino que la explica también como una estrategia para aprovechar su vocabulario de otras lenguas.

En el libro de texto *Caminos Neu*, “las palabras españolas que ya entiende el alumno” es mencionado como un objetivo de aprendizaje de la primera lección. En la Guía didáctica se dice, sin embargo, que el alumno ya sabe palabras de su lengua materna que le ayuden a aprender la nueva lengua, pero no mencionan otras lenguas extranjeras. Además, será obra del profesor mencionar la transferencia como una estrategia de aprendizaje y cómo aplicarlo. El primer ejercicio de *Caminos Neu* se centra principalmente en la comprensión de palabras internacionales, que el alumno ya conozca.

El punto de vista del área lingüística del léxico muestra un panorama similar. Son de gran interés los ejercicios concretos y las aplicaciones sobre familias de palabras (transferencia intralingüística), sobre internacionalismos, el vocabulario de la L1 y de la L2, L3,...(transferencia interlingüística), así como el tratamiento con interferencias (transferencia negativa). En el ámbito del vocabulario, el libro de texto *Línea Verde* se destacó, sobre todo, por su consideración de la transferencia interlingüística. Se caracteriza principalmente por su lista del vocabulario referida a las lecciones en el anexo, en que se encuentran las correspondencias de otras lenguas con palabras españolas, "chunks", sinónimos y antónimos, así como posibles interferencias ortográficas. Los ejercicios para aprender familias de palabras no son muchos en ambos libros de texto.

Caminos Neu enseña a usar la transferencia interlingüística en primer lugar sólo con la lengua materna. Además, como ya se ha mencionado anteriormente, se ofrecen los internacionalismos para facilitar la comprensión del español al principio. No obstante, raramente se encuentran ejercicios que se refieran a las conocimientos de otras lenguas extranjeras aprendidas previamente, ni siquiera se formula ésto como posible estrategia.

Como ya hemos mencionado, las áreas de la fonología, la morfología y la sintaxis se consideran muy rígidas como para tener un potencial de transferencia. Por lo tanto, el análisis de aquellas áreas fue más difícil y muchas veces es interpretativo cuando los ejercicios o explicaciones de los dos libros de texto animan a usar la transferencia en ellos.

Se comprobó que para la explicación de la pronunciación de los sonidos de la lengua española ambos libros de texto utilizan comparaciones con la lengua alemana, así como, a veces, con otras lenguas extranjeras.

En el sistema de la morfología pueden ofrecerse procesos de transferencia intralingüística, en particular, respecto a la flexión. Además, son importantes de mencionar los afijos del mismo origen – muchos de los afijos derivan del latín o del griego – que hacen posible una transferencia morfológica. Los dos libros de texto presentan un ejercicio para practicar los afijos, sin embargo, es básicamente para ilustrar la formación de palabras en español y no para ayudar a entender fácilmente las nuevas palabras. Por lo tanto, no es claro si los alumnos aprenden que se trata de “eurofijos” que son muy similares en muchas lenguas europeas – como, por ejemplo “de-“ – y que tiene un significado importante para la comprensión de la palabra.

Los libros de texto tampoco muestran un potencial de transferencia en el área de la sintaxis. Solamente en libro de texto *Caminos Neu* se pueden leer algunas explicaciones gramaticales en comparación con el alemán.

Por último, es necesario examinar si los dos libros de texto integran la instrucción para usar la transferencia como estrategia de aprendizaje. Igual que con respecto a los ejercicios lexicales, en el libro de texto *Línea Verde* se enseña el uso de la transferencia desde la lengua materna tanto como desde otros idiomas extranjeros, como una estrategia. No lo hace solamente en la guía didáctica, sino también en el libro para los alumnos. Resumiendo, se encuentran explicaciones estratégicas primero durante las lecciones en forma breve y además al final del libro en una categoría especial sobre las estrategias del aprendizaje.

En contraste, el libro *Caminos Neu* destaca el potencial de la transferencia, sobre todo en la primera lección, con respecto a la lengua materna y a los internacionalimos. Algunas estrategias se encuentran preferentemente en la guía didáctica o en las lecciones intermedias, ya mencionadas. Así, el conocimiento estratégico debe ser instruido en gran parte por el profesor.

La metodología del análisis se basó en responder especialmente dos preguntas. La primera consistía en clarificar si los libros de texto se refieren a los conocimientos anteriores de los alumnos o no. Con la segunda, se quería examinar si se transmite la utilidad de la transferencia en forma de estrategia de aprendizaje.

Estas dos cuestiones se superponen a menudo. La primera pregunta podría ser respondida sólo parcialmente, porque es interpretativa y muchas veces depende de la aplicación en la clase. Además, se tiene que preguntar, si sólo basta con que haya textos auténticos que tienen a veces palabras o estructuras similares a las de la L1 o L2, o bien se necesitarían unas instrucciones para aprovechar la transferencia. ¿Si se presentan posibles elementos transferibles una vez, se puede suponer que se utilizan para todos los demás textos? La misma pregunta podría plantearse también para la estrategia. ¿Si se explica una vez la estrategia de usar la transferencia, se puede suponer que el alumno la aplica para todos los demás textos?

Por lo tanto, se puede resumir que ambos libros de texto se refieren con distinta frecuencia al proceso de la transferencia lingüística. Del mismo modo, ofrecen unos ejercicios para practicarla y transmiten conocimientos estratégicos. Las referencias a otras lenguas extranjeras (transferencia interlingüística) se encuentran más en el libro de texto *Línea Verde*. No obstante, ninguno de los dos libros de texto logra mostrar el posible beneficio múltiple que tienen los alumnos si utilizan de manera extensiva sus conocimientos previos los cuales además se amplían mediante el aprendizaje del nuevo idioma.

Para la enseñanza de una lengua extranjera, entre ellas del español, es importante que un libro de texto, como obra de orientación y referencia, incluya también el uso del fenómeno de la transferencia. Tanto a través del libro de texto, como a través del profesor debe transmitirse el beneficio de los conocimientos lingüísticos anteriores. Por lo tanto, un libro de texto tiene que ofrecer una gran variedad de ejercicios, comparaciones de lenguas, instrucciones e informaciones estratégicas. No obstante, sería un error pensar que todos los alumnos hagan uso de ello, porque la transferencia no se debe llevar a cabo cuando se ofrece. De eso, se desprenden nuevas necesidades para la enseñanza. Hay que alejarse de pretensiones maximalistas, es decir, que el objetivo del aprendizaje sea a un nivel nativo y además se debe permitir que los niveles varíen en las cuatro destrezas (hablar, escuchar, escribir y leer). Tampoco es útil aceptar solamente las formas correctas, pues hay situaciones en que la forma es secundaria. Finalmente, cabe resaltar que la autoreflexión juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje – vinculada con la consciencia de dicho proceso.

7. Literaturverzeichnis

7.1. Analysierte Lehrwerke

LINEA VERDE 1

- ✓ BADE, PETER/DIEZ, MARGIT, ET.AL., 2009: *Línea Verde 1, Schülerbuch*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig
- ✓ BADE, PETER, ET.AL., 2008: *Línea Verde 1, Lehrerbuch*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig
- ✓ JIMENO PATRÓN, JOSEFA/ROJAS RIETHER, MARIA VICTORIA, 2009: *Línea Verde 1, Cuaderno de actividades*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig

LINEA VERDE 2

- ✓ BADE, PETER/DIEZ, MARGIT, ET.AL., 2008: *Línea Verde 2, Schülerbuch*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig
- ✓ BADE, PETER, ET.AL., 2009: *Línea Verde 2, Lehrerbuch*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig
- ✓ BADE, PETER/ COLLADO REVESTIDO, CRISTINA, ET.AL., 2008: *Línea Verde 2, Cuaderno de actividades*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig

LINEA VERDE 3

- ✓ FEIST, KATRIN/GÓMEZ GUNAROPULOS, HELMA IRENE, ET.AL., 2008: *Línea Verde 3 - Paso a nivel, Schülerbuch*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig
- ✓ GRÜNEWALD, ANDREAS, ET.AL., 2009: *Línea Verde 3, Lehrerbuch*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig
- ✓ BOSCH GIMÉNEZ, ESTRELLA/HUBER, MARGIT, ET.AL., 2008: *Línea Verde 3, Cuaderno de actividades*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Leipzig

CAMINOS NEU 1

- ✓ GÖRRISSEN, MARGARITA, ET.AL., 2004: *Caminos Neu 1*, Lehr- und Arbeitsbuch, 1. Auflage, Ernst Klett Sprache, Stuttgart
- ✓ SANCHEZ BENITO, JUANA, ET.AL., 2008: *Caminos Neu 1*, Guía didáctica, 1. Auflage, Ernst Klett Sprache, Stuttgart

CAMINOS NEU 2

- ✓ GÖRRISSEN, MARGARITA, ET.AL., 2007: *Caminos Neu 2*, Lehr- und Arbeitsbuch, 1. Auflage, Ernst Klett Sprache, Stuttgart
- ✓ MELLADO JURADO, RAFAEL , ET.AL., 2006: *Caminos Neu 2*, Guía didáctica, 1. Auflage, Ernst Klett Sprache, Stuttgart

