



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Spanisch nach Englisch und Französisch. Darstellung und Förderung interkultureller und mehrsprachlicher Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik im Unterricht – eine kritische Lehrbuchanalyse“

verfasst von / submitted by

Lisa Reiner

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

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 344 353

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

Lehramtsstudium UF English UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Wolfram Aichinger, Privatdozent

Danksagung

An erster Stelle möchte ich meiner Familie, vor allem meinen Eltern Wesna und Bertl, danken, die mich während meiner gesamten Studienzeit stets unterstützten und mir dieses Studium erst ermöglichten.

Ein ganz großes Dankeschön geht dabei an meine Mama, die mir nicht nur für diese Arbeit, sondern seit dem ersten Semester als Lektorin zur Verfügung stand.

Weiters möchte ich meinem Freund Mathias danken, der mir während des Studiums immer tatkräftig zur Seite stand, sei dies als Lektor oder als mentale Stütze, mich stets motivierte und weiter vorantrieb.

An Dayanna und Felix, die sich zum Korrekturlesen für die spanische Zusammenfassung bereitstellten, sei an dieser Stelle ebenfalls mein Dank ausgesprochen.

Nicht zuletzt möchte ich mich auch bei meinem Betreuer, Mag. Dr. Wolfram Aichinger, Privatdozent, für die hilfreiche und unkomplizierte Betreuung bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	i
1. Einleitung.....	1
2. Grundlegende Konzepte zum (Fremd-) Spracherwerb.....	5
2.1. Begrifflichkeiten: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Drittsprache.....	5
2.2. Formen von Mehrsprachigkeit.....	7
2.3. Lernen oder Erwerben?.....	9
2.4. Zweitspracherwerb vs. Drittspracherwerb.....	10
2.5. Modelle zum multiplen Sprachenlernen.....	13
2.5.1. DMM.....	14
2.5.2. Das Faktorenmodell.....	18
3. Sprachpolitische und didaktische Ansätze des Fremdsprachenlernens.....	22
3.1. Europäische Sprachenpolitik.....	22
3.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik und vernetztes Sprachenlernen.....	24
3.2.1. Interkomprehensiondidaktik.....	30
3.2.1.1. EuroComRom.....	32
3.2.2. Tertiärsprachendidaktik.....	36
3.2.2.1. Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts.....	37
3.3. Interkulturelle Didaktik.....	40
3.3.1. Methoden.....	44
3.3.2. Inhalte.....	50
4. Konzept der Tertiärsprachendidaktik am Beispiel des Spanischunterrichts.....	52
4.1. Forschungsstand: Spanisch als Tertiärsprache.....	52
4.2. Die Rolle der L1.....	53
4.3. Die Rolle der L2 (+ n).....	54
4.3.1. Englisch.....	56
4.3.2. Französisch.....	58
4.4. Transfer im Tertiärspracherwerb.....	59
4.4.1. Transfertypik.....	59
4.4.2. Transferbereiche für den Spanischunterricht.....	61
4.4.2.1. Lexikalischer Transfer.....	61
4.4.2.2. Morphosyntaktischer Transfer.....	63

4.4.2.3. Didaktischer Transfer.....	65
4.4.2.4. Texterschließung.....	66
5. Lehrbuchanalyse.....	68
5.1. Ziele der Lehrbuchanalyse.....	68
5.2. Methode.....	70
5.3. Perspectivas.....	72
5.3.1. Aufbau und Gestaltung.....	72
5.3.2. Mehrsprachliche Elemente.....	73
5.3.3. Interkulturelle Elemente.....	78
5.4. Caminos neu.....	83
5.4.1. Aufbau und Gestaltung.....	83
5.4.2. Mehrsprachliche Elemente.....	84
5.4.3. Interkulturelle Elemente.....	89
5.5. Descubramos el español. Spanisch interlingual.....	93
5.5.1. Aufbau und Gestaltung.....	93
5.5.2. Mehrsprachliche Elemente.....	94
5.5.3. Interkulturelle Elemente.....	101
5.6. Zusammenfassung und Gegenüberstellung.....	105
5.6.1. Mehrsprachigkeit.....	105
5.6.2. Interkulturelles Lernen.....	107
6. Conclusio.....	109
7. Resumen en español.....	114
8. Bibliographie.....	124
9. Abbildungsverzeichnis.....	135
10. Anhang.....	136
10.1. Kriterienkatalog zur Mehrsprachigkeit.....	136
10.2. Kriterienkatalog für interkulturelles Lernen nach Usener (2016).....	138
10.3. Abstract.....	140

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
dt.	deutsch
ebd.	ebenda
engl.	englisch
et al.	et alii / et aliae lat. = und andere
frz.	französisch
Hrsg.	Herausgeber
lat.	lateinisch
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
L3	Dritte oder weitere Sprache
Ln/Lx	weitere Sprachen
m.E.	meines Erachtens
p.e.	por ejemplo
S.	Seite
spa.	spanisch
u.ä.	und ähnlich
usw.	und so weiter
vgl.	Vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows. - David Ausubel (1968, p.vi)

„La migliore maestra di vita è l'esperienza; ma arriva quando ormai è troppo tardi.“ Dieses auf eine Wand geschriebene Zitat von Ernesto Giacomo Parodi las ich in einem italienischen Restaurant in Meran; und während ich noch über dessen Inhalt nachgrübelte, fiel mir plötzlich auf, dass ich diesen Spruch soeben auf Italienisch, einer nie von mir formal erlernten Sprache, gelesen und verstanden hatte. Motiviert von diesem Ereignis stürzte ich mich sogleich auf weitere Phrasen und Wörter, die ich in Meran auf Werbeplakaten, Schildern und Tafeln finden konnte. Zu meiner Freude stellte ich fest, dass ich imstande war überraschend viel aus der italienischen Sprache zu entschlüsseln, woraufhin ich mich fragte, wieso mir dies eigentlich gelang. Angeregt durch das Wort ‚esperienza‘ aus dem anfangs erwähnten Zitat, fiel meine Antwort sogleich auf meine sprachliche Vorerfahrung – denn ich habe sowohl Englisch, als auch Französisch und Spanisch im Zuge meiner schulischen Ausbildung erlernt. Aufgrund der Aktivierung von interlingualen Transferbasen (das sind ähnliche sprachliche Strukturen, die von einer in die andere Sprache transferiert werden können), konnte ich also den Großteil der Wörter dieses Aphorismus sowie der weiteren Phrasen erschließen.

Ebendiese gelebte, rezeptive Mehrsprachigkeit, die das Verstehen von unbekannten aber typologisch verwandten Fremdsprachen, basierend auf bereits erlernten, ähnlichen Sprachen anvisiert, steht im Zentrum der Bestrebungen des Europarates sowie der europäischen Kommission. So sollen alle EuropäerInnen neben ihrer Erstsprache zwei weitere Sprachen erlernen, um sowohl die Mobilität von EU-BürgerInnen, den Waren- und Informationsaustausch als auch die Friedenssicherung und sprachliche Vielfalt Europas zu erhöhen. Zur Umsetzung dieses Vorhabens wurden verschiedene Modelle entworfen, die das Erlernen von mehreren Fremdsprachen vor allem im schulischen Kontext fördern sollen, wie beispielsweise die EuroCom(Rom) oder das ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘.

In diesen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen soll das Sprachenlernen erleichtert werden, indem die einzelnen Curricula der Fremdsprachen sowie der Erstsprache vernetzt und die daraus entstandenen Synergien genutzt werden. Zahlreiche Studien haben mittlerweile festgestellt, dass sich solch ein fächerübergreifender und kombinierter Fremdsprachenunterricht begünstigend auf den Lernprozess auswirkt. Dies liegt daran, dass die SchülerInnen im Tertiärspracherwerb, d.h. beim Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache, bereits in der Lage sind, auf sprachliches sowie kognitives Vorwissen zurückzugreifen und dadurch den Lernprozess zu optimieren. Genauer gesagt bedeutet dies, dass neben lexikalischen und grammatischen Transferbasen auch didaktisches Vorwissen im mehrsprachigkeitsgesteuerten Unterricht aktiviert werden kann, welches beim Erschließen neuer Wörter und Strukturen hilfreich ist. So eröffnet sich im Tertiärspracherwerb die Möglichkeit gesammelte Sprachlernerfahrungen, Wissen um den eignen Lerntyp sowie Lernstrategien und -techniken zu mobilisiert, die zu einer Erhöhung der Sprach(lern)bewusstheit und Lernerautonomie führen. Außerdem kann das Interesse sowie die Motivation der LernerInnen gesteigert werden, zumal infolge dieses vernetzten Lernens eine stärkere sprachliche und inhaltliche Progression erzielt werden kann. Da Spanisch typischerweise als dritte Fremdsprache, nach Englisch und Französisch oder Latein, erlernt wird, können aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive besonders viele sprachliche Inferenzen für den Spanischunterricht, aufgrund der typologischen Verwandtschaft und lexikalischen Nähe zu den vorerlernten Sprachen, aktiviert werden.

Angesichts der starken Verwobenheit von Sprache und Kultur, sollten im Fremdsprachenunterricht aber auch immer kulturelle Aspekte integriert und diskutiert werden. Dabei ist jedoch wichtig, nicht nur landeskundliche Informationen zu vermitteln, sondern interkulturelles Lernen anzubahnen, d.h., das Fremde stets vor dem Hintergrund des Eigenen zu betrachten und zu reflektieren. Zudem sollen Perspektivenwechsel, ein In-Sich-Hinein-Versetzen sowie Empathie für das Fremde gefördert werden.

Basierend auf diesen Thesen stellt sich für die Praxis nun folgende Fragestellung:

Wie werden aktuelle mehrsprachliche und interkulturelle Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik in Spanischlehrbüchern dargestellt und gefördert?

Anhand dieser Forschungsfrage soll also einerseits geklärt werden, ob und in welchem Ausmaß mehrsprachliche Elemente, d.h. vernetztes Sprachenlernen durch interlinguale Vergleiche und die Aktivierung von sprachlichen und kognitiven Transferbasen, in aktuell

verwendeten Lehrbüchern, und somit im Unterricht, Berücksichtigung finden. Andererseits soll aber auch untersucht werden, ob und in welcher Art und Weise interkulturelles Lernen, d.h. die Vermittlung von soziokulturellem Handlungs- und Orientierungswissen, angeleitet wird.

Als methodisches Instrument für diese Lehrbuchanalyse werden zwei Kriterienkataloge eingesetzt. Der erste Kriterienkatalog zum mehrsprachlichen Lernen wurde von mir selbst entworfen, da zuvor noch kein umfassendes und auf den schulischen Drittspracherwerb ausgerichteter Kriterienraster für dieses Thema existierte. So wurden bisher nur kleinere, punktuelle Lehrbuchanalysen zu interlinguaalem und vernetztem Sprachenlernen (siehe z.B. Jahn 1998, Klump 2006, Frings 2006, Bär 2012) sowie Vorschläge zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe z.B. Leitzke-Ungerer et al. 2012, Grünewald & Saas 2014) durchgeführt.

Als zweiter Kriterienkatalog, mit welchem das interkulturelle Lernen überprüft werden soll, wird das von Usener (2016) konzipierte Kriterienraster herangezogen, da dieses äußerst detailliert und gemäß den aktuellen interkulturellen Erkenntnissen konzipiert wurde. So sind die Studien zur Überprüfung des interkulturellen Lernens in Schulbüchern von Grünewald et al. (2011) und Usener (2016) auch die einzigen Lehrbuchanalysen für den Spanischunterricht, die teilweise für Österreich approbierte Schulbücher enthalten, und anhand transparenter und umfangreicher Kriterien realisiert worden sind. Darüber hinaus liegen zwar weitere Lehrbuchanalysen zu diesem Thema vor, viele davon sind aber entweder für Feinanalysen, ausschließlich in Deutschland verwendete oder nicht für den Spanischunterricht ausgerichtete Schulbücher durchgeführt worden (siehe z.B. Michler 2005, Meißner & Bär 2007, Snaidero 2017).

Aufgrund der dargelegten Gründe besteht definitiv Bedarf eine umfassende Lehrbuchanalyse spanischer Schulbücher für den österreichischen Markt durchzuführen, zumal für diese Arbeit drei Lehrbücher ausgewählt wurden, die noch in keiner Lehrbuchanalyse, weder zum mehrsprachlichen noch zum interkulturellen Lernen, anhand eines Kriterienkatalogs untersucht worden sind.

Hinsichtlich des Aufbaus, teilt sich die vorliegende Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In Kapitel 2 werden zunächst die theoretischen Grundlagen zum Sprachenlernen allgemein erläutert, während sich Kapitel 3 den aktuellen sprachpolitischen und -didaktischen Ansätzen widmet. Dazu zählt neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik und

der mit ihr verzweigten Interkomprehensions- und Tertiärsprachendidaktik, auch das interkulturelle Lernen. Im vierten und letzten theoretischen Kapitel werden die besprochenen Ansätze auf den Spanischunterricht umgelegt und mögliche Transferprozesse besprochen. Der empirische Teil erfolgt in Kapitel 5, in welchem zuerst die Methode genauer erklärt und schließlich die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse präsentiert werden. Die wichtigsten theoretischen und empirischen Erkenntnisse können nochmals in der Conclusio nachgelesen werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Ziel dieser Arbeit also jenes ist, zu überprüfen, ob mehrsprachliches und interkulturelles Lernen in aktuellen Schulbüchern angebahnt wird, um den Tertiärspracherwerb lernökonomisch und motivierend zu gestalten. Außerdem soll festgestellt werden, ob vernetztes Lernen stattfindet, welches die Grundlage für autonomes, lebenslanges Lernen bildet und somit SchülerInnen die Möglichkeit bietet, in so vielen Sprachen wie möglich, nicht nur an die Wand geschriebene Zitate zu verstehen, sondern darüber hinaus interessante interkulturelle Gespräche zu führen, indem sprachliches und kognitives Vorwissen systematisch mobilisiert wird.