CAMINOS NEU 3

- ✓ GÖRRISSEN, MARGARITA, ET.AL., 2008: *Caminos Neu 3*, Lehr- und Arbeitsbuch, 1. Auflage, Ernst Klett Sprache, Stuttgart

7.2. Zitierte Literatur

- ✓ APELTAUER, ERNST, 2003: *Grundlagen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs, eine Einführung*, Fernstudieneinheit 15, Langenscheidt, Kassel, München, Tübingen
- ✓ BACK, OTTO, 1972: Was an Fremdsprachen schwierig ist. Zur Problematik der Beurteilung sprachlicher Erscheinungen als „schwierig“ oder „leicht“, In: *Moderne Sprachen*, Organ des Verbandes der österreichischen Neuphilologen für moderne Sprachen, Literatur und Pädagogik, 16. Jahrgang, Heft 1/2, Wien, S.6-26
- ✓ BÄR, MARCUS, 2004: *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*, Shaker Verlag, Aachen
- ✓ BARRERA-VIDAL, ALBERTO, 2003: Spanisch In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 570-573
- ✓ BAUSCH, KARL-RICHARD/CHRIST, HERBERT/KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hrsg.) 2003⁴, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Franke Verlag, Tübingen, Basel
- ✓ BERNDT, ANNETTE, 2005: Sprachenlernen lebenslang – eine Schlüsselqualifikation In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 34, S. 83-93
- ✓ BIMMEL, PETER/RAMPILLON, UTE, 2000: *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Fernstudieneinheit 23, Langenscheidt, Kassel, München, Tübingen
- ✓ BLEYHL, WERNER, 1999: Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, S. 23-34

- ✓ BUßMANN, HADUMOD (HRSG.), 2008: *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 4. Auflage, Kröner, Stuttgart
- ✓ CALAÑAS CONTINENTE, JOSÉ ANTONIO/FERRER MORA, HANG, 2005: *Vergleichende und kontrastive Linguistik Deutsch – Spanisch: eine Bestandsaufnahme*, fage, Magazin 18, S. 36-44; www.fage.es/magazin/magazin18/08_CALANAS_FERRER.pdf
- ✓ CAMPO, JOSÉ LUÍS DE AZEVEDO, 1998: *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*, Rostock, Universität Rostock
- ✓ CARTAGENA, NELSON/GAUGER, M. HANS, 1989: *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*, Band 2, Nominalphrase und Pronominalphrase, Wortbildung, Zusammenfassung der wichtigsten grammatischen Unterschiede, Vom Inhalt zu den Formen, Falsche Freunde Dudenverlag, Mannheim, Wien et.al.
- ✓ CENOZ, JASONE, 2001: The effect of Linguistic Distance , L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition In: Cenoz/Hufeisen/Jeßner, *Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition*, Psychological Perspectives, Multilingual Matters Ltd, Clevedon et.al.
- ✓ CHRIST, HERBERT, 1999: Lehr- und Lernmaterialien gestern und heute In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, S. 41-52
- ✓ CHRIST, HERBERT, 1991: *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000 – Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*, GNV, Tübingen
- ✓ CHRIST/DE CILLIA, 2003: Fremdsprachenunterricht an Schulen in deutschsprachigen Ländern In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 77-86
- ✓ DE CILLIA, RUDOLF, 1997: Einleitung: Zur Situation von Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung in Österreich In: Stegu/de Cillia (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und*

Übersetzungswirtschaft, Beiträge zum 1. Verbal-Workshop, Dez. 1994, Band 1, Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 11-25

- ✓ DENTLER, SIGRID, 1998: Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S. 31-46
- ✓ DÜWELL, HENNING, 2003: Personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 347-352
- ✓ EDMONSON, WILLIS/HOUSE, JULIANE, 2006: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 3. Auflage, Francke Verlag, Tübingen, Basel
- ✓ FERNÁNDEZ, SONSOLES, 1997: *interlengua y análisis de errores*, en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Edelsa, Madrid
- ✓ FUNK, HERMANN, 2004: Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag In: *Babylonia*, Nummer 3, 2004, S. 41-47, unter: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/PDF/funk.pdf>
- ✓ GASS, M.SUSAN/SELINKER, LARRY, 1992: *Language Transfer in Language Learning*, revised edition, John Benjamins B.V., Amsterdam/Philadelphia
- ✓ GNUTZMANN, CLAUS, 1999: Lehr- und Lernmaterialien als Lehr- und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, S. 67-76
- ✓ GÖTZE, LUTZ, 1998: Fünf Lehrwerkgenerationen In: Kast/Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, 5. Auflage, Langenscheidt, Berlin, München, S. 29,30
- ✓ GROSEVA, MARIA, 1998: Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.21-30

- ✓ HEINDRICH, WILFRIED/GESTER, FRIEDRICH WILHELM/KELZ, HEINRICH P., 1980: *Sprachlehrforschung, Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Kohlhammer, Stuttgart
- ✓ HENDRICI, GERT, 1999: Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/Lernmaterialien oder: Welche Wirkungen haben Medien auf den Lehr-/Lernprozess In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, S.84-88
- ✓ HERDINA, PHILIP/JEBNER, ULRIKE, 1997: Dynamisierung des Fremdsprachenerwerbs durch Mehrsprachigkeit – Theoretische Implikationen In: Stegu/de Cillia (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswirtschaft*, Beiträge zum 1. Verbal-Workshop, Dez. 1994, Band 1, Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 45-61
- ✓ HUFISEN, BRITTA, 1998: Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.168-183
- ✓ HUFISEN, BRITTA/ NEUNER, GERHARD, 2000: *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa*, Goethe Institut, München
- ✓ JEBNER, ULRIKE, 1998: Bilingualismus und Drittsprachenerwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.149-158
- ✓ KALLENBACH, CHRISTIANE, 1998: „Da weiß ich schon, was auf mich zukommt“ L3-Spezifika aus Schülersicht In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S47-57
- ✓ KEIM, LUCRECIA, 1998: Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten In: Kast/Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, 5. Auflage, Langenscheidt, Berlin, München, S. 162-179

- ✓ KLEIN, G. HORST, 1999: *Interkomprehension in romanischen Sprachen*, In: Grenzgänge, *Europäische Mehrsprachigkeit*, 6. Jahrgang 1999, Heft 12, Leipziger Universitätsverlag, S. 17-29
- ✓ KNAPP-POTTHOFF, ANNELIE, 1999: Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, S. 97-104
- ✓ KÖBERLE, BARBARA, 1998: Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S. 89-109
- ✓ KÖNIGS, FRANK G., 2003: Die Dichotomie Lernen/Erwerben In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 225-234
- ✓ KRUMM, HANS- JÜRGEN, 1998: Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache In: Kast/Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, 5. Auflage, Langenscheidt, Berlin, München, S. 23-29
- ✓ KÜHLWEIN, WOLFGANG, 1990: Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenerwerb – Perspektiven und historischer Hintergrund, In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik*, Forum angewandte Linguistik, Band 19, Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, NewYork, Paris, S. 13-32
- ✓ LINDEMANN, BEATE, 1998: L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, S.159-167
- ✓ MARTÍN PERIS, ERNESTO, (HRSG.), 2008: *Diccionario de términos clave de ELE*, SGEL S.A., Alcobendas (Madrid)
- ✓ MEISEL, JÜRGEN M., 2000: Early differentiation of languages in bilingual children In: Li Wie (Hrsg.), *The Bilingualism Reader*, Routledge, London, New York, S. 344-371

- ✓ MEIßNER, FRANZ-JOSEPH, 2008: Mehrsprachigkeitsdidaktik, In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.), *Lehren, Lernen, Motivation*, Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Praesens Verlag, Wien, S. 63-92
- ✓ MEIßNER, FRANZ-JOSEPH, 2004: EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie In: Rutke/Weber (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. Bausteine Europa X, St. Augustin (Asgard), S. 97-116.
- ✓ MEIßNER, FRANZ-JOSEPH, 2001: Transfer aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik In: Kischel, Gerhard (Hrsg.), EuroCom, *Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien*, Fernuni Hagen, unter: <http://www.fernuni-hagen.de/sprachen/kongress/Abstracts/MeissnerDE.pdf>
- ✓ MEIßNER, FRANZ-JOSEPH, 1999: Lehr- und Lernmaterialien für den neuen Lernkontext In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, S. 146-157
- ✓ MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES, 2006: *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb, Lesestrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, 2. Auflagen, Nachdruck von 2003, Stauffenburg Verlag, Tübingen
- ✓ MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES, 2002: Tertiärsprachen aus der Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge, In: Müller-Lancé/Riehl, *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Shaker Verlag, Aachen, S.133-149
- ✓ NEUNER, GERHARD, 2003: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 225-234