2. Grundlegende Konzepte zum (Fremd-)Spracherwerb

Bevor didaktische Ansätze zum Fremdsprachenlernen besprochen werden können, braucht es zunächst eine Klärung jener Begrifflichkeiten, die in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielen und gemeinhin äußerst unterschiedlich in der Wissenschaft definiert werden. Zudem ist es aufgrund des Fokus dieser Arbeit besonders wichtig den Tertiärspracherwerb vom Zweitspracherwerb abzugrenzen. Dazu werden zwei Spracherwerbstheorien zum multiplen Sprachenlernen detailliert beschrieben, die Einblicke in dieses Phänomen geben sollen.

2.1. Begrifflichkeiten: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Drittsprache

Neben ‚Erstsprache‘ und ‚Muttersprache‘ werden im Deutschen auch die Bezeichnungen ‚Primärsprache‘, ‚natürliche Sprache‘, ‚Grundsprache‘ oder ‚Familiensprache‘ verwendet, um die zuerst erworbene Sprache einer Person zu beschreiben (vgl. Wojnesitz 2010: 27). Da sich Muttersprache historisch betrachtet grundsätzlich auf einen Regiolekt bezieht, der im Gegensatz zur oftmals erst in der Schule erlernten Standardsprache steht, und zudem durch das im Terminus enthaltene Wort ‚Mutter‘ emotionale Konnotationen aufweist (vgl. ebd.: 28), soll in der folgenden Arbeit auf diesen Begriff verzichtet werden. Laut Oksaar (2003: 13 in Wojnesitz 2010: 28) ist auch der Begriff der Erstsprache nicht so neutral wie oftmals suggeriert, zumal er zum einen andeutet, dass es nur eine erste Sprache gäbe und zum anderen, dass diese zwangsläufig die wichtigste oder am besten erlernte sein müsse. In der vorliegenden Arbeit orientiere ich mich jedoch an folgender Definition der Erstsprache:

Unter Erstsprache wird im Allgemeinen die Sprache verstanden, die ein Individuum zuerst erworben hat – sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Individuen. Findet ein Kind [...] zwei oder mehr Codes zur Sprache, handelt es sich um einen Erwerb zweier oder mehrerer Erstsprachen [...] (Scharff Rethfeldt 2013: 31).

Auf das kontroverse Konzept des doppelten Erstspracherwerbs werde ich in Kapitel 2.3.2. noch genauer eingehen. Wie aus dieser Definition hervorgeht, bezieht sich Erstsprache somit ausschließlich auf die Erwerbsreihenfolge und nicht auf die Wichtigkeit der Sprache. Außerdem kann ein Individuum mehr als eine Erstsprache erlernen. Im Verlauf der Arbeit

werden die Begriffe ‚Erstsprache‘ (L1) sowie ‚Primärsprache‘ als Synonyme verwendet, wohl wissend, dass diese Terminologie ebenfalls konnotativ gesteuert sein kann.

Auch für den Begriff der Zweitsprache gibt es in der Fachliteratur keine einheitliche Definition. So weisen Larsen-Freeman und Long (vgl. 1991: 43f.) darauf hin, dass der Zweitsprache oftmals Sprachen zugeordnet werden die chronologisch gar nicht die zweiten sind. In der Zweitspracherwerbsforschung sei es daher generell üblich, all jene Sprachen, die nach der Erstsprache erworben wurden, dem Oberbegriff der Zweitsprache zuzuordnen (vgl. Larsen-Freeman / Long 1991: 44, De Angelis 2007: 5). Lewandowski (1990: 1285 in Oksaar 2003: 14) hingegen ist der Auffassung, dass Zweitsprache nur jene Sprache betitelt, welche nach der Erstsprache erlernt wird, d.h. die erste Fremdsprache. Da der Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit auf dem Drittspracherwerb und dessen didaktischem Spezifikum liegt, ist eine Differenzierung der Drittsprache von der Zweitsprache unumgänglich, weshalb ich mich an Lewandowskis Definition orientiere.

Des Weiteren gilt es die Zweitsprache von der Fremdsprache zu unterscheiden. So ist Klein (1992: 31) der weit verbreiteten Auffassung, dass eine Zweitsprache „nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht“. Eine Fremdsprache hingegen ist gemäß Klein (1992: 31) eine Sprache, „die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs – gewöhnlich im Unterricht – gelernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird“. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Erwerbsart ein entscheidendes Kriterium in der Unterscheidung beider Begriffe ist. So wird eine Zweitsprache natürlich und ungesteuert erworben, während eine Fremdsprache im institutionell gesteuerten Unterricht erlernt wird (vgl. Oksaar 2003: 14). In dieser Arbeit verwende ich jedoch beide Begriffe synonym. Dies hat drei Gründe: Erstens ist vor allem heutzutage die Grenze zwischen einem ungesteuerten bzw. außerschulischen und gesteuerten bzw. schulischen Sprachenlernen nicht eindeutig abgrenzbar; man denke nur an Sprachaufenthalte der SchülerInnen im Land der zu lernenden Fremdsprache oder die unzähligen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens durch das Internet und weiteren Medien (vgl. ebd.: 14). Zweitens orientiere ich mich am Faktor der Erwerbsfolge, weshalb eine Zweitsprache automatisch die erste Fremdsprache darstellt (siehe Lewandowskis Definition von Zweitsprache). Drittens bezieht sich in der vorliegenden Arbeit das Sprachenlernen grundsätzlich immer auf einen gesteuerten, schuli-

schen Kontext, in welchem die SchülerInnen neben ihrer Erstsprache(n), Englisch als Zweitsprache bzw. erste Schulfremdsprache erlernen.

Als letztes soll noch der Begriff der ‚Drittsprache‘, der hier synonym mit ‚Tertiärsprache‘ verwendet wird, erläutert werden. Laut Meißner (2010a: 28) wurde der Tertiärsprache früher eine abwertende Konnotation zugeschrieben, da sie als „weniger wichtige (schulische) Fremdsprache“ fehlgedeutet wurde. Heutzutage wird der Begriff wertneutral verwendet und bezieht sich lediglich auf die Sprachreihenfolge (vgl. ebd.). Unter ‚Tertiärsprache‘ versteht Meißner (vgl. ebd.) aber nicht nur die dritte erworbene Sprache (zum Beispiel Französisch nach Englisch und der Muttersprache Deutsch), sondern auch die dritte schulische Fremdsprache (zum Beispiel Spanisch nach Französisch, Englisch und Deutsch als Muttersprache). Zudem bezeichnet man üblicherweise weitere Fremdsprachen, d.h. Sprachen die als 5., 6. etc. erlernt werden, ebenso als ‚Tertiärsprache‘, da oftmals keine weitere Differenzierung erfolgt (vgl. Hufeisen / Neuner 2003: 5, Meißner 2010a: 28, Safont Jordà 2005: 11, De Angelis 2007: 8). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit auch der Erwerb von Spanisch als 3. lebende Fremdsprache dem Forschungsfeld der Tertiärsprache zugeordnet.

2.2. Formen von Mehrsprachigkeit

Das nächste Problemfeld, das sich nun eröffnet, konzentriert sich auf die Frage der Mehrsprachigkeit. Ab wann kann ein Mensch als mehrsprachig bezeichnet werden? Auch zu dieser Frage scheiden sich die Meinungen in der Wissenschaftsgemeinschaft, da es keine absolute Einigkeit gibt, ob eine Person erst ab der 3. Sprache oder bereits mit zwei Sprachen als mehrsprachig zu bezeichnen ist (vgl. Hufeisen 2010a: 377). So werden die Begriffe Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit oftmals gleichbedeutend gebraucht, vor allem in der anglistischen Fachliteratur (z.B. Matthews 1997, Myers-Scotton 2002, Grosejan 2010), wenngleich, wie in De Angelis (vgl. 2007: 8) beschrieben, das Präfix ‚bi‘ in bilingual ‚zwei‘ bedeutet, weshalb Zweisprachigkeit sich, wie im Namen enthalten, nur auf Sprecher von zwei Sprachen und nicht drei beziehen kann. Andere ordnen Zweisprachigkeit dem globalen Bereich der Mehrsprachigkeit als Untergruppe zu (z.B. Jessner 1998, Haarmann 1980), während wieder andere, insbesondere VertreterInnen der Tertiärsprachenforschung und Fremdsprachendidaktik, die Meinung vertreten, dass nur von Mehrsprachigkeit gesprochen werden kann, wenn mehr als zwei Sprachen beherrscht werden (z.B. Christ 1991,

Decke-Cornill / Küster 2014, Bausch 2003) (vgl. Hufeisen 2010a: 377). So verweist auch Bausch (vgl. 2016: 285) auf die Problematik, dass im didaktischen, curricularen und sprachpolitischen Kontext beide Begriffe immer noch gleichbedeutend verwendet werden, obwohl diesbezügliche Studien längst gezeigt haben, dass erst das Erlernen einer dritten Sprache Auswirkungen auf eine ‚echte‘ Mehrsprachigkeit zeigt. Aus sprachpolitischer Perspektive ist heutzutage eine ‚echte‘, d.h. trilinguale, Mehrsprachigkeit immer wichtiger und klar von einer reinen individuellen Zweisprachigkeit abzugrenzen (vgl. ebd.). Bauschs (ebd.) Argumentation zufolge meint also „[d]er Begriff Mehrsprachigkeit [...] folglich quantitativ und qualitativ immer etwas anderes als bloße Zweisprachigkeit“. In der weiteren Diskussion beziehe ich mich aufgrund meines Forschungsfeldes zur Tertiärsprachendidaktik somit ebenfalls auf letztere Definition.

Die Begriffsbestimmung beider Termini wird jedoch zusätzlich durch weitere Unterscheidungskriterien erschwert. So ist nicht nur die Anzahl der Sprachen die eine Person spricht von Wichtigkeit (vgl. De Angelis 2007: 8), sondern ebenso die Frage nach dem Grad der Beherrschung und dem Umfang (Register und Varietäten) einer Sprache der berücksichtigt werden soll (vgl. Hufeisen 2010a: 376) signifikant.

Den Umfang einer Sprache betreffend, muss zwischen dem Konzept der ‚inneren Mehrsprachigkeit‘ und dem der ‚äußeren‘ differenziert werden. Unter ‚innerer Mehrsprachigkeit‘ versteht Wandruska (1979) die in jedem Menschen angelegte Mehrsprachigkeit, die auf die Facettenvielfalt einer Sprache, d.h. die verschiedenen Sprachvarianten, Register, Dialekte etc. die sich klar voneinander unterscheiden, zurückzuführen ist (vgl. Neuner 2003: 14). So können eine Sprache und ihre Varietäten auf der Ebene der Lexik, Syntax und Phonologie erheblich divergieren (vgl. Tracy 2014: 18). ‚Äußere Mehrsprachigkeit‘ hingegen ist „die Fähigkeit des Menschen, im Lauf seiner geistigen Entwicklung über seine eigene hinaus mehrere andere Sprachen dazu zu lernen“ (Neuner 2003: 14f.).

Ein weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal zum Begriff der Mehrsprachigkeit stellt der Grad der Beherrschung der Sprachen dar. So bezeichnet Neuner (ebd.: 18) jene Menschen als traditionell mehrsprachig, welche „in zwei oder mehr Sprachen eine annähernd gleich hoch entwickelte Sprachkompetenz“ vorweisen. Tracy (vgl. 2014: 17) wiederum argumentiert, dass jene Personen bereits mehrsprachig sind, welche in der Lage sind, in all ihren erworbenen Sprachen über alltägliche Themen zu sprechen. Kenntnisse auf erstsprachlichem Niveau sind daher nicht in jeder einzelnen Sprache Voraussetzung um als mehrsprachlich zu gelten (vgl. ebd.). Diese Ansicht wird ebenfalls von Hu (2016: 11) ge-

teilt: „Nicht Perfektion, sondern die Fähigkeit, kommunikative und interkulturelle Situationen konstruktiv zu bewältigen, wird zum Kriterium für mehrsprachige Kompetenz“. Ebendiese Fähigkeit wird in der vorliegenden Arbeit noch ausführlichst besprochen, da sie einen grundlegenden Pfeiler der Tertiärsprachendidaktik darstellt. Bausch (2016: 285) vertritt zudem die Meinung, dass zwei- oder mehrsprachige Individuen „approximative, individuell unterschiedlich konturierte Kompetenzen“ in ihren erworbenen Sprachen aufweisen, während *maximal bilinguals*, also jene Personen die in all ihren erlernten Sprachen konstant über ersprachliche Kompetenzen (C2) verfügen, eher die Ausnahme bilden. Diese dynamischen Entwicklungen und Ausprägungen der funktionalen Mehrsprachigkeit (für verschiedene Lebensspähren werden unterschiedliche sprachliche Kenntnisse benötigt) wurden auch vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) berücksichtigt und vorangetrieben, indem verschiedene Teilkompetenzbereiche sowie Sprachniveaus ausgearbeitet wurden (vgl. Hu 2016: 12).

Das letzte Unterscheidungskriterium welches ich hier erörtern möchte, bezieht sich auf die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Gemäß dem Europarat (2001: 17 in Hu 2016: 11) soll der Terminus Mehrsprachigkeit die individuelle Mehrsprachigkeit einer Einzelperson bezeichnen, d.h. das mentale System in dem mehrere Sprachen miteinander und vernetzt in Beziehung stehen. Im Gegensatz dazu, soll der Begriff Vielsprachigkeit für das additive Nebeneinander mehrerer Sprachen einer Gesellschaft, z.B. der Schweiz und Belgien, oder im schulischen Curriculum herangezogen werden (vgl. Hu 2016: 12).

2.3. Lernen oder Erwerben?

Die viel debattierte Lernen/Erwerben-Hypothese findet ihren Ursprung in Krashens (1982) Monitormodell. Krashen unterscheidet hierbei ‚Lernen‘ (*learning*) als einen bewussten Vorgang, der meist in einem gesteuerten Unterricht stattfindet (z.B. das Erlernen von expliziten Sprachregeln), vom ‚Erwerben‘ (*acquisition*), einem unbewussten und ungesteuerten Vorgang (vgl. Oksaar 2003: 15, Grünwald / Küster 2009: 69). Der Spracherwerb vollzieht sich somit immer im zielsprachlichen Umfeld und in alltäglichen, natürlichen Situationen, welche ohne Unterricht oder formale Anleitungen, wie z.B. durch Lehrwerke, Lernmaterialien oder Lehrpersonen, einhergehen (vgl. Hufeisen 2003b: 8).

Viele Autoren äußern jedoch Kritik an dieser Hypothese, da die beiden Vorgänge nicht immer gänzlich voneinander trennbar sind. So stellt auch Oksaar (vgl. 2003: 15) infrage, ob

es de facto einen vollkommen ungesteuerten Spracherwerb gibt, da sogar der Erwerb der Erstsprache, der grundsätzlich als ungesteuert und natürlich gilt, nicht komplett ohne Steuerung verläuft. Man denke nur an die unzähligen Belehrungen und Instruktionen die Kinder in Bezug auf ihr sprachliches Verhalten von klein auf erfahren (vgl. ebd.). Diese werden, den Wortschatz und die Grammatik betreffend, normalerweise mit korrekтивem Feedback von ihren Bezugspersonen unterrichtet (vgl. ebd.), sowie durch beispielsweise das Vorlesen von Kinderbüchern in ihrer sprachlichen Entwicklung bewusst gesteuert. Umgekehrt impliziert das Lernen einer Sprache auch den Prozess des Erwerbens (vgl. Hufeisen 2003a: 97), da bewusst erlernte Sprachvorgänge automatisiert und somit unbewusst gemacht werden können (vgl. Marques-Schäfer 2013: 19).

Da diese Dichotomie recht vage ist und ich mich in der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf das schulische Fremdsprachenlernen beschränke, wird diese Unterscheidung nicht berücksichtigt und beide Begriffe synonym verwendet.

2.4. Zweitspracherwerb vs. Drittspracherwerb

In den letzten 20 Jahren erfuhr die Thematik zum Tertiärspracherwerb ein steigendes Interesse, da mehrere Studien (z.B. Thomas 1988, Mägiste 1984, Bahr et al. 1996) aufzeigen konnten, dass sich der Erwerb einer dritten, vierten oder weiteren Sprache merklich vom Erlernen einer Zweitsprache bzw. ersten Fremdsprache unterscheidet (Hufeisen 2003a: 97). So stellte De Angelis (2007: 1) ebenfalls fest, dass „multilinguals are learners and speakers of their own who should not be compared to L2 learners without some careful vigilance.“ Was jedoch unterscheidet den Drittspracherwerb vom Zweitspracherwerb?

Bevor genauer auf diese Diskriminierung eingegangen werden kann, möchte ich der Vollständigkeit halber eine kurze Beschreibung des Erstspracherwerbs darlegen. Laut Klein (1992: 16) liegt ein Erstspracherwerb dann vor, „wenn der Lerner, gewöhnlich ein Kind, zuvor noch keine Sprache erworben hat“. Zudem kann zwischen einem monolingualen und bilingualen (auch doppelter oder simultaner) Erstspracherwerb unterschieden werden, je nachdem, ob eine oder zwei Sprachen gleichzeitig erlernt wurden (vgl. ebd.). Ab wann es sich nun um einen bilingualen Erstspracherwerb oder bereits Zweitspracherwerb handelt, ist nicht immer klar abgrenzbar, viele Sprachwissenschaftler sind sich jedoch einig, dass der Zweitspracherwerb grundsätzlich im Alter von drei bis vier Jahren beginnt (vgl. dazu Klein 1992: 27, Frigerio Sayilir 2007: 18, Tracy 2014: 23). Dies ist natürlich keine will-

kürliche Angabe, sondern basiert auf der Annahme, dass in diesem Alter zwar der Erstspracherwerb noch nicht gänzlich abgeschlossen ist (vgl. ebd.: 27), die wichtigsten Grundlagen der Aussprache, der Grammatik und des Wortschatzes aber schon geschaffen sind (vgl. Frigerio Sayilir 2007: 18).

Basierend auf dem nativistischen Ansatz, demzufolge alle Menschen einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (*Language Acquisition Device*) besitzen, wurde der Zweitspracherwerb in früheren Hypothesen als analog zum Erstspracherwerb betrachtet (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 24, Oksaar 2003: 107, Krashen 1984). Die aus diesem Ansatz entsprungene starke Version der Identitätshypothese gilt heutzutage jedoch als widerlegt, zumal aufgezeigt werden konnte, dass die Grundlagen und Voraussetzungen für den L2 Erwerb von anderer Wesensart sind (vgl. Oksaar 2003: 108, Wojnesitz 2010: 51). Der Zweitspracherwerb ist, wie bereits in Kapitel 2.1 angedeutet, ein äußerst komplexes Phänomen, das von unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst werden kann. Das Alter, die Art und Weise des Erwerbs, die Ziele der LernerInnen, bereits gesammelte Sprachlernerfahrungen und Kommunikationsstrategien, aber auch das Ausmaß der Sprachbeherrschung der L1 und deren Einfluss sind nur einige der ausschlaggebenden Faktoren (vgl. Klein 1992: 27). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl kognitive, emotive, soziale als auch sprachliche Faktoren den Zweitspracherwerb beeinträchtigen (vgl. Oksaar 2003: 83) und der Erwerb der L2 somit nicht mit dem Erwerb der L1 gleichgesetzt werden kann.

Ebendiese sprachlichen Faktoren, konkret gemeint ist hier der Einfluss der L1, bilden die Basis der Kontrastivhypothese, ein behavioristisch-strukturalistischer Ansatz zum Zweitspracherwerb, der konträr zur Identitätshypothese verläuft (vgl. Decke-Cornill – Küster 2014: 23). Die Grundthese, die auf Lado (1957) zurückgeht, besagt, dass durch den Sprachvergleich L1 – L2, ähnliche Strukturen aufgrund ihrer positiven Transferbasen leicht zu erlernen seien, während ungleiche Strukturen, d.h. negative Transferbasen, zu Schwierigkeiten beim Erlernen der L2 führen (vgl. Oksaar 2003: 99). Interferenzen, also jene Fehler bzw. falschen Schlussfolgerungen die Lernende aufgrund des Vergleichens und der Übertragung ähnlicher, aber nicht identer, Strukturen zwischen verwandten Sprachen machen (vgl. Fäcke 2011: 54), müssten deshalb im Zentrum des Unterrichts stehen (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 23). Auch diese These wurde in ihrer starken Version verworfen, und findet nur in ihrer abgeschwächten Version, d.h. in der lediglichen Auffassung, dass es positive sowie negative Einflüsse aus der L1 gibt, Zuspruch (vgl. Klein 1992: 38).

Die Interlanguagehypothese, die auf Selinker (1972) zurückgeht und als dritte große Spracherwerbstheorie gilt, kann laut Oksaar (vgl. 2003: 113) zwischen der Identitätshypothese und der Kontrastivhypothese als ‚Mittelposition‘ angesiedelt werden. Decke-Cornill und Küster (2014: 35) vertreten zudem die Meinung, dass die Interlanguagehypothese nicht nur die anderen beiden Hypothesen integriert, sondern diese sogar übertrifft und somit geeignet ist, „der Vielfalt der Spracherwerbsfaktoren Rechnung zu tragen“. Die Kernaussage dieser Hypothese ist, dass sich während des L2-Erwerbs eine *Interlanguage* herausbildet, also ein eigenes, drittes, sprachliches Übergangssystem, das sowohl Eigenschaften der Erst- und Zweitsprache als auch von beiden unabhängige Elemente aufweist (vgl. Eckhardt 2008: 25). Darüber hinaus kann diese Interimssprache durch die Auseinandersetzung mit neuem Input fortlaufend berichtigt oder reorganisiert werden (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 35).

Da sich diese Spracherwerbshypothesen aber hauptsächlich auf den Erst- und Zweitspracherwerb beziehen, und bestenfalls andeuten, dass sich der Tertiärspracherwerb nicht vom Erwerben der ersten Fremdsprache unterscheidet (vgl. Hufeisen / Neuner 2003: 8), benötigte man für den Mehrsprachenerwerb andere Modelle. Diese werden in Kapitel 2.3.3 noch ausführlich behandelt. Um jedoch auf die Abgrenzung des Zweitspracherwerbs vom Drittspracherwerb zurückzukommen, ist vorab zu erwähnen, dass ich mich aufgrund des didaktischen Fokus meiner Arbeit, ausschließlich auf den individuellen, gesteuerten Zweit- und Tertiärspracherwerb im Schulunterricht beschränke.

Im Gegensatz zum Erstspracherwerb werden die LernerInnen im gesteuerten Zweitspracherwerb nicht nur in ihrem Lernprozess mit aufbereiteten Materialien unterstützt, sondern verfügen über bereits auf die eine oder andere Art „gewonnene Erkenntnissphären“ aus ihrer L1, wie z.B. Interferenzen oder positive Transferbasen (Oksaar 2003: 11). Hinsichtlich des Fremdsprachenlernens sind sie aber noch ein unbeschriebenes Blatt (vgl. Hufeisen / Neuner 2003: 9). Dies ändert sich jedoch mit dem Erwerb einer weiteren Fremdsprache, da die LernerInnen nun bereits auf Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen zurückgreifen und davon profitieren können (vgl. Hufeisen / Neuner 2003: 9). So trifft Hufeisen (2001: 648) folgende Aussage: „Aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht macht es Sinn, deutlich zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3 oder L3 + n zu unterscheiden“. Wichtig zu erwähnen ist jedoch, dass das Erlernen der zweiten Schulfremdsprache grundsätzlich nach, aber dennoch parallel zum Erlernen der ersten Fremdsprache verläuft, und zwar auf unterschiedlichen

Kompetenzniveaus (vgl. Hufeisen / Neuner 2003: 5). So haben SchülerInnen beim Erlernen ihrer L3 oder L4 andere Fremdsprachenkenntnisse ‚im Kopf‘ (vgl. ebd.: 5). Neben den unzähligen lexikalischen und grammatischen Transferbasen (siehe Kapitel 5) die im Tertiärspracherwerb aktiviert werden können, sind aber auch eine erhöhte Sprach(lern)bewusstheit, das Wissen um den eigenen Lerntyp sowie den besten Lernstrategien, Kenntnisse von Kommunikationsstrategien oder höhere Lernerautonomie nur einige der Merkmale die eine/n L3-LernerIn auszeichnen (vgl. Hufeisen 2003a).

Diese qualitativen Unterschiede kommen also der Tertiärsprachendidaktik zugute, da sie direkt auf das kognitive und emotionale Vorwissen der LernerInnen zurückgreifen kann (vgl. Hufeisen / Neuner 2003: 9). Je ähnlicher sich die Sprachen dabei sind, desto stärker können gemeinsame sprachliche Aspekte in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. ebd.). Bei eher unterschiedlichen Sprachen kann der Fokus auf lernstrategische und kognitive Aspekte gelenkt werden, weshalb die Lehrpersonen in diesem Fall auch nicht über ausgezeichnete L2-Kenntnisse verfügen müssen, da sie nur die Lernerfahrung, nicht aber die Sprache selbst aktivieren (vgl. ebd.). Durch die Nutzbarmachung der sprachlichen Vorkenntnisse kann der Tertiärsprachenunterricht somit bereits „auf einer höheren Stufe beginnen, die Progression steiler angelegt [...] und die Inhalte anspruchsvoller sein“ (ebd.). Daher ist es von großer Bedeutung, den L2-Erwerb vom L3-Erwerb zu unterscheiden und die mittlerweile zahlreichen Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung in den Unterricht zu integrieren.