- ✓ NEUNER, GERHARD, 2003: Lehrwerke In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 399-402
- ✓ NEUNER, GERHARD, 1999: Lehrmaterialforschung und –entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, S.158-167
- ✓ NEUNER, GERHARD, 1998: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik In: Kast/Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, 5. Auflage, Langenscheidt, Berlin, München, S. 8-22
- ✓ ODLIN, TERENCE, 1989: *Language transfer*, Cross-linguistic influence in language learning, Cambridge et.al.
- ✓ ÖSTERREICH, WULF, 1995: Die Architektur romanischer Sprachen im Vergleich In: Dahmen/Holtus/Kramer et.al. (Hrsg.), *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen*, Romanistisches Kolloquium VIII, GNV, Tübingen, S. 1-21
- ✓ PORTMANN-TSELIKAS, PAUL/SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE, 2001: *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, StudienVerlag, Innsbruck
- ✓ QUETZ, JÜRGEN, 2003: Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 464-470
- ✓ REINFRIED, MARCUS, 1999: *Innerromanischer Sprachtransfer*, In: Grenzgänge, *Europäische Mehrsprachigkeit*, 6. Jahrgang 1999, Heft 12, Leipziger Universitätsverlag, S. 96-125
- ✓ RIEHL, CLAUDIA MARIA, 2004: *Sprachkontaktforschung*, eine Einführung, GNV, Tübingen
- ✓ RINGBOM, HAKAN, 2007: *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Second Language Acquisition 21, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Buffalo, Toronto

- ✓ SCHMITT, CHRISTIAN, 2001: Möglichkeiten des Sprachvergleichs, In: Wotjak, Gerd (Hrsg.): *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main
- ✓ SCHMITT CHRISTIAN, 1995: Distanz und Nähe romanischer Sprache In: Dahmen/Holtus/Kramer et.al. (Hrsg.): *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen*, Romanistisches Kolloquium VIII, GNV, Tübingen, S. 351-379
- ✓ SCHÖPP, FRANK, 2008: Interkomprehension im spät einsetzenden Italienisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe In: Frings/Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*, ibidem, Stuttgart
- ✓ SCHWEICKARD, WOLFGANG, 1995: Teleologie und Methodik des Vergleichens in der Sprachwissenschaft In: Dahmen/Holtus/Kramer et.al. (Hrsg.), *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen*, Romanistisches Kolloquium VIII, GNV, Tübingen, S. 22-45
- ✓ SLIVENSKY, SUSANNA, 1997: *Regionale Lehrwerksforschung in Japan*, iudicum, München
- ✓ STEINHAEUER BRITTA, 2005: *Transfer im Fremdsprachenerwerb*. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Verhaltens, Peter Lang, Frankfurt am Main
- ✓ TÖNSHOFF, WOLFGANG, 2003: Lernerstrategien In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 331-335
- ✓ UHLISCH, GERDA, 1995: Immer wieder: Interferenz(fehler) im Fremdsprachenunterricht, In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.), *Fremde Sprache Deutsch*, Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik, Günter GNV, Tübingen, S. 225-238
- ✓ VOGEL, KLAUS, 1990: *Lernersprache, linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung*, gnv, Tübingen
- ✓ WHITE, LYDIA, 1992: Universal Grammar: Is It Just a New Name for Old Problems?, In: Gass, Susan/Selinker, Larry, 1992: *Language Transfer in Language Learning*, revised edition, John Benjamins B.V., Amsterdam

- ✓ WIESE, HEIKE, 1994: Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitsprachenerwerbs, In: *Info DAF*, 1994, Jg. 21/4, S. 397-408
- ✓ WILDENAUER-JÓZSA, DORIS, 2005: *Sprachvergleich als Lernerstrategie*. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernern, Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau
- ✓ ZIMMERMANN, RÜDIGER, 2003: Sprachwissenschaft In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Franke Verlag, Tübingen, Basel, S. 19-25

7.2. Internetquellen

- ④ HUFSEIN, BRITTA: „*Mehrsprachigkeit und Bildung*“-*Mehrsprachigkeitsdidaktik*: letzter Zugriff [15.07.10]
<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de2984181.htm#top>
- ④ Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen: letzter Zugriff [22.05.10]
<http://conventions.coe.int/treaty/ger/Treaties/Html/148.htm>
- ④ Weißbuch 1995: letzter Zugriff [21.06.10]
http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_de.htm
- ④ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache: letzter Zugriff [21.06.10]
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>
- ④ Europäisches Sprachenportfolio: letzter Zugriff [21.06.10]
<http://www.sprachenportfolio.ch>
- ④ Eurokomprehension: letzter Zugriff [21.06.10]
<http://www.eurocom-frankfurt.de>
- ④ Die Methode der „Sieben Siebe“: letzter Zugriff [21.06.10]
http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=de&main_id=3
- ④ Länderbericht Sprach- und Sprachunterrichtspolitik Österreich 2008 (S.41): letzter Zugriff [22.07.10]
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf
- ④ Der Faktorenkomplex nach Edmondson (1984): letzter Zugriff [22.07.10]
http://www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/Materialien
- ④ Schulbuchliste Schuljahr 2010/11: letzter Zugriff [07.08.10]
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2010_2011.xml#toc3-id1

7.3 Abbildungen

Die Angaben zu den Abbildungen finden sich im Text, bei den jeweiligen Grafiken. Es handelt sich dabei um Auszüge aus den analysierten Lehrwerken, deren genauen Literaturangaben dem Literaturverzeichnis 7.1. zu entnehmen sind. Eine Ausnahme stellt lediglich die Abbildung 1 dar. Diese ist eine selbsterstellte Tabelle, um die Daten der Analyse besser zu veranschaulichen. Die entsprechend ausgefüllten Analysebögen finden sich im Anhang.

8. Anhang

8.1. Gesamtzahl SchülerInnen Fremdsprachen

Tabelle 1: Gesamtanzahl der in Fremdsprachen unterrichteten SchülerInnen in Österreich auf der vierten, achten, zehnten und zwölften Schulstufe in absoluten und relativen Zahlen (2004/05):⁵⁹

Sprachen	4. Schulstufe	8. Schulstufe	10. Schulstufe	12. Schulstufe
andere lebende Fremdsprache	231 0,25%	324 0,33%	122 0,11%	51 0,06%
Englisch	91.718 98,61%	97.906 98,82%	104.305 94,16%	83.915 96,13%
Französisch	1.639 1,76%	8.809 8,89%	25.710 23,21%	23.481 26,90%
Italienisch	1.338 1,44%	3.727 3,76%	10.638 9,60%	10.287 11,78%
Kroatisch	488 0,52%	199 0,20%	71 0,06%	64 0,07%
Russisch	176 0,19%	462 0,47%	735 0,66%	661 0,76%
Slowakisch	140 0,15%	47 0,05%	22 0,02%	20 0,02%
Slowenisch	716 0,77%	56 0,06%	201 0,18%	143 0,16%
Spanisch	97 0,10%	1.041 1,05%	4.525 4,09%	4.142 4,74%
Tschechisch	278 0,30%	144 0,15%	195 0,18%	162 0,19%
Ungarisch	195 0,21%	222 0,22%	133 0,12%	103 0,12%

(Länderbericht Sprach- und Sprachunterrichtspolitik Österreich 2008 (S.41):

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf)

8.2. Analysebogen Línea Verde 1

FRAGENKATALOG FÜR DIE ANALYSE VON SPANISCHLEHRWERKEN IM BEZUG AUF DIE NUTZUNG VON SPRACHTRANSFER

A. Allgemeine Daten	
1. Titel des Lehrwerks	Línea Verde 1
2. Autor(en)	Bade, Peter u.a. (Dietz, Margit/Honer-Henkel, Mechthild/Hörner-Steim, Christel/Jimeno Patrón, Josefa/Linzoain Acedo, Blanca/Navarro González, Javier/Peck, Christiane/Rojas Riether, María Victoria/Ruiz Holst, Matthias/Stascheit, Beate/Steggewentz, Ina/Suárez Lasierra, María)
3. Erscheinungsjahr	2009
4. Auflage	1. Auflage
5. Verlag und Erscheinungsort	Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart, Leipzig
6. Lehrwerk- komponenten und Preis	Schülerbuch (€ 19,95/€ 20,32*) Cuaderno de actividades (€ 8,50/€ 8,64* [+Lernsoftware] Lehrerbuch (€ 10,25/-) [Grammatisches Beiheft (€ 6,50/6,71*)] [Audio-CD mit Lektionstexten (€19,50/-)] [Vokabellernheft (€ 4,50/-)] [Bildfolien (€ 50,75)]
7. Einstiegsniveau	ohne Vorkenntnisse
8. Zielniveaustufe	A1-A2

*lt. Schulbuchliste 2010/11 des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2010_2011.xml

B. Ziel, Konzept und Aufbau

1. Was sind die Ziele/das Konzept des Lehrwerks?

„Es richtet sich an Schülerinnen und Schüler in Klasse 8 oder 9 des Gymnasiums und der Gesamtschule, die Spanisch in der Regel als 3. Fremdsprache lernen. Bei der Konzeption wurden die Empfehlungen und Vorgaben der Rahmenpläne und des Bildungsstandards der Bundesländer ebenso berücksichtigt wie internationale Standards und Erkenntnisse aus der Fachdidaktik und Sprachlernforschung sowie der Lernpsychologie.“ Des Weiteren waren „die Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorien, die Prinzipien der Handlungs-, Produkt- und Prozessorientierung [...] und Ausprägung der Subjektorientierung“ grundlegende Leitlinien. (Lehrbuch, 2009:2)

Es wird betont, dass „Lernen ein individueller Prozess“ ist, aus welchem Grund „im Sinne der Binnendifferenzierung und der Motivation“ die Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben haben sollen. In freieren Aufgaben kann daher eine Kontrolle nicht immer sofort und direkt durch den Lehrer stattfinden.