2.5. Modelle zum multiplen Sprachenlernen

Früher ging man oftmals davon aus, dass sich das Erlernen der L3 oder weiterer Fremdsprachen nicht vom Erlernen der L2 unterschied, weshalb L3-spezifische Fragen einfach der Zweiterwerbsforschung untergeordnet wurden (vgl. Hufeisen 2001: 650). In den 1990er Jahren, kam es aber zu einem Paradigmenwechsel, da man nun erkannte, „dass es doch qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache gab“ (Hufeisen 2003b: 8). Daraufhin wurden zahlreiche Studien und Analysen veröffentlicht, die versuchten diese Unterschiede zu dokumentieren (vgl. Volgger 2010: 170). Als Resultat konnten neue Modelle zum multiplen Sprachenlernen präsentiert werden, die nicht nur die typischen Transfer- und Interaktionsprozesse zwischen den vorfindlichen Sprachen beleuchten, sondern auch Kriterien wie

Sprach(lern)bewusstheit berücksichtigten (vgl. ebd.: 170f.). Insgesamt entstanden fünf neue Modelle: Das DMM – „Dynamic Model of Multilingualism“ von Jessner und Herdina (1998; Herdina / Jessner 2002), das Faktorenmodell von Hufeisen (1998), das Rollen-Funktions-Modell von Williams und Hammarberg (1998; Hammarberg 2001), das Ecological Model of Multilinguality von Aronin & Ó Laoire (2001) sowie das FLAM – „Foreign Language Acquisition Model“ von Groseva (2000) (vgl. Hufeisen 2003a: 98).

Zwei dieser Modelle, das DMM und das Faktorenmodell, werde ich genauer beleuchten, da diese bereits ausführlich konzipiert wurden und für meine Arbeit besonders relevant erscheinen. Zuvor muss noch erwähnt werden, dass die Entwicklung und Überprüfung all dieser Modelle unterschiedlich weit fortgeschritten ist und grundsätzlich noch weitere empirische Studien benötigt werden, um die Modelle zu bekräftigen oder auch falsifizieren zu können (vgl. ebd.). Alle Modelle gleichen sich jedoch, indem sie davon ausgehen, dass alle bereits erworbenen Sprachen sowie die Zielsprache die *Interlanguages* eines Menschen durch Transfer- und Interaktionsprozesse beeinflussen (vgl. ebd.). Da diese Modelle aus diversen wissenschaftstheoretischen Disziplinen entstanden sind, weisen sie unterschiedliche Schwerpunkte auf (vgl. ebd.: 99). So werden laut Hufeisen (vgl. ebd.) lernerexterne und/oder sprachliche Elemente nicht bei allen Modellen herangezogen, lernerinterne Faktoren jedoch schon.

2.5.1. DMM

Das Dynamische Modell des Multilingualismus (DMM), das von Herdina und Jessner (2002) entwickelt wurde, basiert auf der Annahme, dass das menschliche Sprachensystem, vor allem das multiple Sprachenlernen, einem komplexen dynamischen System gleicht. Dieses dynamische System kann man sich folgendermaßen vorstellen:

[...] es handelt sich keineswegs um ein gemeinsames konstantes oder einmal erreichtes, starres Ganzes, sondern die Sprachen befinden sich in einem konstanten Wandel, einer fortwährenden Entwicklung, die übrigens weder geradlinig noch gleichförmig verläuft (Hufeisen 2003a: 102).

Das DMM verfolgt das Ziel, eine Brücke zwischen der Zweit- und Mehrspracherwerbsforschung zu kreieren, da beide Forschungsgegenstände den gleichen Prinzipien unterliegen (vgl. Herdina / Jessner 2002: 86). Zudem soll durch dieses psycholinguistische Modell und der Etablierung eines eigenen Gegenstandes zur Tertiärsprachenforschung, ein theoretisches Gerüst geschaffen werden, das zwar monolinguale und bilingualen Erkenntnisse in-

tegriert, diese jedoch auf den Mehrsprachigkeitserwerb ausweitet (vgl. ebd.: 87). Darüber hinaus soll das DMM nicht nur Transfer- und Interaktionsphänomene, sondern auch positives sowie negatives Sprachwachstum (Spracherhaltungsaufwand und Sprachverlust) erklären (vgl. ebd.). Insgesamt soll also eine holistische Sichtweise auf die Thematik des multiplen Sprachenlernens gelegt werden, um all diese komplexen Zusammenhänge und individuellen Faktoren im Tertiärspracherwerb zu erfassen und die Beschaffung eines multilingualen Gesamtsystems zu beschreiben (vgl. Jessner 1998: 149ff.). Im Folgenden werde ich das Konzept des DMM noch in seinen Einzelheiten beleuchten.

Eine der wichtigsten Grundideen dieses Modells ist die Berücksichtigung der individuellen Variabilität hinsichtlich der Sprachkompetenz der LernerInnen (vgl. Jessner 1998: 155). Neben den konstanten Faktoren, wie die grundsätzliche Spracherwerbsfähigkeit oder kognitive Kapazität der LernerInnen, müssen Variablen, wie z.B. Sprachangst, Motivation oder Selbsteinschätzung, genauso integriert werden, da sie unter anderem den Spracherhaltungsaufwand oder den Sprachverlust determinieren (vgl. Herdina / Jessner 2002: 88). Auf diese Variablen werde ich später noch detailliert eingehen.

In diesem Modell wird die Sprachkompetenz als nichtlineare, dynamische Größe angesehen, die sich auf Annahmen des biologischen Sprachwachstums bezieht und im Gegensatz zu jenen Ansätzen steht, die das Sprachenlernen als geordnete, lineare Sequenz verstehen, die stetig aufwärts schreitet bis das Ideal des Native Speaker erreicht wird (vgl. Herdina / Jessner 2002: 89). Im DMM ähnelt die Sprachkompetenz idealerweise jener Kurve (siehe Abbildung 1), die zu Beginn ein langsames Lernwachstum aufzeigt, welches dann exponentiell ansteigt bevor es wieder abflacht. Herdina und Jessner (ebd.: 91) fassen dies folglich zusammen:

According to biological principles language development is seen as a dynamic process with phases of accelerated growth and retardation. The development is dependent on environmental factors and is indeterminate [...] The reasons for the flattening of the curve lies in the limitedness of the learner's resources, that is, the learner has a certain amount of time and energy available to spend on learning and maintaining a language.

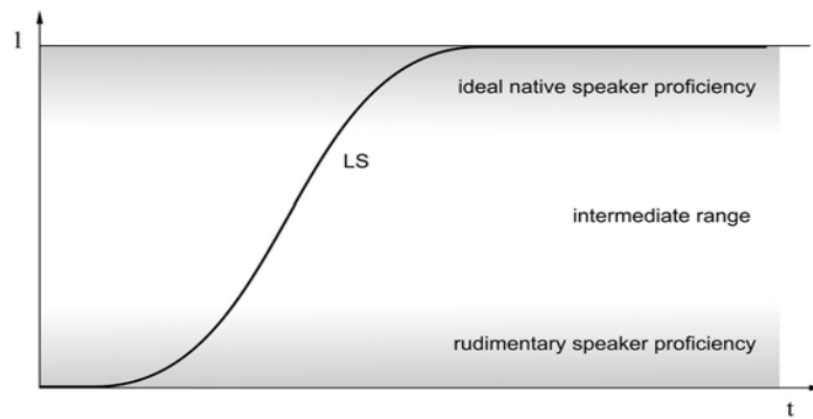


Abb.1: Abstrakte Lernkurve ohne limitierende Faktoren (Herdina / Jessner 2002: 100)

Dies ist jedoch ein idealisiertes Modell, da es jene Faktoren nicht berücksichtigt, die das Sprachwachstum verlangsamen, wie z.B. Interferenzen (vgl. Herdina / Jessner 2002: 101). Aus diesem Grund stellen Herdina und Jessner einige weitere Kurven vor, die in ihrem Buch „A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics“ (2002) nachgelesen werden können.

Das DMM geht also davon aus, dass sowohl lernerinterne als auch -externe Faktoren sowie die Lernersprachen untereinander das Sprachenlernen bzw. die *Interlanguages* beeinflussen. Im Folgenden werden einige jener Faktoren kurz angesprochen, die, im Vergleich zu anderen Modellen, fast ausschließlich für das DMM spezifisch sind (hierbei beziehe ich mich auf Hufeisen 2003a):

Aufrechterhaltung und Sprachverfall:

Herdina und Jessner (2002: 93ff.) gehen davon aus, dass es einer konstanten *language maintenance* bedarf, da es ansonsten, nicht nur in den Fremdsprachen, sondern auch in der L1, zu einem Sprachverfall kommen könnte. Wird also seitens der LernerInnen nicht genügend Zeit und Energie in die Aufrechterhaltung des Sprachsystems investiert, kann dies schwinden (vgl. ebd.: 91). Weitere Faktoren die die Aufrechterhaltung maßgeblich beeinflussen, sind die Anzahl der involvierten Sprachen, das Alter beim Erlernen der betreffenden Sprache, die bereits erreichte Kompetenz, die Zeitspanne über welche die Sprache aufrechterhalten werden muss etc. (vgl. ebd.: 92). Herdina und Jessner (ebd.) notieren zudem:

[...] language loss will affect different linguistic subsystems to an unequal degree. DMM also assumes that the speaker can compensate for a shrinking language system by increased monitoring effort in the course of speech production and interpretation.

Im Vergleich zu anderen Modellen fanden *language maintenance* und *language loss* bisher nur im DMM Berücksichtigung (vgl. Hufeisen 2003a: 102). Dies ist erstaunlich, zumal ‚Sprachaufrechterhaltung‘ als Nebenprodukt unserer täglichen Kommunikation betrachtet werden kann, da Sprecher selbst in ihrer L1 die Schreibweise gewisser Wörter nachschlagen, über grammatische Aspekte philosophieren oder sich bei anderen Muttersprachlern nach der richtigen Interpunktion oder dem richtigen Schreibstil erkundigen (vgl. Herdina / Jessner 2002: 98). Im Gegensatz dazu ist auch der Sprachverfall ein gewöhnliches Merkmal unserer Sprache, da wir uns beispielsweise nicht immer alle Synonyme für ein bestimmtes Wort merken, sondern grundsätzlich das gleiche lexikalische Repertoire benutzen (vgl. ebd.: 97).

M-Faktor

Als M-Faktor wird im DMM jene Systemcharakteristik verstanden, welche das monolinguale System nicht aufweist (vgl. Hufeisen 2003a: 102):

Thus the M-factor, as an emergent property of a multilingual system, [...] refers to proficiency skills as developed in the multilingual speakers. These skills show several characteristics clearly distinguishing the monolingual from the multilingual speaker and are taken to include skills in language learning, language management and language maintenance (Herdina / Jessner 2002: 131).

So setzt sich der Multilingualismusfaktor aus dem Zusammenwirken unterschiedlichster Einzelfaktoren zusammen (vgl. Hufeisen 2003a: 102). Dabei bezieht er sich auf jene Faktoren, die im monolingualen System nicht enthalten sind, sowie jene, die zwar von beiden Systemen geteilt werden, aber eine andere Signifikanz im multilingualen System zukommt (vgl. Herdina / Jessner 2002: 130).

Motivation

Motivation wird, wie im Faktorenmodell, als ein äußerst wichtiger psychosozialer Faktor angesehen, der das Sprachenlernen nachhaltig beeinflussen kann. So kann Motivation als individuelle, intrinsische Variable das Sprachwachstum positiv oder negativ bedingen, je nachdem wie viel Energie in den Spracherwerb sowie die Sprachaufrechterhaltung fließt (vgl. ebd.: 138f.).

Self-esteem

Das positive Selbstbewusstsein, welches stark mit der Selbsteinschätzung und der Angst der LernerInnen verbunden ist, wurde als weiterer Faktor in das DMM aufgenommen, da es die Bereitschaft der Lernenden beeinflusst, „sich kommunikativ zu engagieren und zur Erreichung dieser Ziele Sprach(lern)anstrengungen zu unternehmen“ (vgl. Hufeisen 2003a: 103).

Anxiety

Sprachangst kann nicht nur zu leistungsbezogenen Phänomenen wie die Nichterfüllung kommunikativer Erfordernissen führen, sondern auch zu erwerbsbezogenen Sprachfehlern (vgl. Herdina / Jessner 2002: 139).

Weitere wichtige Faktoren sind unter anderem das metalinguistische Bewusstsein bezüglich des Sprachenlernens, welches sich gemäß Herdina und Jessner (vgl. 2002: 129) und Hufeisen (vgl. 2001: 649) nur multilinguale LernerInnen aneignen, die pragmatische Sensibilität, die besagt, dass multilinguale Menschen sensibler auf ihre soziokulturelle Umwelt und Gesprächspartner eingehen sowie die Lernumwelt und der kulturelle Kontext per se (z.B. Status der Sprache, Qualität und Quantität des Input oder die Lernsituation) die lange noch nicht bei allen Modellen des multiplen Sprachenlernens berücksichtigt werden (vgl. Hufeisen 2003a: 106, Herdina / Jessner 2002: 65ff.).

All diese Faktoren, und noch viele mehr, können sich somit entweder begünstigend oder nachteilig auf das Sprachwachstum auswirken. Zudem werden in diesem psycholinguistischen Modell Sprachsysteme nicht als autonom, sondern als miteinander verbunden gesehen, weshalb Veränderungen in einer Sprache das ganze System beeinflussen (vgl. Herdina / Jessner 2002: 97).