Im Lehrerhandbuch wird auch betont, dass bei den Einstiegsübungen durch ein entdeckendes Herangehen das Weltwissen der Schüler aktiviert wird. Die Übungen des Lehrwerks sind vielfältig und spielerisch aufgebaut und beziehen sich oftmals auf die Storyline und die Protagonisten des Lehrwerks. Es gibt auch Übungen, die sich für die Aufnahme in ein individuelles Portfolio eignen. Der Taller verfolgt die Umsetzung einer Handlungs- und Produktorientierung. (Vgl. Ibid, 3)

„Die Behandlung der Lern- und Arbeitstechniken in Línea Verde 1 trägt der Tatsache Rechnung, dass diese vielen Schülerinnen und Schüler bereits aus der ersten oder zweiten Fremdsprache bekannt sind. Der Transfer auf die neue Sprache wird in zahlreichen Aufgaben geleistet. Die Zusammenfassung in der Rubrik Estrategias erlaubt das gezielte Nachschlagen und Nachlesen.“ (Ibid)

Außerdem orientiert sich das Lehrwerk an den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Schülerbuch (fester Einband)

2. Wie ist das Schülerbuch aufgebaut?

- Umschlag: topographische Karte der spanischen Halbinsel (Vorderdeckel, Innenseite)
- Impressum, Titelblatt
- Inhaltsverzeichnis (S. 2-6)
- Deutschsprachiges Vorwort: Begrüßung und Zeichenerklärung und Kennzeichnungen, Erklärung der Rubriken (S. 7,8)
- Hauptteil: (S. 9-118)
 - 13 Kapitel: eingeteilt in 8 „Unidades“, davon sind Kapitel 1/4/6 einteilig und 2/3/5/7/8 zweiteilig;
 - Aufbau der Kapitel:
 - 1) Einführungsphase „Primer Paso“
 - 2) Lektionstext
 - 3) Übungsteil
 - 4) „Taller“ (fakultative, umfassende Aufgabe)
- Zwischen den einzelnen Kapiteln sind 3 Plateauphasen „Un paso más“ mit landeskundlichen und geschichtlichen Informationen eingeschoben. (zwischen 3B und 4, zwischen 6 und 7A und nach dem letzten Kapitel 8 B) (S. 50-52/S. 84-86./S. 120-122)
- Lern- und Arbeitsstrategien „estrategias“ (S. 123-133)
- Authentisches Zusatzmaterial „cajón de sastré“ (S. 134-140)
- Aussprache- und Akzentregeln (S.141,142)
- Lektionsbegleitendes Vokabular + Grammatik-Kurzerklärungen (S. 143-172)
- Alphabetisch geordneter Lernwortschatz (S. 173-189)
- Arbeitsanweisungen: Übersetzungen ins Deutsch (S. 190)
- Nützliche Redemittel „expresiones útiles“ (S. 191)
- Spanische Vor- und Familiennamen (S.192)
- Topographische Karte von Lateinamerika (letztes Blatt)

- Stadtkarte Valladolid (Rückdeckel, Innenseite)

Lehrerbuch

3. Wie ist das Lehrerbuch aufgebaut?

- Titelblatt (Buchvorderseite)
- Impressum (Buchdeckel, Innenseite)
- Inhaltsverzeichnis, Abkürzungen und Zeichenerklärungen (S.1)
- Adressaten und Ziele, Aufbau der Schülerbuchs, methodisch-didaktische Leitlinien (S.2)
- Aufbau der Kapitel „Unidades“ (S. 3-6)
- Weitere Lehrwerksteile (S. 6,7)
- Übersicht über die Lehrwerksfiguren und Storyline (S. 7-9)
- Erklärungen zu den Lektionen und Plateaustufen (Übersicht, Tipps, Hinweise zu den Bildfolien, Lösungen zum Schülerbuch, Schwerpunkt, Sozialform, Übungsform, kulturelle Informationen) (S. 9-83)

KEINE GENAUE ANLEITUNG ZU DEN ÜBUNGEN!

- Kopiervorlagen (S. 84-101)
- Lösungen der Kopiervorlagen (S. 102-104)

Arbeitsbuch

4. Wie ist das Arbeitsbuch aufgebaut?

- Impressum, Titelblatt (Buchvorderseite und Innenseite)
- Arbeitsanweisungen (Übersetzung), Abkürzungen und Zeichenerklärungen (S. 2)
- Übungen zu den Inhalten des Schülerbuches und den Plateaustufen (nach den Plateaustufen jeweils Möglichkeit zur Autoevaluation) (S. 3-62)
- Grammatikarbeitsblätter „*explora la gramática*“ zum Erkennen sprachlicher Gesetzmäßigkeiten (entdeckendes Lernen); mit „*autocontrol*“-Übungen; (S.63-88)
- Portfolio „Mein Sprachenpass“ (S.89)
- Lösungen zu den Grammatikübungen, „*autocontrol*“ und Plateaustufenübungen (S. 90-96)

C. Analysetabelle zum Sprachtransfer

SPRACHTRANSFER IM LEHRWERK IN LÍNEA VERDE 1					
		INTRAlingual	INTERlingual DEUTSCH (MS)	INTERlingual andere L2 (L3)	Lernstrategien
Didaktische Grundlagen		+	+	+	+
Aufbau (Inhaltsverzeichnis)		~	+	~	+
Einstiegsübungen		+	+	+	+
Wortschatz		+	+	+	+
	Kontext (Vokabelnetze, semantische Wortfelder, Clustering,...)	+	+	-	+
	Antonyme, Synonyme	+	-	-	+
	Wortfamilien	+	-	-	+
	Internationalismen	~	+	~	+
Morphologie		+	~	-	-
	Flexion	+	-	-	-
	Affixe	-	-	-	~
Syntax		~	~	-	-

- + trifft zu
 - trifft nicht zu
 ~ ist nicht eindeutig zu klären

8.3. Analysebogen Línea Verde 2

FRAGENKATALOG FÜR DIE ANALYSE VON SPANISCHLEHRWERKEN IM BEZUG AUF DIE NUTZUNG VON SPRACHTRANSFER

A. Allgemeine Daten	
1. Titel des Lehrwerks	Línea Verde 2
2. Autor(en)	Bade, Peter u.a. (Dietz, Margit/Honer-Henkel, Mechthild/Hörner-Steim, Christel/Jimeno Patrón, Josefa/Linzoain Acedo, Blanca/Navarro González, Javier/Peck, Christiane/Rojas Riether, María Victoria/Ruiz Holst, Matthias/Stascheit, Beate/Steggewentz, Ina/Suárez Lasierra, María)
3. Erscheinungsjahr	2009
4. Auflage	1. Auflage
5. Verlag und Erscheinungsort	Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart, Leipzig
6. Lehrwerk- komponenten und Preis	Schülerbuch (€ 19,95/€ 20,32*) Cuaderno de actividades (€ 8,50/€ 8,64* [+Lernsoftware] Lehrerbuch (€ 10,25/-) [Grammatisches Beiheft (€ 6,50/6,71*)] [Audio-CD mit Lektionstexten (€19,50/-)] [Vokabellernheft (€ 4,50/-)] [Bildfolien (€ 50,75)]
7. Einstiegsniveau	A1-A2
8. Zielniveaustufe	A2+

*lt. Schulbuchliste 2010/11 des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2010_2011.xml

B. Ziel, Konzept und Aufbau

1. Was sind die Ziele/das Konzept des Lehrwerks?

„Der vorliegende Band ist für Klasse 9 konzipiert.[...] Bei der Konzeption wurden die Empfehlungen und Vorgaben der Rahmenpläne und des Bildungsstandards der Bundesländer ebenso berücksichtigt wie internationale Standards und Erkenntnisse aus der Fachdidaktik und Sprachlernforschung sowie der Lernpsychologie.“ (Lehrbuch, 2009:2) Es werden die didaktischen Prinzipien aus Línea Verde 1 weitergeführt.

Die Lern- und Arbeitsstrategien in der Rubrik „estrategias“ sind weiterhin auf Deutsch formuliert, damit die für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar versteh- und anwendbar sind. Im zweiten Lehrjahr soll aber vor allem die Kompetenz Sprechen verstärkt werden.

Das Lehrwerk orientiert sich an den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Es soll die Kompetenzstufe A2+ erreicht werden.