2.5.2. Das Faktorenmodell

Das von Britta Hufeisen (1998) entwickelte Faktorenmodell ist eines der einflussreichsten Modelle zum multiplen Sprachenlernen. Die Nomenklatur der Sprachen betreffend, orientiert sich Hufeisen in ihrem Modell an der chronologischen Erwerbsreihenfolge (vgl. Hufeisen 1998: 169), d.h. L1 bezeichnet die Erstsprache eines Menschen, L2 die erste Fremdsprache, L3 die zweite Fremdsprache, und Lx (oder auch Ln) das Lernen weiterer Sprachen. Ihr Modell gründet zudem auf der Annahme der Existenz der *Interlanguage* und

geht davon aus, dass Menschen angeborene Sprachlernfähigkeiten besitzen (vgl. ebd.: 171) (siehe Kapitel 2.3.2.).

Das Faktorenmodell basiert auf der Idee, dass das Sprachenlernen durch einen stufenweisen Anstieg relevanter Faktoren bedingt ist (vgl. Hufeisen 2003b: 8). Dabei bezieht sich Hufeisen (vgl. ebd.) in chronologischer Reihenfolge auf die zuvor skizzierten Stufen L1, L2, L3 und Lx. Bei jedem Wechsel in die nächst höhere Stufe, können dann jene Faktoren isoliert werden, die mit der neuen Fremdsprache hinzugekommen sind. Hufeisen (ebd.: 8) ist also der Ansicht, dass mit jeder neuen Sprache Faktoren hinzukommen, die zuvor noch nicht vorhanden waren, wobei „der größte qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht“. Anhand der folgenden vier Abbildungen möchte ich diesen Prozess genauer beleuchten.

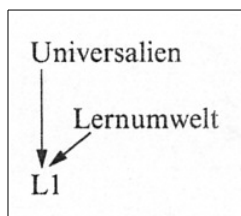


Abb. 2: Erwerb einer L1 (Hufeisen 2001: 649)

Das Erwerben einer Erstsprache erfolgt je nach qualitativem und quantitativem Input mehr oder weniger erfolgreich (vgl. Hufeisen 2001: 649).

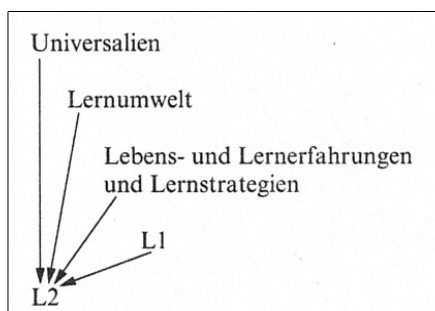


Abb. 3: Lernen einer L2 (Hufeisen 2001: 649)

Neben der universalen Spracherwerbsfähigkeit und lernerexternen Faktoren wie der Lernumwelt, bringen LernerInnen beim Erlernen der ersten Fremdsprache (L2) nun zusätzlich bereits gesammelte Lebens- und Lernerfahrungen sowie Lernstrategien mit (vgl. ebd.). Abgesehen von diesen kognitiven Faktoren, sind SchülerInnen nun auch von emotionalen Faktoren wie Lernangst, Motivation, oder Einstellung zu der Zielsprache und zum Sprachenlernen beeinflusst (vgl. Hufeisen 2010b). Außerdem steuert die erworbene L1 den

L2-Spracherwerb in positiver oder negativer Weise – dies ist individuell unterschiedlich (vgl. ebd., Hufeisen 2003b: 9). Wichtig zu erwähnen ist, dass laut Hufeisen (vgl. ebd.: 8) zu diesem Zeitpunkt die Grundlage für die Mehrsprachigkeit gelegt wird.

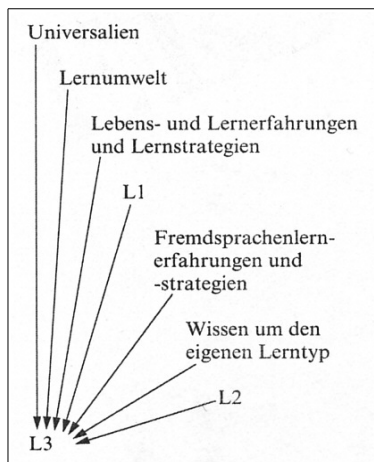


Abb. 4: Lernen einer L3 (Hufeisen 2001: 649)

Wie aus dieser Abbildung erkenntlich ist, scheint der Drittspracherwerb vielschichtiger geworden zu sein, da nicht nur mehrere neue Faktoren den L3-Erwerb auszeichnen, sondern sich diese auch qualitativ vom L2-Lernen abgrenzen (vgl. Hufeisen 2001: 649). So sind zum einen bereits bestehende Kenntnisse aus der L2 verfügbar und zum anderen konnten die LernerInnen „spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien [sammeln], die nicht deckungsgleich mit allgemeinen Lebens- und Lernerfahrungen und Lernstrategien sind“ (ebd.).

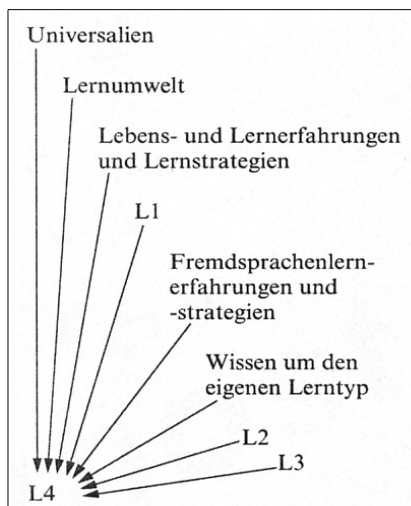


Abb. 5: Lernen einer L4 (Hufeisen 2001: 649)

Wie aus dieser Abbildung zu entnehmen ist, ändern sich beim Erlernen der L4 die Einflussfaktoren nicht so drastisch wie zwischen dem Erwerb der ersten und zweiten Fremdsprache. Obwohl sich die Fremdsprachenkenntnisse und -strategien verfeinert haben, und

somit bewusster eingesetzt werden können, bilden die sprachlichen Kenntnisse der L3 den einzigen neuen Faktor, der nun neben der L2 und L1 auf den L4-Erwerb Einfluss ausübt (vgl. Hufeisen 1998: 172).

Hufeisen gelingt es also durch ihr Faktorenmodell darzulegen, dass es definitiv einen Unterschied zwischen dem Erwerb der ersten und dem Erwerb der zweiten Fremdsprache gibt. Dies verdeutlicht daher auch die Notwendigkeit und Berechtigung eines eigenen Forschungsgegenstandes des Tertiärspracherwerbs. Zudem kann aufgezeigt werden, dass durch den L2-Erwerb die Grundlage für eine grundsätzliche Mehrsprachigkeit gelegt wird und dies auch in der Fremdsprachendidaktik Berücksichtigung finden sollte.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sowohl das Faktorenmodell als auch das DMM übereinstimmen, dass sich LernerInnen multipler Sprachen vor allem durch die Entwicklung eines metalinguistischen Bewusstseins von Monolingualen unterscheiden, welches ihnen hilft über Sprache zu reflektieren und diese somit auch kreativ umgestalten zu können (vgl. Hufeisen 2003a: 104). Insgesamt kann zudem konstatiert werden, dass es nicht nur ein einziges richtiges Modell gibt, sondern vor allem das Mit- und Nebeneinander vieler unterschiedlicher Modelle aus diversen wissenschaftlichen Disziplinen multiples Sprachenlernen in ihrer Gesamtheit erfassen (vgl. ebd.: 98).

3. Sprachpolitische und didaktische Ansätze des Fremdsprachenlernens

In diesem Kapitel wird neben der europäischen Mehrsprachigkeitsdidaktik auch die österreichische Situation hinsichtlich multiplen Sprachenlernens kurz beleuchtet. Im Anschluss werden Charakteristika der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihrer Unterkategorien genauer betrachtet. Zuletzt wird der Ansatz des interkulturellen Lernens und dessen Methoden und Inhalte besprochen.

3.1. Europäische Sprachenpolitik

Sowohl der Europarat (2001), der eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit mit dem Ziel der Friedenssicherung und Demokratieentwicklung anstrebt, als auch die Europäische Union (Europäische Kommission 1995), die vor allem aus beruflichen, wirtschaftlichen und globalisierenden Gründen eine Mehrsprachigkeit innerhalb Europas anvisiert, haben sich der Aufgabe zur Förderung des Plurilingualismus angenommen (vgl. Krumm 2003: 35, Doyé 2008: 182). Beide Institutionen, die sich im Jahr der Sprachen 2001 verbunden haben, fördern daher Projekte zur Umsetzung dieser Mehrsprachigkeitspolitik, wie beispielsweise die Programme *Sokrates* und *Leonardo* (vgl. Europäische Kommission 1995: 62, Doyé 2008: 182), oder auch didaktische Maßnahmen, wie die Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS). Laut Europarat und der Europäischen Union braucht es also aufgrund des gegenwärtigen, erhöhten Waren- und Personenverkehrs sowie des gestiegenen internationalen Unterhaltungs- und Informationsaustausches einer Förderung der Mehrsprachigkeit (vgl. Klein / Stegmann 1999: 11). Diese soll jedoch nicht nur einer Elite zugänglich sein, sondern jede/r BürgerIn soll, unabhängig des schulischen und beruflichen Werdegangs, die Chance erhalten, neben der Erstsprache mindestens zwei europäische Fremdsprachen zu erwerben (vgl. Europäische Kommission 1995: 62). Dadurch soll die europäische Wettbewerbsfähigkeit und Mobilität gesichert sowie die Vormachtstellung des Englischen als *lingua franca* gemindert werden, um Minderheitssprachen zu schützen und aufzuwerten (vgl. Hallet / Königs 2010: 303). Dies bedeutet, dass andere, beispielsweise romanische, Sprachen als Schulfremdsprachen ausgebaut (vgl. Fäcke 2011: 54f.) und das Verständnis für fremde Sprachen und Kulturen, vor allem jener der MigrantInnen, verbessert werden sollen.

Zur Umsetzung dieser Ziele bedarf es eines Bildungsangebotes, dass durch den Einsatz von modernen Materialien und Methoden auf die jeweiligen Zielgruppen abgestimmt und durch Qualitätsindikatoren überprüft und europaweit verglichen werden kann (vgl. Europäische Kommission 1995: 63). Dafür wurde der GERS entwickelt. Dieser umfasst neben „ziel-sprachlichen Lehrplänen [auch] curriculare[] Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerke[] usw.“ die als Grundlage für das Fremdsprachenlernen in Europa dienen sollen (Europarat 2001: 14). Im GERS werden handlungsorientierte, sprachlich-kommunikative sowie kulturelle Kenntnisse und Fertigkeiten mithilfe von Kann-Beschreibungen definiert und Kompetenz-niveaus (A1-C2) zugeordnet, um Lernfortschritte fortlaufend messen zu können (vgl. ebd.). Außerdem soll er Lehrenden zur Orientierung, Planung und Überprüfung dienen, um den Bedürfnissen der LernerInnen nachzukommen (vgl. ebd.). Durch die europaweite Anwendung des GERS und die dadurch entstehende Transparenz und Vergleichbarkeit, soll zusätzlich die Mobilität in Europa gefördert werden (vgl. ebd.).

Die Lage in Österreich

Speziell für Österreich entwickelten Krumm und Reich (vgl. 2011: 4f.), basierend auf den Lehrplänen des BMUKK, einer Analyse der Bedürfnisse einiger Nebenfächer und aktuellen didaktischen Erkenntnissen zum mehrsprachigen Lernen, das ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘, ein weiterer fächerübergreifender Ansatz mit dem Ziel des vernetzten Sprachenlernens. Dieses Curriculum wendet sich primär an Lehrkräfte, um diese mit systematisch gegliederten Lernaktivitäten für alle Schulstufen zu unterstützen sowie an LehrwerksautorInnen (vgl. ebd.: 5). Die zentralen Aspekte dieses mehrsprachigen Curriculums sind lebenslanges Lernen durch Lernerautonomie, Förderung der Mehrsprachigkeit auf Basis individueller Sprachprofile, die Entwicklung einer Sprach(lern)bewusstheit, die Aneignung von Orientierungswissen sowie Fertigkeiten zum Sprachenvergleich (vgl. ebd.: 2). Zudem wird Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich als Zielsetzung, sondern als gelebte Rahmenbedingung betrachtet. So wird auch die Vormachtstellung des Englischen nicht als etwas Negatives gesehen, gegen dessen Dominanz angekämpft werden muss, sondern vielmehr als Chance für neue Bildungswege (z.B. ein vermehrter Sachfachunterricht in Englisch) (vgl. ebd.: 3f.). Neben sprachlichen Kenntnissen sollen auch interkulturelle Fähigkeiten (Sensibilisierung und tieferes Verständnis für andere Sprachen und Kulturen) ausgebaut werden (vgl. ebd.: 4). Insgesamt, ist das Ziel dieses Curriculums jedoch nicht punktuelle Einzelmaßnahmen zu setzen, sondern Sprachenlernen

komplett neu zu gestalten und ein methodisches Gesamtkonzept zu entwerfen, das sowohl individuelle Interessen und Sprachprofile der LernerInnen als auch gesellschaftliche Erfordernisse berücksichtigt (vgl. Krumm 2003: 42).