Schülerbuch (fester Einband)

2. Wie ist das Schülerbuch aufgebaut?

- Umschlag: Photos und Stadtkarte von Barcelona
- Titelblatt
- Impressum
- Inhaltsverzeichnis (S. -6)
- Vorwort: Spanischsprachige Begrüßung; Zeichenerklärungen und Kennzeichnungen, Erklärung der Rubriken (S. 7,8)
- Hauptteil: (S. 9-103)
 - 9 Kapitel: Aufbau:
 - 1) Einführungsphase „Primer Paso“
 - 2) Lektionstext
 - 3) Übungsteil
 - 4) „Mirada afuera“ (authentisches Material) (ersetzt „cajón de sastré“ aus Línea verde 1)
 - 4) „Taller“ (fakultative, umfassende Aufgabe)
- Zwischen den Kapiteln: 3 Plateauphasen „Un paso más“ mit landeskundlichen und geschichtlichen Informationen eingeschoben. (zwischen 4 und 5, zwischen 7 und 8 und nach dem letzten Kapitel 9) (S. 48--50/S. 80-82/S. 104-106)
- Lern- und Arbeitsstrategien „estrategias“ (S. 107-118)
- Glossar zur Landeskunde (alphabetisch geordnet) „Glosario cultural“ (S. 119-127)
- Lektionsbegleitendes Vokabular + Grammatik-Kurzerklärungen (S. 128-158)
- Alphabetisch geordneter Lernwortschatz (S. 159-188)
- Ländernamen und -adjektive (S. 189-191)
- Spanische und lateinamerikanische Vor- und Familiennamen (S.192)
- Politische Karte von Europa: spanische Ländernamen (letztes Blatt)
- Topographische Karte: spanische Halbinsel und Lateinamerika (Rückdeckel, Innenseite)

Lehrerbuch

3. Wie ist das Lehrerbuch aufgebaut?

- Titelblatt (Buchvorderseite)
- Impressum (Buchdeckel, Innenseite)
- Inhaltsverzeichnis, Abkürzungen und Zeichenerklärungen (S.1)
- Adressaten und Ziele, Aufbau der Schülerbuchs, methodisch-didaktische Leitlinien (S.2-4)
- Aufbau der Kapitel „Unidades“ (S. 4-7)
- Weitere Lehrwerksteile (S. 7)
- Übersicht über die Lehrwerksfiguren und Storyline (S. 7,8)

- Erklärungen zu den Lektionen und Plateaustufen (Übersicht, Tipps, Hinweise zu den Bildfolien, Lösungen zum Schülerbuch, Schwerpunkt, Sozialform, Übungsform, weitere Informationen) (S. 9-79)
- Kopiervorlagen (S. 80-100)
- Lösungen der Kopiervorlagen (S. 101-105)

Arbeitsbuch

4. Wie ist das Arbeitsbuch aufgebaut?

- Impressum, Titelblatt (Buchvorderseite und Innenseite)
- Abkürzungen und Zeichenerklärungen
- Übungen zu den Inhalten des Schülerbuches und den Plateaustufen (nach den Plateaustufen jeweils Möglichkeit zur Autoevaluation) (S. 3-71)
- Portfolio „Mein Sprachenpass“ (S.72)
- Grammatikarbeitsblätter „explora la gramática“ zum Erkennen sprachlicher Gesetzmäßigkeiten (entdeckendes Lernen); mit „autocontrol“-Übungen; (S.73-90)
- Lösungen zu den Grammatikübungen, „autocontrol“ und Plateaustufenübungen (S. 91-96)

C. Analysetabelle zum Sprachtransfer

SPRACHTRANSFER IM LEHRWERK IN LÍNEA VERDE 2					
		INTRAlingual	INTERlingual DEUTSCH (MS)	INTERlingual andere L2 (L3)	Lernstrategien
Didaktische Grundlagen		+	+	+	+
Aufbau (Inhaltsverzeichnis)		~	~	~	+
Einstiegsübungen		~	~	~	~
Wortschatz		+	+	+	+
	Kontext (Vokabelnetzte, semantische Wortfelder, Clustering,...)	+	+	~	~
	Antonyme, Synonyme	+	~	-	-
	Wortfamilien	+	-	-	+
	Internationalismen	~	~	~	~
Morphologie		+	~	-	-
	Flexion	+	-	-	-
	Affixe	-	+	-	+
Syntax		~	~	-	-

- + trifft zu
 - trifft nicht zu
 ~ ist nicht eindeutig zu klären

8.4. Analysebogen Línea Verde 3

FRAGENKATALOG FÜR DIE ANALYSE VON SPANISCHLEHRWERKEN IM BEZUG AUF DIE NUTZUNG VON SPRACHTRANSFER

A. Allgemeine Daten	
1. Titel des Lehrwerks	Línea Verde 3 – Paso a nivel
2. Autor(en)	Feist, Karin u.a. (Gómez Gunaropulos, Helma Irene/López Sánchez, María Engracia/Maneval, Bianca/Pérez Cañizares, Pilar/Reymóndez Fernández, Iván/Scholz, Thomas/Steinmetz, Konrad/Suárez Lasierra, María/Willma, Antje)
3. Erscheinungsjahr	2008
4. Auflage	1. Auflage
5. Verlag und Erscheinungsort	Ernst Klett Verlag Stuttgart, Leipzig
6. Lehrwerk- komponenten und Preis	Schülerbuch (€ 19,95/€ 20,32*) Cuaderno de actividades (€ 8,50/€ 8,64* [+Lernsoftware] Lehrerbuch (€ 10,25/-) [Grammatisches Beiheft (€ 6,50/6,71*)] [Audio-CD mit Lektionstexten (€19,50/-)] [Vokabellernheft (€ 4,50/-)] [Bildfolien (€ 50,75)]
7. Einstiegsniveau	A2
8. Zielniveaustufe	B1/ B1+(Lesekompetenz)

*lt. Schulbuchliste 2010/11 des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2010_2011.xml

B. Ziel, Konzept und Aufbau

1. Was sind die Ziele/das Konzept des Lehrwerks?

Línea Verde 3 – Paso a nivel ist der dritte und letzte Band der Lehrwerksreihe und ist für die 10. Klasse konzipiert. Die Lernenden sollen „die kommunikativen Fertigkeiten und sprachlichen Mittel zur weitgehend selbstständigen Sprachverwendung entsprechend den Stufen B1 bzw. im Bereich Leseverstehen B1+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ erreichen. (Lehrerbuch, 2009:4) Generell werden die didaktischen Prinzipien aus *Línea Verde 1* und *2* weitergeführt. Jedoch sieht sich der 3. Band als Weiterentwicklung in dem „der Ausbau der Methodenkompetenz und die Vertiefung der kommunikativen Fertigkeiten in den Fokus“ rückt (u.a. auch interkulturelle Kompetenz) (Lehrerbuch, 2009:4)

Die Lern- und Arbeitsstrategien „estrategias“ sind als Lerntipps in kleinen grünen Kästchen (auf Spanisch), als auch als Strategien, zwischen den einzelnen Übungen in den Lektionen (auf Deutsch) enthalten, aber nicht mehr im Anhang. Sie sind jedoch auch per Internet abrufbar.

Im Lehrerbuch wird erstmals auf Mehrsprachigkeit und die Nutzung von Transferwissen (das sich bei der Erschließung der Texte, als auch im Vokabular niederschlägt) explizit verwiesen. Außerdem wird empfohlen, dass „die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit [...] je nach Ausgangslage in der Lerngruppe berücksichtigt werden“ soll. (Lehrerbuch, 2009:6)

Schülerbuch (fester Einband)

2. Wie ist das Schülerbuch aufgebaut?

- Umschlag: Politische Karte Spanien (Regionen, Hauptstädte, wichtige Städte auf Spanisch)
- Titelblatt
- Impressum
- Inhaltsverzeichnis (S. 3-6)
- Wegweiser: Zeichenerklärungen, Erklärung der Rubriken (S. 7)
- Hauptteil: (S. 8-119)
 - 8 Kapitel: Aufbau:
 - 1) Einführungsphase „Primer Paso“
 - 2) „Recursos“ (4 Seiten): Lektionstexte und Übungsteil
 - 3) „Panorama“ (5 Seiten): authentische Texte + Lerntipps
 - (estrategias)
 - 4) „Taller“ (umfassende Aufgabe, um Inhalte in neuen Zusammenhang zu stellen)
- die „estrategias“ sind in *Línea Verde 3* inkludiert in die Kapitel
- Je nach 2 Kapiteln (nach Kapitel 2,4,6,8) gibt es je eine Wiederholungsphase „Repaso“ (Lösungen dazu im Anhang des Schülerbuches; Repaso 4 ist ein verkürzter Modelltest einer DELE-Prüfung (S. 32-35, S. 60-63, S. 88-91, S. 116-119)
- Glossar zur Landeskunde (alphabetisch geordnet) „Glosario cultural“ (S. 120-129)
- Lektionsbegleitendes Vokabular + Grammatik-Kurzerklärungen (S. 130-153)
- Alphabetisch geordneter Lernwortschatz „Diccionario“ (S. 154-185)
- Lösungen der Wiederholungsphasen „soluciones“
- Verzeichnis zu den Strategien (S. 192)
- Bevölkerung und Prozentsatz der Spanischsprecher weltweit (letztes Blatt)
- Politische Karte von Mittelamerika: spanische Länder- und Städtenamen (Rückdeckel, Innenseite)

Lehrerbuch

3. Wie ist das Lehrerbuch aufgebaut?

- Titelblatt (Buchvorderseite)
- Schmutztitelblatt
- Impressum
- Inhaltsverzeichnis, Abkürzungen und Zeichenerklärungen (S.3)

- Vorwort, Adressaten und Ziele, Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Schüler- und Subjektorientierung, Handlungsorientierung, Kommunikative Fertigkeiten, Methodenkompetenz und Lernerautonomie, Interkulturelle Kompetenz/Landeskunde, Mehrsprachigkeit (S. 4-6)
- Aufbau der Schülerbuchs, Übersicht über die Themen der einzelnen Lektionen (S.7,8)
- Zum Lehrwerk zugehörige Materialien (S. 8,9)
- Nützliche Tipps zur Durchnahme (S. 9,10)
- Erklärungen zu den Lektionen (Übersicht, Tipps, Hinweise zu den Bildfolien, Lösungen zum Schülerbuch, Schwerpunkt, Sozialform, Übungsform, weitere Informationen) (S. 11-90)
- Kopiervorlagen (S. 91-123)
- Lösungen der Kopiervorlagen (S. 124-128)

Arbeitsbuch

4. Wie ist das Arbeitsbuch aufgebaut?

- Impressum, Titelblatt (Buchvorderseite und Innenseite)
- Abkürzungen und Zeichenerklärungen
- Übungen zu den Inhalten des Schülerbuches und „Repasos“ (nach diesen Wiederholungseinheiten: jeweils Möglichkeit zur Selbstevaluation „¿Qué sabes?“, in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) (S. 3-74)
- Grammatikarbeitsblätter „explora la gramática“ zum Erkennen sprachlicher Gesetzmäßigkeiten (entdeckendes Lernen); mit „autocontrol“-Übungen; (S.75-88)
- Lösungen zu den Grammatikübungen, „autocontrol“ und Plateaustufenübungen (S. 89-95)
- Inhaltsverzeichnis der Schüler-CD zum Arbeitsbuch (letzte Seite)

C. Analysetabelle zum Sprachtransfer

SPRACHTRANSFER IM LEHRWERK IN LÍNEA VERDE 3					
		INTRalingual	INTERlingual DEUTSCH (MS)	INTERlingual andere L2 (L3)	Lernstrategien
Didaktische Grundlagen		+	+	+	+
Aufbau (Inhaltsverzeichnis)		~	~	~	+
Einstiegsübungen		+	~	~	~
Wortschatz		+	+	+	+
	Kontext (Vokabelnetzte, semantische Wortfelder, Clustering,...)	+	~	-	+
	Antonyme, Synonyme	+	~	-	~
	Wortfamilien	+	-	-	~
	Internationalismen	~	~	~	~
Morphologie		+	~	-	-
	Flexion	+	-	-	-
	Affixe	+	-	-	~
Syntax		~	~	-	-

- + trifft zu
 - trifft nicht zu
 ~ ist nicht eindeutig zu klären

8.5. Analysebogen Caminos Neu 1

FRAGENKATALOG FÜR DIE ANALYSE VON SPANISCHLEHRWERKEN IM BEZUG AUF DIE NUTZUNG VON SPRACHTRANSFER

A. Allgemeine Daten	
1. Titel des Lehrwerks	Caminos Neu 1
2. Autor(en)	Görrissen, Margarita/Häuptle-Barceló, Marianne/Sánchez Benito, Juana/Beucker, Veronica/Martín Luengo, Paloma/Voigt, Burkhard/Wiener, Bibiana
3. Erscheinungsjahr	2004
4. Auflage	1. Auflage
5. Verlag und Erscheinungsort	Ernst Klett Verlag Sprachen Stuttgart
6. Lehrwerk- komponenten und Preis*	Lehr- und Arbeitsbuch [+ 3 Audio CDs] (€ 25,95) Guía didáctica (€ 12,95) [Lösungsheft zum Lehr- und Arbeitsbuch (€ 6,99)] [zusätzliches Lern- und Übungsbuch (€ 17,99)] [Vokabletrainer A1 (€ 10,99)] [Grammatik A1-B1 (€ 9,99)] [Wortschatz A1-B1 (€ 8,99)] [Sprachtrainer CD-Rom + Headset A1 (€ 34,95)] [verschiedene Lektüren + CDs] [Einstufungstests (online zum Downloaden)]
7. Einstiegsniveau	ohne Vorkenntnisse
8. Zielniveaustufe	A1

*siehe unter:

[http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Caminos%20neu%20/%20plus
&modul=produktuebersicht&productview=64294](http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Caminos%20neu%20/%20plus&modul=produktuebersicht&productview=64294)

B. Ziel, Konzept und Aufbau

1. Was sind die Ziele/das Konzept des Lehrwerks?

Das Lehrwerk Caminos Neu 1-3 ist für Erwachsene und Jugendliche gleichermaßen konzipiert worden, die Spanisch in verschiedenen Institutionen, der Volkshochschule, in der Sekundarstufe an Schulen oder auch der Universität lernen.

Es entspricht den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens für Sprache. Dementsprechend erreicht man mit dem Band 1 von Caminos Neu die Niveaustufe A1.

Caminos Neu eignet sich auch für das Selbststudium und bietet ein umfangreiches Material (Vgl. Lehrerhandbuch 1:4)

Caminos Neu (1:7) betont: *„La función primaria de una lengua es la comunicación. Con Caminos Neu 1 los alumnos aprenden la lengua española de hoy como instrumento para recibir y transmitir informaciones, pensamientos, sentimientos, experiencias y opiniones“* Die kommunikative Kompetenz beinhaltet gemäß dem Europäischen Referenzrahmen die „competencia léxica-gramatical“, „competencia de comprensión auditiva y lectora“, „competencia discursiva“, „competencia intercultural“ und „competencia estratégica“. Demnach stellt das Lehrwerk die didaktischen Grundlage vor und veranschaulicht ihre Umsetzung: großes lexikalisches Angebot, reale Kommunikationssituationen, Strategien- und Arbeitstechniken, Interkulturalität und Lernerzentriertheit.

Die Nutzung von Vorwissen wird zwar erwähnt, jedoch nicht genauer erläutert.

Schülerbuch (fester Einband)

2. Wie ist das Schülerbuch aufgebaut?

- Umschlag: topographische Karte der spanischen Halbinsel + Kanarische Inseln
- Titelblatt, Impressum
- Inhaltsverzeichnis (S. 3-7)
- Spanischsprachige Begrüßung „Hola, ¿Qué tal?“ (S.6,7)
- Deutschsprachiges Vorwort: Begrüßung, methodisches Vorgehen und Zeichenerklärung, Hinweis auf Lehrerhandbuch und Sprachtrainer (S. 8)
- Lehrbuch Hauptteil: (S. 9-118)
 - 12 Lektionen mit je 3 Teilbereichen/Blöcken: A, B, C (je Block ein neues Thema)
 - 1) Jeder Block beginnt mit einem Text
 - 2) es folgen Übungen
 - 3) Block C schließt meist mit einer Wiederholungsübung
 - 4) „Resumen“: auf dieser Seite sind die wichtigsten Redemittel und die Grammatik zusammengefasst (Grammatikverweise auf die Grammatik im Anhang)
- Lektion 4, 8 und 12 sind Wiederholungslektionen, sie schließen mit einer Zwischenbilanz über die bisher gelernten sprachlichen Fertigkeiten
- **Lektion 4 gibt zudem Informationen zum Lernen von Vokabular und Lesen des Spanischen**
- „En parejas“ Partnerübungen (einige Übungen im Lektionsteil verweisen hierauf) (S. 119-122)
- Arbeitsteil (S. 123- 172) mit ca. 20 Übungen pro Lektion; Lektion 4 und 8 verstehen sich als Wiederholungstests, Lektion 12 bietet einen Abschlusstest gemäß einem Modelltest des „Certificado Europeo de Idiomas A1“
- Systematische Grammatik(S. 173-198)
 - Aussprache, Betonung, Rechtschreibung, Substantiv, Artikel, Adjektiv, Pronomen, Verb, Adverb, Fragen und Ausrufe, Präpositionen, Zahlen und Zeitangaben, Satz, grammatikalische Bezeichnungen, Verbtabelle
- Transkription der Hörtexte (S. 199-211)
- Vokabular nach Lektionen (ohne international gebräuchlichen Wörtern) (S. 212-236)
- Alphabetische Wortliste (S. 237-249)
- Spielanleitung (S. 250)
- Quellennachweis, Werbung für Sprachtrainer, Lehrerhandbuch und CDs (letztes Blatt)
- topographische Karte Lateinamerika (Rückdeckel, Innenseite)