Von einer gelebten Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulunterricht kann jedoch noch nicht gesprochen werden, da die meisten SchülerInnen noch einen klassischen Fremdsprachenunterricht erfahren, indem Sprachen nicht vernetzt gelernt und lernerseitiges, sprachliches Vorwissen nicht ausgeschöpft wird (vgl. Volgger 2011: 88, Kleppin 2004: 89). Zudem wird die ‚Muttersprache + 2‘ Strategie nach dem Vorbild der europäischen Kommission in Österreich noch nicht erfüllt, da die meisten SchülerInnen während der Pflichtschulzeit gewöhnlich nur Englisch lernen und erst ab der Sekundarstufe 2 mehrsprachig werden (vgl. Vetter 2011: 104). Somit befindet sich Österreich europaweit am unteren Ende der Rangliste hinsichtlich dieser mehrsprachigen Bestrebungen (vgl. ebd.). Durch die immer größere Schulautonomie und der Möglichkeit, im Gymnasium seit 2006 bereits ab der 7. Schulstufe eine lebende Fremdsprache anstelle von Latein zu lernen, hat dies jedoch vor allem romanischen Sprachen zu einem Aufschwung verholfen (vgl. ebd.: 106). Dabei erfreut sich insbesondere Spanisch wachsenden Interesses (vgl. ebd. 106).

3.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik und vernetztes Sprachenlernen

In den letzten 30 Jahren erfuhr das Thema rund um die Mehrsprachigkeit, nicht zuletzt aufgrund der Bestrebungen des Europarats, ein enormes Interesse. Insbesondere in den didaktischen Forschungsbereichen kam es zu einer Vielzahl an mehrsprachigkeitsorientierten Forschungszweigen, die die immer noch hauptsächlich auf Einzelsprachen ausgerichtete Fremdsprachendidaktik zu überwinden versuchten (vgl. Hu 2016: 11). Ziel dieser neuen der Mehrsprachigkeit verbundenen Ansätze ist es, bereits bestehendes sprachliches wie auch kognitives Vorwissen in den Unterricht miteinzubeziehen. Dabei erörtern Forscher diese Thematik von jeweils unterschiedlichen Perspektiven. Eine Sonderform der Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt somit beispielsweise die Interkomprehensionsdidaktik dar (siehe Kapitel 3.2.1.), welche in erster Linie auf den Unterricht typologisch verwandter Sprachen Bezug nimmt und deren interlinguale Transfermöglichkeiten hervorhebt (vgl. Hu 2016: 13). So etablierte sich aber auch die Tertiärsprachendidaktik (siehe Kapitel 3.2.2.) als eine weitere Variante der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung (vgl. Hu 2016: 13). In

der L3-Forschung geht es hauptsächlich darum, welche Implikationen sich für das Lernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache ergeben, vor allem wenn sich diese auf bereits vorher erlernte ähnliche Schulfremdsprachen bezieht.

All diesen Ansätzen ist jedoch das Prinzip des vernetzten Lernens gemein (Decke-Cornill / Küster 2014: 171), demzufolge Verbindungen zwischen den Sprachen bewusst gemacht werden sollen (vgl. Krumm / Reich 2016: 231). Auf dieser Annahme basiert auch Wiater (2006: 60) weit rezipierte Definition der Mehrsprachigkeitsdidaktik:

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Wissenschaft und Lehre vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrere Fremdsprachen innerhalb und außerhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen.

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, sind also nicht nur der kombinierte, sprachenübergreifende Unterricht, sondern auch das autonome, schulische sowie außerschulische Sprachenlernen, die Ökonomisierung des Lernens und die kulturellen Inhalte für die Didaktik der Mehrsprachigkeit von Bedeutung.

Diese Auffassung stimmt auch mit Decke-Cornill und Küsters (vgl. 2014: 171) sprachpolitischen sowie sprachdidaktischen Hauptzielen der Mehrsprachigkeitsdidaktik überein. So sind die Autoren der Meinung, dass es auf sprachpolitischer Ebene darum gehe, in so vielen Sprachen wie möglich, vor allem rezeptive Kompetenzen anzusammeln, während aus sprachdidaktischer Sicht, die Vernetzung der einzelnen Sprachen und die Nutzung ihrer Synergieeffekte im Vordergrund stehe (vgl. ebd.). Zudem soll die Sprach(lern)bewusstheit der SchülerInnen gefördert werden (vgl. ebd.), um eine, wie auch von Wiater geforderte Effektivierung des Lernens zu erlangen.

Diesen Definitionen zufolge kann festgehalten werden, dass die enge Vernetzung der Curricula der einzelnen Fremdsprachen ein äußerst wichtiges Kriterium der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt, da dies zu einem integrativen Lernprozess, anstatt eines additiven und sukzessiven Sprachenlernens, führen soll (vgl. Grünwald / Küster 2009: 123, Hallet / Königs 2010: 303). Dadurch sollen laut Krumm und Reich (2016: 231) „unnötige Doppelungen von Lernschritten [vermieden], terminologische Einheitlichkeit [gefördert] und eine durchgehende Systematik bei der Aneignung der Strategien des Sprachenlernens“ realisiert werden.

Zudem konnte durch die Neurowissenschaft festgestellt werden, dass Sprachen immer vernetzt im Gehirn gespeichert werden und Informationen nicht nur schneller, sondern auch besser weitergeleitet, verarbeitet und niedergelegt werden, je mehr Querverweise im Gehirn, durch bestehendes Wissen, gemacht werden (vgl. Bär 2011: 138). Durch die strikte Trennung der Sprachen stellt „[d]ie Institution Schule [...] somit Grenzen zwischen Sprachen her, die im menschlichen Gehirn nicht vorhanden sind“ (ebd.: 139). Das Ziel ist daher, die Anschlussfähigkeit der einzelnen Curricula zu optimieren, weshalb auch schon in der ersten Fremdsprache Englisch ein proaktives Zusammenwirken bedingt werden soll (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 172, Hufeisen / Neuner 2003: 23).

Neben interlingualen Transferbrücken, die Gemeinsamkeiten sowie Differenzen zwischen den einzelnen Sprachen hervorheben, braucht es vor allem auch didaktische Transferbasen, wie beispielsweise Sprachlernstrategien, die systematisch und bewusst gelehrt werden müssen (*language learning awareness*) (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 172f.). Die Aufgabe einer integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik besteht somit einerseits in der Förderung linguistischer und metakognitiver Fähigkeiten der SchülerInnen in den einzelnen Unterrichtsfächern, und andererseits auch in deren curricularen und konzeptuellen Vernetzung (vgl. Hallet / Königs 2010: 306). Da die Schule darüber hinaus die Aufgabe hat ihre SchülerInnen auf das Leben vorzubereiten, muss auch im Fremdsprachenunterricht eine Basis für lebenslanges Lernen stimuliert werden (vgl. Neuner 2003: 26). Vor allem das bewusste Sprachenlernen (*language learning awareness*) sowie das Lernen lernen (*learning to learn*) liefern dabei wichtige Beiträge für eine erfolgreiche Lernerautonomie und den Aufbau von Mehrsprachigkeit (vgl. Meißer / Reinfried 1998: 18, Hallet / Königs 2010: 304, Jahn 1998: 136, Grünwald / Sass 2014: 27).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik verfolgt jedoch nicht nur das Ziel zuvor erlernte Fremdsprachen ressourcenausschöpfend zu vernetzen, sondern auch die von den SchülerInnen selbst mitgebrachten Familiensprachen in den Unterricht zu integrieren (vgl. Krumm / Reich 2016: 231). Daher argumentieren Krumm und Reich (ebd.), dass die Grundlage des mehrsprachigen Unterrichts und der curricularen Vernetzung stets die „individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden sowie die gesellschaftliche Vielsprachigkeit ihrer Lebenswelt“ bildet. Das heißt aber auch, dass Sprachen in den Unterricht integriert werden, die grundsätzlich nicht zu den traditionellen Schulfremdsprachen zählen, wie z.B. Türkisch, Serbisch oder Polnisch (vgl. ebd.). Dies soll vor allem zur Wertschätzung von Minderheitssprachen sowie weniger beliebten Sprachen führen und infolgedessen die Basis für ein sprachen-

freundliches Klima kreieren, welches motivationale Anreize zum Fremdsprachenlernen mit sich bringt (vgl. ebd.: 232). Außerdem sollen SchülerInnen lernen, sprachliche Vielfalt als etwas Positives zu betrachten und die Fähigkeit erlangen, sich eine mehrsprachige Kompetenz anzueignen, die auch nach der Schule fortwährt (vgl. ebd.: 230). Dies entspricht folglich den Zielvorstellungen des Europarates, ein „sprachenteiliges und -tolerantes, multilinguales und multikulturelles Europa“ zu gründen (Decke-Cornill / Küster 2014: 171).

Wie Decke-Cornill und Küster (2014: 171) jedoch beschreiben, „wäre es illusorisch, rein quantitativ zu argumentieren und schlicht ein Mehr an Sprachkenntnissen einzufordern.“ Der Zweck des multiplen Sprachenlernens kann demnach nicht jener sein, sich ein möglichst großes Repertoire an Sprachwissen und -können anzueignen, da SchülerInnen dafür schlichtweg die Zeit fehlt, sondern viel bedeutsamer ist, differenzierte Profile für die unterschiedlichen Fremdsprachen anzulegen, die auf die Bedürfnisse der LernerInnen abgestimmt werden (vgl. Neuner 2003: 18). Zudem sollen produktive und rezeptive Fertigkeiten unterschiedlich gewichtet werden, wobei vor allem die breit angelegte rezeptive Mehrsprachigkeit in den Fokus gerückt werden soll (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 172, Vences 1998: 266).

So argumentiert auch Fäcke (vgl. 2011: 54), dass es in der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem darum ginge, passive, auf einer Brückensprache aufbauende Kompetenzen in vielen Sprachen zu vermitteln, die erforderlichenfalls mobilisiert und vertieft werden können. Dies würde nämlich, einer sehr optimistischen Annahme zufolge, bedeuten, dass sich Sprecher innerhalb einer Sprachfamilie (z.B. innerhalb der Romania) jeweils in ihrer Erstsprache oder Brückensprache unterhalten könnten, da sie die Primärsprache ihrer GesprächspartnerIn verstünden, ohne diese aktiv sprechen zu können (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 172). Viele Vertreter der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. ebd., Grünwald / Sass 2014: 26, Lessig 1998: 241) sind sich jedoch einig, dass diese Vorstellung schwer realisierbar ist, zumal die einzelnen Sprachkompetenzbereiche nicht komplett voneinander getrennt gelernt werden können bzw. solch ein Unterricht sehr unnatürlich wäre. Des Weiteren argumentiert Lessig (vgl. 1998: 241), dass eine Reduktion des Sprachenlernens auf nur rezeptive Kompetenzen aus motivationaler Sicht nicht vertretbar wäre, da vor allem die kommunikative Interaktion für jugendliche LernerInnen von besonders hohem Stellenwert sei. Aus diesen Gründen bleiben produktive Sprachkenntnisse weiterhin ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 172), zumal auch

„Sprechen“ in der kompetenzorientierten Didaktik der Schulfremdsprachen eine der fünf großen funktional-kommunikativen Fertigkeiten darstellt.

Es kann jedoch situationsbedingt und abhängig von der jeweiligen Sprachkombination genügen, sich nur Teilkompetenzen in bestimmten Fremdsprachen anzueignen (vgl. Krumm 2003: 45) bzw. die verschiedenen Kompetenzen unterschiedlich gut auszubauen. Das Ideal einer *near-nativeness* oder polyglotten Perfektion wird daher, zugunsten einer funktionalen Mehrsprachigkeit, nicht mehr angestrebt (vgl. Krumm 2003: 45, Jahn 1998: 132, Neuner 2003: 16, Meißner / Reinfried 1998: 22). Die sechs Niveaustufenbeschreibungen des GERS (A1-C2) ermöglichen zudem die unterschiedlichen Teilkompetenzbereiche entsprechend zu differenzieren und zu evaluieren (vgl. Krumm 2003: 45).

Neben der sprachlichen und lernstrategischen Ebene sollten SchülerInnen aber auch für interkulturelle Aspekte sensibilisiert werden (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 171). So gilt es im Mehrsprachigkeitsunterricht ebenso soziale und kulturelle Zusammenhänge zu erörtern, wodurch die SchülerInnen lernen, mit vielsprachigen Situationen umzugehen (vgl. Krumm / Reich 2016: 232) und in einer mehrsprachigen, transkulturellen Gesellschaft teilzunehmen (vgl. Hallet / Königs 2010: 305). Zudem sollen LernerInnen durch ihre individuellen Lernerfahrungen, Interessen und Einstellungen eine eigene plurikulturelle Identität entwickeln (vgl. Grünewald / Küster 2009: 126). Aus diesem Grund argumentiert Bausch (2003: 443), dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur als systemlinguistischer Begriff verstanden werden darf, sondern in seiner Ganzheit als erweiterter, interkultureller Sprachbegriff gesehen werden muss.

Abschließend können die Charakteristika der Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Meißner und Reinfried (1998: 20) folglich zusammengefasst werden:

- Verarbeitung eines kognitiven Lernbegriffs, in dessen Zentrum der Begriff der Inferenz steht
- Nutzung des aus einer L1 bis Ln verfügbaren sprachlichen und kulturellen Vorwissens der LernerInnen für die passive und aktive mentale Verarbeitung einer ‚neuen‘ Fremdsprache
- Vernetzung vor- und nachgelernter Sprachen und Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit
- Öffnung und Mehrperspektivität als Organisationsprinzip von Lernszenarien und Textarbeit
- Sprachenbegegnung [...]
- Verzahnung von Mehrsprachigkeits- mit Mehrkulturalitätsaspekten

Wie aus dieser Auflistung nochmals eindeutig zu entnehmen ist, geht es der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem darum, dass LernerInnen beim Erwerben mehrerer Fremdsprachen

nicht immer von Neuem beginnen müssen, sondern auf bereits vorhandenes Vorwissen zurückgreifen können um eine schnellere Progression zu erzielen. Somit steht die Fremdsprachendidaktik vor der Herausforderung, „Fremdsprachenlernen als vernetzten, stets mehrsprachigen kognitiven Prozess neu zu konzeptualisieren und zu systematisieren“ (Hallet / Königs 2010: 304).

Gegenüber der Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde aber auch Kritik angebracht. Gegner dieses Ansatzes nennen dabei vor allem die Interferenzen, d.h. die *falsos amigos*, als erhebliche Fehlerquelle. Zwar kommen solche fehlerhaften Übertragungen von einer in die andere Sprache durchaus nicht selten vor, dennoch überwiegen die positiven Effekte dieses mehrsprachigen Ansatzes (vgl. Meißner / Reinfried 1998: 22). So ist Lessig (vgl. 1998: 240) der Meinung, dass es für LernerInnen förderlicher sei, zu versuchen sich mündlich oder schriftlich zu äußern, auch wenn es zu lexikalischen oder grammatischen Fehlern kommen könnte, anstatt, aus Angst vor potenziellen Fehlerquellen, zu schweigen. Zudem ergänzt Lessig (vgl. ebd.), dass ein getrennter, nicht vernetzter Unterricht, der auf die Einbeziehung vorhandener Wissensbestände der SchülerInnen verzichtet, schädlicher wäre als mögliche Interferenzen. Weitere Kritikpunkte sind nach Fricke (vgl. 1998: 82f.) die widersprüchlichen Mehrsprachigkeitsdiskurse in Europa, die einerseits Vielsprachigkeit fordern, sich andererseits aber mit Englisch als *lingua franca* begnügen sowie das mangelnde öffentliche Interesse an dem Thema, ohne welches die Mehrsprachigkeitsdidaktik nur schwer realisierbar sei. Zudem kritisiert Fricke (vgl. 1998: 84), dass die Zielvorstellungen noch zu ungenau formuliert seien, so sei beispielsweise noch nicht klar, welchen Stellenwert die Aussprache und die mit ihr verbundenen Probleme in dieser auf rezeptive Kenntnisse ausgerichtete Mehrsprachigkeitsdidaktik einnähme. Seit 1998, also relativ zu Beginn der Entstehung des Forschungsfeldes, hat sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik jedoch enorm weiterentwickelt und sich wachsenden Interesses erfreut, nicht zuletzt aufgrund von Globalisierungsprozessen sowie soziokulturellen, sprachpolitischen und lernpsychologischen Einflüssen (vgl. Hallet / Königs 2010: 303). Daher sehe ich die geäußerte Kritik nur mehr in abgeschwächter Form als zutreffend. Zudem konnten mittlerweile bereits diverse Studien (siehe Bär 2009, Klein 2004, Reissner 2007) die positive Wirkung eines vernetzten und multiplen Sprachenlernens nachweisen.

3.2.1. Interkomprehensionsdidaktik

Wie auch bei so vielen anderen bereits beschriebenen Konzepten, gibt es für den in der Wissenschaft noch recht jungen Begriff der Interkomprehension keine eindeutige Definition. Dies liegt laut Doyé (vgl. 2008: 166) vor allem daran, dass sich ‚Interkomprehension‘ leicht in andere europäische Sprachen übersetzen lässt (z.B. *Intercomprehension*, *Intercompresión*, *Intercompréhension* etc.), weshalb es bei der Entstehung des Konzepts, aufgrund mangelnder internationaler Übereinstimmung, zu verschiedenen regionalen Auffassungen kam (vgl. ebd.).

Da sich der Begriff auf der produktiven Seite durch den Gebrauch der Erstsprache auszeichnet, und seitens der Rezeption durch das Verstehen einer anderer verwandten Sprache, lässt sich jedoch folgende allgemeine Definition für das Konzept der Interkomprehension herleiten: „Interkomprehension ist eine Form der Kommunikation, bei der sich die Kommunikanten ihrer Erstsprache bedienen und die ihrer Kommunikationspartner verstehen“ (ebd.: 171). Dabei handelt es sich immer um das rezeptive Dekodieren von Sprachen oder Varietäten die zuvor weder in der zielsprachlichen Umgebung noch formal durch Unterricht oder Selbststudium erlernt wurden (vgl. Meißner 2010b: 381, Meißner 2016: 234).

Gewisse Aspekte dieser Begriffsbestimmung wurden jedoch unlängst in Frage gestellt, da beispielsweise bezweifelt wurde, ob SprecherInnen in diesem interkomprehensiven Modell ausschließlich in ihrer Primärsprache kommunizieren müssen, oder ob es nicht möglich wäre eine andere gut beherrschte Brückensprache, zu verwenden (vgl. Doyé 2008: 171, Vetter 2011: 109). Damit ist gemeint, dass die Interkomprehension auch dann erfolgen kann, wenn zum Beispiel eine Österreicherin in Italien Spanisch spricht um sich zu verständigen. Ferner wurde kritisiert, dass sich das Sprachenlernen unnötigerweise auf die rezeptiven Aspekte beschränke (vgl. Doyé 2008: 172). Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, stellen vor allem produktive Sprechakte eine große Motivation für jugendliche LernerInnen dar. Auch aus wirtschaftlicher Perspektive ist solch eine Beschränkung nicht sinnvoll, da vor allem Sprechhandlungen wie Verhandeln, Telefonieren und Präsentieren nachgefragt werden (vgl. Vetter 2011: 112). Diese Faktoren komplett außer Acht zu lassen, scheint also unvernünftig (vgl. Doyé 2008: 172).

Das allgemeine Ziel der Interkomprehensionsdidaktik, welche im Einklang mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht, ist es, auf bereits bestehendes sprachliches oder kognitives Wissen der LernerInnen zurückzugreifen, um andere Sprachen zu erschließen (vgl. Hallet /

Königs 2010: 305). Anders als im multiplen Sprachlernansatz, liegt der Fokus in der Interkomprehension jedoch auf dem hauptsächlich rezeptiven Erschließen unbekannter Fremdsprachen (vgl. ebd.). Dies geschieht auf der Grundlage von Transferbasen die durch die typologische Verwandtschaft zwischen den einzelnen europäischen Sprachen aktiviert werden (vgl. ebd.). Je ähnlicher sich die Sprachen dabei sind, desto besser funktioniert die Interkomprehension (vgl. Meißner 2016: 234). So werden Sprachen innerhalb der drei großen europäischen Sprachfamilien (romanische, germanische und slawische Sprachen) im mündlichen sowie schriftlichen Diskurs als relativ interkomprehensibel betrachtet (vgl. ebd.). Abgesehen von sprachlichen Transferbasen (lexikalisches, grammatisches, phonologisches und graphisches Vorwissen) lässt sich auch generelles, kulturelles, situationsbedingtes, pragmatisches und verhaltensbezogenes Wissen transferieren (vgl. Doyé 2008: 205ff.). Manche dieser Kategorien, wie beispielsweise die Aktivierung des generellen Weltwissens, sind jedoch selbstevident, da sie nicht alleiniges Merkmal der Interkomprehension, sondern eine allgemeine Charakteristik des Lernens darstellen.

Da jede/r LernerIn über andere Vorkenntnisse verfügt und diese auch subjektiv anders einsetzt, erzielt die Interkomprehensionsdidaktik einen hohen Grad an Individualisierung (vgl. ebd.: 186). Dieser ‚individuelle Zuschnitt‘, wie in Doyé (ebd.) nennt, gilt als einer der Prinzipien der unterrichtlichen Interkomprehension. Des Weiteren ist die Bewusstmachung (*language [learning] awareness*) dieses Vorwissens durch angemessene Methoden ein zentraler Aspekt, da sie die Lernenden auf die Nützlichkeit ihres eigenen Wissens aufmerksam macht (vgl. ebd.: 187). Dies wirkt auf die LernerInnen nicht nur äußerst motivierend, sondern fördert zugleich deren Autonomie (vgl. ebd.: 189ff.). Zudem eignet sich die Interkomprehension als gute Ergänzung zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, da sie laut Scherfer (2002: 83 zitiert in Doyé 2008: 173) ein „zeit- und energiesparendes Fremdsprachenlernprinzip“ darstellt.

Wie in Rieder (2001: 9 in Doyé 2008: 183) beschrieben, sieht sich die Interkomprehension „als mögliche Alternative zu einer globalen Verwendung einer bestimmten Sprache als Zweitsprache für alle Menschen [...] Alle sprechen ihre eigene Sprache und verstehen einander“. Durch diesen rezeptiven Ansatz soll also die Dominanz des Englischen als *lingua franca* gemindert werden (vgl. Doyé 2008: 200). Diesem Denkansatz stimme ich jedoch nicht zu, da ich der Meinung bin, dass das Konzept der Interkomprehension maximal und nur durch jahrelangen Unterricht innerhalb ein und derselben Sprachfamilie funktioniert, darüber hinaus aber nicht. Viele Studien haben belegt, dass ein interkomprehensiver Ansatz

beim Erlernen neuer Sprachen hilfreich sein kann (siehe Klein 2004, Morkötter 2005, Bär 2009, Reissner 2007), jedoch liegen noch keine Studien vor, die bestätigen könnten, dass LernerInnen in der Lage sind, durch diese Methode ein wirklich detailliertes und gründliches Verständnis anderer Sprachen der selben Sprachfamilie in kurzer Zeit aufzubauen (Doyé 2008: 211). So müssten beispielsweise alle Deutschsprachigen durch die Einübung der rezeptiven Mehrsprachigkeit in der Lage sein, Englisch, Holländisch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Isländisch zu verstehen – und zwar nicht nur oberflächlich, sondern so, dass sich gehaltvolle Gespräche führen ließen. Dies scheint mir schon recht unwahrscheinlich, weswegen ich eine Verständigung über die einzelnen Sprachfamilien hinaus als unvorstellbar halte. Damit ein/e Deutschsprachige/r Sprachen anderer Sprachfamilien, beispielsweise Französisch oder Kroatisch, selbst nur rezeptiv versteht, müssten diese, meines Erachtens, formal oder durch einen Sprachaufenthalt gelernt werden. Damit sich BürgerInnen in Europa also immer nur in ihrer jeweiligen Erstsprache unterhalten könnten und gleichzeitig von ihren fremdsprachigen Gesprächspartnern verstanden werden würden, müsste somit jede/r, sehr gute Kenntnisse in jeweils einer der drei großen Sprachfamilien vorweisen, und selbst dann bliebe es fragwürdig, ob dies ausreiche, alle anderen verwandten Sprachen rezeptiv auf einem angemessenen Niveau zu verstehen. Darüber hinaus gibt es abgesehen von den indogermanischen Sprachfamilien selbst in Europa noch weitere Sprachen (z.B. Finnisch oder Ungarisch), die ebenso erlernt werden müssten. Aus diesem Grund ist, m.E., der Bedarf einer *lingua franca* definitiv vorhanden und darf nicht angesichts Bestrebungen zum Erhalt der sprachlichen Vielfalt Europas verworfen werden. Zudem schließt das Erlernen einer *lingua franca* den Erwerb weiterer Fremdsprachen nicht aus, zumal derzeit die Mehrheit der Bevölkerung nicht über verhandlungsfähige Englischkenntnisse verfügt und somit auf ihre Erstsprache oder weitere Sprachen angewiesen ist (vgl. EF 2017).

3.2.1.1. EuroComRom

Ein bedeutsames Modell, dass sich aus der Interkomprehensionsdidaktik entwickelt hat, ist die EuroCom (Europäische Comprehension). Diese hat zum Ziel, rezeptive Mehrsprachigkeit in allen drei großen indoeuropäischen Sprachfamilien zu fördern (vgl. Grünwald / Küster 2009: 125), um eine Sprachendiversifizierung sowie Aufwertung von Minderheitssprachen im europäischen Schulsystem zu ermöglichen (vgl. Klein / Stegmann 1999: 9). Dazu wurden aus der EuroCom die EuroComRom, die alle romanischen

Sprachen inkludiert und vor allem von Horst G. Klein und Jochen Stegmann (1999) entwickelt wurde, die EuroComGerm und die EuroComSlav abgeleitet. VertreterInnen europäischer Sprachen sollen sich durch einen modularen Aufbau von Teilkompetenzen, wobei dem Lesen hier ein besonderer Stellenwert zukommt, mit geringstmöglichem Lernaufwand globale Verstehenskompetenzen innerhalb einer Sprachfamilie aneignen (vgl. Klein / Stegmann 1999: 9, Grünewald / Küster 2009: 125). Auch die kulturelle Vielfalt von Sprachen sowie das Fremdverstehen sind in diesem Modell von Relevanz (vgl. Grünewald / Küster 2009: 125).