Lehrerbuch

3. Wie ist das Lehrerbuch aufgebaut?

- Titelblatt
- Impressum
- Inhaltsverzeichnis
- Einleitung (S.4-9):
Adressaten und Niveaustufen
Informationen zur Struktur und zum Aufbau des Schülerbuches, den Hörmaterialien und dem Lehrerhandbuch sowie weiteren Lehrwerksteilen (Sprachtrainer, Caminos online)
Didaktische Konzeption
- Erklärungen zu den einzelnen Lektionen (S. 11-84)
(Objetivo, Para empezar, Procedimiento, Solución, Sugerencias adicionales, informaciones complementarias) -> **sehr detaillierte Anleitungen zum Ablauf der Übungen und möglichen Inszenierungen!**
- Lösungen (Soluciones) (S. 85-101)
- Kopiervorlagen (4 Seiten)

C. Analysetabelle zum Sprachtransfer

SPRACHTRANSFER IM LEHRWERK IN CAMINOS NEU 1					
		INTRAlingual	INTERlingual DEUTSCH (MS)	INTERlingual andere L2 (L3)	Lernstrategien
Didaktische Grundlagen		~	+	+	~
Aufbau (Inhaltsverzeichnis)		~	~	~	-
Einstiegsübungen		~	~	~	-
Wortschatz		+	+	+	+
	Kontext (Vokabelnetzte, semantische Wortfelder, Clustering,...)	+	~	-	~
	Antonyme, Synonyme	+	-	-	+
	Wortfamilien	+	-	-	~
	Internationalismen	+	+	+	+
Morphologie		+	~	-	-
	Flexion	+	-	-	-
	Affixe	-	-	-	-
Syntax		~	~	-	-

+ trifft zu

- trifft nicht zu

~ ist nicht eindeutig zu klären

8.6. Analysebogen Caminos Neu 2

FRAGENKATALOG FÜR DIE ANALYSE VON SPANISCHLEHRWERKEN IM BEZUG AUF DIE NUTZUNG VON SPRACHTRANSFER

A. Allgemeine Daten	
1. Titel des Lehrwerks	Caminos Neu 2
2. Autor(en)	Görrissen, Margarita/Häuptle-Barceló, Marianne/Sánchez Benito, Juana/Beucker, Veronica/Martín Luengo, Paloma/Voigt, Burkhard/Wiener, Bibiana
3. Erscheinungsjahr	2005
4. Auflage	1. Auflage
5. Verlag und Erscheinungsort	Ernst Klett Verlag Sprachen Stuttgart
6. Lehrwerk- komponenten und Preis*	Lehr- und Arbeitsbuch [+ 3 Audio CDs] (€ 25,95) Guía didáctica (€ 12,95) [Lösungsheft zum Lehr- und Arbeitsbuch (€ 6,99)] [zusätzliches Lern- und Übungsbuch (€ 14,99)] [Grammatik A1-B1 (€ 9,99)] [Wortschatz A1-B1 (€ 8,99)] [verschiedene Lektüren + CDs] [Einstufungstests (online zum Downloaden)]
7. Einstiegsniveau	A1
8. Zielniveaustufe	A2

*siehe unter:

<http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Caminos%20neu%20/%20plus&modul=produktuebersicht&productview=64294>

B. Ziel, Konzept und Aufbau

1. Was sind die Ziele/das Konzept des Lehrwerks?

Das Lehrwerk Caminos Neu 1-3 ist für Erwachsene und Jugendliche gleichermaßen konzipiert worden, die Spanisch in verschiedenen Institutionen, der Volkshochschule, in der Sekundarstufe an Schulen oder auch der Universität lernen.

Es entspricht den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens für Sprache. Dementsprechend erreicht man mit dem Band 2 von Caminos Neu die Niveaustufe A2.

Caminos Neu eignet sich auch für das Selbststudium und bietet ein umfangreiches Material (Vgl. Lehrerhandbuch 1:4)

Caminos Neu (1:7) betont: *„La función primaria de una lengua es la comunicación. Con Caminos Neu 1 los alumnos aprenden la lengua española de hoy como instrumento para recibir y transmitir informaciones, pensamientos, sentimientos, experiencias y opiniones“* Die kommunikative Kompetenz beinhaltet gemäß dem Europäischen Referenzrahmen die „competencia léxica-gramatical“, „competencia de comprensión auditiva y lectora“, „competencia discursiva“, „competencia intercultural“ und „competencia estratégica“. Demnach stellt das Lehrwerk die didaktischen Grundlage vor und veranschaulicht ihre Umsetzung: großes lexikalisches Angebot, reale Kommunikationssituationen, Strategien- und Arbeitstechniken, Interkulturalität und Lernerzentriertheit.

Die Nutzung von Vorwissen wird zwar erwähnt, jedoch nicht genauer erläutert.

Schülerbuch (fester Einband)

2. Wie ist das Schülerbuch aufgebaut?

- Umschlag: politische Karte der spanischen Halbinsel (Regionen) + Kanarische Inseln
- Titelblatt, Impressum
- Inhaltsverzeichnis (S. 3-7)
- dazwischen „Para conocernos un poco“ als Einleitung/Begrüßung (S.6,7)
- Deutschsprachiges Vorwort: Begrüßung, methodisches Vorgehen und Zeichenerklärung, Hinweis auf Caminos Online, Lösungsheft, Lern- und Übungsbuch (S. 8)
- Lehrbuch Hauptteil: (S. 9-94)
 - 12 Lektionen mit je 2 Teilbereichen/Blöcken: A, B (je Block ein neues Thema)
 - 1) Jeder Block beginnt mit einem Text
 - 2) es folgen Übungen
 - 3) „Resumen“: auf dieser Seite sind die wichtigsten Redemittel und die Grammatik zusammengefasst (Grammatikverweise auf die Grammatik im Anhang)
- Lektion 4, 8 und 12 sind Wiederholungslektionen, sie schließen mit einer Zwischenbilanz über die bisher gelernten sprachlichen Fertigkeiten
- **Lektion 4 gibt zudem Informationen zum Umgang mit Wörterbüchern**
- „Rincón profesional“: Jede Lektion verfügt über fakultative Zusatzaufgabe, die sich spanischen Geschäftsbeziehungen widmet (S.95-104)
- „En parejas“ Partnerübungen (einige Übungen im Lektionsteil verweisen hierauf) (S. 105,106)
- Arbeitsteil (S. 107-156) mit ca. 15 Übungen pro Lektion; Lektion 4 und 8 verstehen sich als Wiederholungstests, Lektion 12 bietet einen Abschlusstest
- Systematische Grammatik(S. 157-186)
 - Adjektiv, Steigerung und Vergleich, Pronomen, Verb, besondere Verben und Verbkonstruktionen, Adverb, Fragen und Ausrufe, Präpositionen, Konnektoren, grammatische Bezeichnungen
- Transkription der Hörtexte (S. 187-200)
- Vokabular nach Lektionen (ohne international gebräuchlichen Wörtern) (S. 201-225)
- Alphabetische Wortliste (S. 226-237)
- Spielanleitung (S. 238)

- Quellennachweis, Werbung für AudioCDs, Lösungsheft und Lern- und Übungsbuch (letztes Blatt)
- politische Karte Lateinamerika (Rückdeckel, Innenseite)

Lehrerbuch

3. Wie ist das Lehrerbuch aufgebaut?

- Titelblatt
- Impressum
- Inhaltsverzeichnis
- Einleitung (S.4-9):
Adressaten und Niveaustufen
Informationen zur Struktur und zum Aufbau des Schülerbuches, den Hörmaterialien und dem Lehrerhandbuch sowie weiteren Lehrwerksteilen (Sprachtrainer, Caminos online)
Didaktische Konzeption
- Erklärungen zu „Para conocernos un poco“ (S.10)
- Erklärungen zu den einzelnen Lektionen (S. 11-85)
(Objetivo, Para empezar, Procedimiento, Solución, Sugerencias adicionales, informaciones complementarias) -> **sehr detaillierte Anleitungen zum Ablauf der Übungen und möglichen Inszenierungen!**
Erklärungen zu „revueltos“ Wiederholungsphasen der Lektion 4,8 und 12

C. Analysetabelle zum Sprachtransfer

SPRACHTRANSFER IM LEHRWERK IN CAMINOS NEU 2					
		INTRAlingual	INTERlingual DEUTSCH (MS)	INTERlingual andere L2 (L3)	Lernstrategien
Didaktische Grundlagen		~	+	+	~
Aufbau (Inhaltsverzeichnis)		~	~	~	-
Einstiegsübungen		~	~	~	-
Wortschatz		+	+	+	~
	Kontext (Vokabelnetzte, semantische Wortfelder, Clustering,...)	+	~	-	~
	Antonyme, Synonyme	+	-	-	+
	Wortfamilien	+	-	-	~
	Internationalismen	~	~	~	~
Morphologie		+	~	-	-
	Flexion	+	-	-	-
	Affixe	-	-	-	~
Syntax		~	~	-	-

+ trifft zu

- trifft nicht zu

~ ist nicht eindeutig zu klären

8.7. Analysebogen Caminos Neu 3

FRAGENKATALOG FÜR DIE ANALYSE VON SPANISCHLEHRWERKEN IM BEZUG AUF DIE NUTZUNG VON SPRACHTRANSFER

A. Allgemeine Daten	
1. Titel des Lehrwerks	Caminos Neu 3
2. Autor(en)	Görrissen, Margarita/Häuptle-Barceló, Marianne/Sánchez Benito, Juana/Rosentreter, Franziska/Pohle, Marlene/Wiener, Bibiana
3. Erscheinungsjahr	2006
4. Auflage	1. Auflage
5. Verlag und Erscheinungsort	Ernst Klett Verlag Sprachen Stuttgart
6. Lehrwerk- komponenten und Preis*	Lehr- und Arbeitsbuch [+ 2 Audio CDs] (€ 25,95) [Guía didáctica (€ 12,95)] [Lösungsheft zum Lehr- und Arbeitsbuch (€ 6,99)] [Grammatik A1-B1 (€ 9,99)] [Wortschatz A1-B1 (€ 8,99)] [verschiedene Lektüren + CDs] [Einstufungstests (online zum Downloaden)]
7. Einstiegsniveau	A2
8. Zielniveaustufe	B1

*siehe unter:

<http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Caminos%20neu%20/%20plus&modul=produktuebersicht&productview=64294>

B. Ziel, Konzept und Aufbau

1. Was sind die Ziele/das Konzept des Lehrwerks?

Das Lehrwerk Caminos Neu 1-3 ist für Erwachsene und Jugendliche gleichermaßen konzipiert worden, die Spanisch in verschiedenen Institutionen, der Volkshochschule, in der Sekundarstufe an Schulen oder auch der Universität lernen.

Es entspricht den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens für Sprache. Dementsprechend erreicht man mit dem Band 3 von Caminos Neu die Niveaustufe B1.

Caminos Neu eignet sich auch für das Selbststudium und bietet ein umfangreiches Material (Vgl. Lehrerhandbuch 1:4)

Caminos Neu (1:7) betont: *„La función primaria de una lengua es la comunicación. Con Caminos Neu 1 los alumnos aprenden la lengua española de hoy como instrumento para recibir y transmitir informaciones, pensamientos, sentimientos, experiencias y opiniones“* Die kommunikative Kompetenz beinhaltet gemäß dem Europäischen Referenzrahmen die „competencia léxica-gramatical“, „competencia de comprensión auditiva y lectora“, „competencia discursiva“, „competencia intercultural“ und „competencia estratégica“. Demnach stellt das Lehrwerk die didaktischen Grundlage vor und veranschaulicht ihre Umsetzung: großes lexikalisches Angebot, reale Kommunikationssituationen, Strategien- und Arbeitstechniken, Interkulturalität und Lernerzentriertheit.

Die Nutzung von Vorwissen wird zwar erwähnt, jedoch nicht genauer erläutert.

ANMERKUNG: Da das Lehrerhandbuch 3 nicht für die Analyse herangezogen werden konnte, wurden diese Informationen aus den beiden vorhergegangenen Bänden entnommen.

Schülerbuch (fester Einband)

2. Wie ist das Schülerbuch aufgebaut?

- Umschlag: politische Karte der spanischen Halbinsel (Regionen) + Kanarische Inseln
- Titelblatt, Impressum
- Inhaltsverzeichnis (S. 3-5)
- Deutschsprachiges Vorwort: Begrüßung, methodisches Vorgehen und Zeichenerklärung, Hinweis auf Caminos Online (S. 6)
- Lehrbuch Hauptteil: (S. 7-90)
 - 12 Lektionen mit je 2 Teilbereichen/Blöcken: A, B (je Block ein neues Thema)
 - 1) Jeder Block beginnt mit einem Text
 - 2) es folgen Übungen
 - 3) „Resumen“ am Ende von Block B: auf dieser Seite sind die wichtigsten Redemittel und die Grammatik zusammengefasst (Grammatikverweise auf die Grammatik im Anhang)
- Lektion 4, 8 und 12 sind Wiederholungslektionen, sie schließen mit einer Zwischenbilanz über die bisher gelernten sprachlichen Fertigkeiten (auf spanisch)
In Lektion 8 wird besprochen, wie mit Fehlern umgegangen werden kann „¿Qué hacemos con errores?“
- „Rincón profesional“: Jede Lektion verfügt über fakultative Zusatzaufgabe, die sich spanischen Geschäftsbeziehungen widmet (S. 91-99)
- „En parejas“ Partnerübungen (einige Übungen im Lektionsteil verweisen hierauf) (S. 100-106)
- Arbeitsteil (S. 107-158) mit durchschnittlich 15 Übungen pro Lektion; Lektion 4 und 8 verstehen sich als Wiederholungstests, Lektion 12 bietet einen Abschlusstest gemäß einem Modelltest des „Certificado Europeo de Idiomas B1“
- Systematische Grammatik (S. 159-189)
 - Artikel, Adjektiv, Pronomen, Verb, Satz, Präposition, Konnektoren, Wortbildung, Verbtabelle
- Transkription der Hörtexte (S. 190-207)
- Vokabular nach Lektionen (ohne international gebräuchlichen Wörtern) (S. 208-227)
- Alphabetische Wortliste (S. 228-240)
- politische Karte Lateinamerika (Rückdeckel, Innenseite)

C. Analysetabelle zum Sprachtransfer

SPRACHTRANSFER IM LEHRWERK IN CAMINOS NEU 3					
		INTRALingual	INTERlingual DEUTSCH (MS)	INTERlingual andere L2 (L3)	Lernstrategien
Didaktische Grundlagen		~	+	+	-
Aufbau (Inhaltsverzeichnis)		~	~	~	~
Einstiegsübungen		~	+	~	~
Wortschatz		+	+	~	~
	Kontext (Vokabelnetze, semantische Wortfelder, Clustering,...)	+	+	-	+
	Antonyme, Synonyme	+	-	-	~
	Wortfamilien	+	-	-	+
	Internationalismen	-	+	~	+
Morphologie		+	~	-	-
	Flexion	+	-	-	-
	Affixe	+	-	-	~
Syntax		~	~	-	-

+ trifft zu

- trifft nicht zu

~ ist nicht eindeutig zu klären

8.8. Abstract

Um das Fremdsprachenlernen effizienter zu gestalten beschäftigt sich die aktuelle Fremdsprachendidaktik unter anderem mit der Nutzung von sprachlichem Wissen aus vorher gelernten Sprachen für die neu zu erlernende Fremdsprache. Der Einfluss von Ähnlichkeiten oder Unterschieden zwischen Sprachen auf die jeweilige Sprache wird in der Forschung als Sprachtransfer bezeichnet. Diesem Phänomen widmet sich die vorliegende Diplomarbeit. Dabei wird zunächst eine wissenschaftliche Definition und Klassifikation des Transferbegriffes durchgeführt. Da es sich jedoch um ein komplexes Phänomen handelt, ist es insbesondere von Bedeutung zu klären welche Faktoren den Transfer beeinflussen und in welchen sprachlichen Bereichen er konzentriert auftritt. Die Arbeit konzentriert sich auf das Lernen des Spanischen als Fremdsprache in Österreich. Demnach zeigt eine vergleichende Analyse zweier Spanischlehrwerke für die österreichische Sekundarstufe auf, inwieweit diese Sprachtransfer zulassen und als Lernstrategie vermitteln, um den Lernenden die praktische Nutzung ihres Vorwissens offenzulegen. Auf der Basis dieser Erkenntnisse werden entsprechende Konsequenzen bzw. Anforderungen an den Unterricht, das Lehrwerk und die Lehrenden zusammengefasst.

8.9. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name, Vorname	Elisabeth, Simhandl
Wohnort	Schlaubing 8 3643 Maria Laach am Jauerling
Nationalität	Österreich
Geburtsort	Melk
Familienstand	ledig

Schulbildung

1999-2004	Höhere Lehranstalt für Tourismus (HLF), Krems
1995-1999	Unterstufe Stiftsgymnasium Melk
1991-1995	Volkschule Maria Laach am Jauerling

Hochschulstudium

Okt. 2005 – Nov. 2010	Studium Romanistik - Spanisch Universität Wien FWF: Deutsch als Fremdsprache SS 09: Praktikum an VHS Ottakring, Wien SS 10: Projektunterricht Krakau
Wintersemester 2008/09:	Erasmus-Auslandssemester Universität Valencia, Spanien
Okt. 2004-2005	Studium der Betriebswirtschaftslehre Wirtschaftsuniversität Wien

Fremdsprachen und Weiterbildung

Englisch	Sehr gute Kenntnisse
Spanisch	Sehr gute Kenntnisse
Französisch	Grundlegende Kenntnisse
Katalanisch	Grundlegende Kenntnisse

Weiterbildung	Sprachkurse (Spanisch, Französisch) Teilnahme am Katalanisch-Österreichischen Sommerkolleg Teilnahme am Interkulturellen Praktikum (DAF) Sprachtandem
---------------	--

Berufliche Tätigkeiten

Seit Februar 2010	Deutschunterricht, Sprachschule Delphin, Wien
Seit September 2006	Kinderguide, Schloss Schönbrunn, Wien
Praktika und Nebenjob	Gastronomie: Küche, Service, Rezeption Kinder- und Aufgabenbetreuung, Nachhilfe; Mithilfe im elterlichen Betrieb