Bei der EuroComRom handelt es sich für deutschsprachige Lernende, auf Basis einer zuvor erlernten romanischen Sprache, bereits um das Erwerben rezeptiver Kenntnisse von einer grenzüberschreitenden Sprachfamilie (vgl. Klein / Stegmann 1999: 9). Dazu brauchen SchülerInnen sehr gute Kenntnisse in einer romanischen Fundamentalsprache, oder auch Brückensprache genannt (in Österreich meist Französisch), von welcher weitere romanische Sprachen (meist Spanisch oder Italienisch) abgeleitet werden können (vgl. Grünewald / Küster 2009: 125). Durch diesen vernetzenden Ansatz soll Zeit für das Erwerben weiterer romanischer Sprachen gewonnen werden. (vgl. ebd.: 126). Wie schon bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wird dabei keine *near-nativenss* angestrebt, sondern lediglich eine breite rezeptive Mehrsprachigkeit (vgl. Fäcke 2011: 54). Hierbei spielen die Bewusstmachung und Aktivierung des lernerseitigen Vorwissens sowie das Aufzeigen der Parallelen zwischen romanischen Sprachen abermals eine wichtige Rolle (vgl. ebd.).

Bei der EuroComRom werden zu Beginn die produktiven Kompetenzen ‚Sprechen‘ und ‚Schreiben‘ zugunsten einer raschen Entwicklung rezeptiver Kompetenzen, vor allem Lesen, bewusst ignoriert (vgl. Klein / Stegmann 1999: 12). Der Grund dafür ist laut Klein und Stegmann (vgl. 1999: 12), dass die Lesekompetenz das einfachste und zugleich effektivste Mittel sei, um eine später einsetzende Hör-, Sprech- und Schreibkompetenz zu erwerben. Diese Annahme wird durch Meißners Argumentation (vgl. 2010a: 30) gestützt, die besagt, dass durch die EuroCom-Methode, SchülerInnen in ihrer zweiten romanischen Sprache nach ca. 15 bis 20 Stunden jenes Niveau an Lesekompetenz erwerben, welches sie in ihrer zuvor in der Schule erlernten Fundamentalsprache besitzen (siehe Abbildung 6).

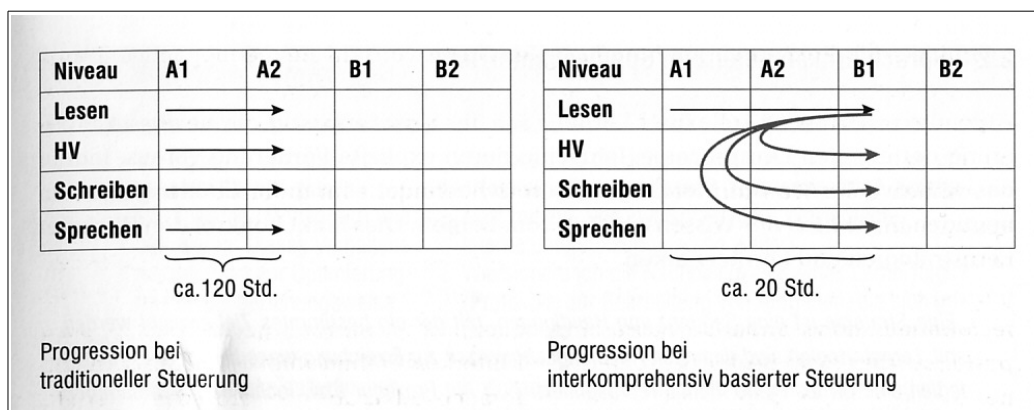


Abb. 6: Progression bei interkomprehensiv basierter Steuerung (Meißner 2010a: 31)

Wie aus dieser Abbildung klar erkenntlich ist, kann im interkomprehensiv basierten Unterricht, die Lesekompetenz schnell aufgebaut werden, wodurch der sprachliche Input vergrößert werden kann (vgl. Meißner 2010a: 31). Die Texterschließung erfolgt auf Basis der Sprachverwandtschaft sowie den Internationalismen, die in den Texten gefunden werden können (vgl. Klein/ Stegmann 1999: 13). Erst nach dem Erwerb einer hohen Lesekompetenz werden die anderen Kompetenzen auf dieser Basis ausgebildet (vgl. Meißner 2010a: 31). Somit werden die Lese- und Hörkompetenz nicht von dem oftmals anspruchsvolleren Erwerb des Schreiben und Sprechens zurückgehalten (vgl. Klein / Strathmann 2011: 28).

Die sieben Siebe

Insgesamt hat die EuroCom sieben Bereiche (die sieben Siebe) identifiziert, die bei der Texterschließung einer neuen, aber typologisch nahen Sprache (so kann im Fall von Spanisch auch Englisch als Referenzsprache herangezogen werden) helfen sollen (vgl. Klein / Stegmann 1999: 13). Klein und Stegmann (ebd.: 14) beschreiben das Prinzip der sieben Siebe wie folgt: „In sieben Aussiebevorgängen schöpft der Lerner - wie der Goldsucher, der aus dem Wasser das Gold heraussiebt - aus der neuen Sprache alles das heraus, was ihm bereits gehört, weil er es aus seiner Sprache schon zu eigen hat“. Dadurch sollen die LernerInnen erkennen, wie viel sie eigentlich schon mit ihrem mitgebrachten Vorwissen verstehen und dass sie somit beim Erlernen der neuen Sprache nicht bei Null beginnen müssen (vgl. ebd.: 13.). Die Siebe können in beliebiger Reihenfolge und ineinandergreifend angewendet werden (ebd.: 14).

Das erste Sieb beschäftigt sich mit dem Internationalen Wortschatz (IW), welcher in allen modernen Sprachen gefunden werden kann, wie beispielsweise ‚absolut‘ oder ‚alpin‘ (vgl.

ebd.). Da dieser oftmals einen latein-romanischen Ursprung aufweist, sind Lernende romanischer Sprachen hier im Vorteil (vgl. ebd.). Klein und Stegmann (vgl. ebd.) schätzen, dass ein Erwachsener ca. 5000 dieser Wörter besitzt, die leicht in anderen Sprachen wiedererkennbar sind. Dazu kommen noch Eigennamen von Personen, Institutionen u.ä., die gemeinsam mit dem IW einen großen Teil von Texten ausmachen (vgl. ebd.).

Das zweite Sieb macht sich den panromanischen Wortschatz (PW) zu Nutze, welcher jene Wörter enthält, die innerhalb der Romania leicht verständlich sind, z.B. *ayudar* (vgl. ebd.). Dabei reicht es, eine romanische Sprache zu beherrschen, die dann die Türe zum panromanischen Wortschatz, der ca. 500 dieser auf Latein basierten Wörter umfasst, öffnet (vgl. ebd.).

Das dritte Sieb bedient sich des Wissens um die Lautentsprechung (LE). Einige Wörter scheinen anfangs nicht verwandt zu sein, da sich die Sprachen der Romania in den letzten Jahrhunderten unterschiedlich entwickelt haben, aber durch das Erlernen von Lautentsprechungsformen können diese wiedererkennbar gemacht werden (vgl. ebd.). So entspricht beispielsweise das spanische <ie>, wie in *fiesta*, oftmals dem französischen <e>, wie in *fête* (vgl. ebd.: 61).

Das vierte Sieb bedient sich der Graphien und Aussprache (GA). Hier sollen orthographische und aussprachebezogene Konventionen einzelner Sprachen aufgezeigt werden. Scheinen beispielsweise das Italienische *che* und das Spanische *que* unterschiedlich, so werden sie dennoch gleich ausgesprochen, weshalb es von Vorteil ist, die jeweiligen Ausspracheregeln zu kennen (vgl. ebd.: 98). Zudem wird das Spracherlebnis vor allem durch eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Klangbild der Zielsprache positive beeinflusst (vgl. Meißner 2010a: 31)

Das fünfte Sieb beschäftigt sich mit den neun panromanischen Kernsatztypen (KS). Da diese strukturell identisch sind, lässt sich beispielsweise die Wortstellung, selbst in Nebensätzen, leicht erkennen (vgl. Klein / Stegmann 1999: 15). Etwaige Abweichungen einzelner Sprachen können schnell identifiziert und erklärt werden (vgl. ebd.).

Das sechste Sieb analysiert die Morphosyntax (MO), wodurch Parallelen in Wortendungen, wie beispielsweise die Pluralbildung, oder in anderen grammatischen Erscheinungen sichtbar gemacht werden sollen (vgl. ebd.: 15).

Das siebte und letzte Sieb nutzt den Vorteil der Ähnlichkeit vieler Prä- und Suffixe (FX). Diese haben meistens einen lateinischen oder griechischen Ursprung und werden in vielen

Sprachen gleichbedeutend verwendet (vgl. ebd.: 15). Vor allem das Englische, welches einen großen Einfluss auf andere europäische Sprachen ausübt, bedient sich für die Bildung neuer Wörter häufig dieser Prä- und Suffixe (vgl. Klein / Strathmann 2011: 16). Durch die abermalige Einprägung dieser Vor- und Nachsilben kann eine Vielzahl an Wörtern erschlossen werden (ebd.: 16).

All jene Wörter, die in diesem Erschließungsprozess nicht dekodiert werden konnten, bezeichnen Klein und Strathmann (2011: 14) als ‚Profilwörter‘. Der Anteil derer ist jedoch relativ gering und muss kontextuell erschlossen werden (vgl. ebd.: 14).

3.2.2. Tertiärsprachendidaktik

Wie bereits beschrieben beschäftigt sich die Tertiärsprachendidaktik mit dem Erwerb einer zweiten oder weiteren schulischen Fremdsprache. Der didaktische Ansatz zum Tertiärsprachenunterricht ist jedoch nicht einzigartig, sondern ähnelt konzeptuell dem der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik. Daher waren es mitunter auch ForscherInnen aus dem Bereich des Tertiärsprachenunterrichts, die den Mehrsprachigkeitsdiskurs besonders antrieben, da Mehrsprachigkeit, wie in Kapitel 2.2. beschrieben, grundsätzlich erst mit der dritten Sprache eintritt (vgl. Kleppin 2004: 88). So kam auch Neuner (2003: 24) zu dem Schluss,

[...] dass es beim Tertiärsprachenunterricht und -lernen nicht darum geht, ein völlig neues didaktisch-methodisches Konzept zu entwickeln, sondern [...] darum, es im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren.

Wie also kann der L3-Unterricht effektiver gestaltet werden? Dies geschieht, wie in den anderen eben erwähnten Didaktiken zum multiplen Sprachenlernen, auf der Basis der kognitiven und emotionalen Vorerfahrung der SchülerInnen (vgl. Hufeisen / Neuner 2003: 9). Meißner (2010a: 28) bezeichnet das Vorwissen gemeinsam mit der Motivation sogar als „stärksten Einzelfaktor für erfolgreiches Sprachenlernen“. Aus diesem Grund hat auch in der Drittsprachendidaktik der Einbezug und die Aktivierung von lernerseitigem Vorwissen höchste Priorität. Wie genau dieses Wissen aktiviert werden kann und welche Vorteile es mit sich bringt, wird in Kapitel 4 noch genauer analysiert.

Ein weiterer bedeutsamer Faktor für die didaktisch-methodische Gestaltung des Tertiärspracherwerbs stellt das Alter der LernerInnen dar (vgl. Hufeisen 2001: 652). Im Gegensatz zum Erst- und Zweitspracherwerb sind die Lernenden beim L3-Erwerb meistens fast

erwachsen und unterscheiden sich daher aus lernpsychologischer Perspektive merklich von jüngeren LernerInnen (vgl. ebd.). Das heißt, die Lernenden verfügen bereits über gut entwickelte kognitive Fertigkeiten sowie über ein umfangreiches Strategie- und Weltwissen, auf das sie zurückgreifen können (vgl. Bahr et al. 1996: 16). Folglich können die LernerInnen viel stärker in den Lernprozess einbezogen werden, da sie die Wissensaneignung und -verarbeitung bewusster steuern können (vgl. Vences 1998: 268). Aus diesem Grund spielt auch die Förderung der Lernerautonomie eine wesentliche Rolle (vgl. Bahr et al 1996: 16).

Darüber hinaus kann eine steilere Lernprogression erwartet werden, da der Unterricht auf Basis dieser Bewusstmachung und Lernerautonomie von größerer Systematizität gekennzeichnet ist (vgl. Hufeisen 2001: 652). Somit können komplexere sprachliche sowie inhaltliche Einheiten durchgeführt werden (vgl. ebd.). Dies spiegelt sich auch in den Lehrplänen der Oberstufe wieder, zumal in der dritten lebenden Fremdsprache oftmals kaum geringere Zielsetzungen als in der zweiten Schulfremdsprache gesetzt werden, obwohl normalerweise zwei Jahre weniger für den Erwerb zur Verfügung stehen (vgl. Bahr et al. 1996: 17).

Ein weiteres Merkmal des Tertiärsprachenunterrichts ist, dass SchülerInnen häufig die Möglichkeit haben, sich die dritte Sprache aus einem Fächerkanon auszusuchen (beispielsweise Spanisch oder Italienisch) (vgl. ebd.: 16). Daraus können sich eine gesteigerte Motivation oder spezifische Wünsche und Erwartungen an den Unterricht ergeben (vgl. ebd.).

3.2.2.1. Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts

Für den Tertiärsprachenunterricht formuliert Neuner (vgl. 2003: 27) fünf didaktische Prinzipien, die diesem grundsätzlich innewohnen, jedoch auf die jeweilige Lernsituation sowie Lerngruppe angepasst werden müssen. Einige dieser Prinzipien wurden im Laufe dieser Arbeit bereits mehrfach erwähnt, sollen hier aber genauer ausgeführt werden.

Das erste Prinzip handelt vom kognitiven Lernen, d.h. dem Aufbau einer Sprach(lern)bewusstheit (vgl. ebd.: 28). Dabei soll einerseits deklaratives Wissen (Sprachbewusstheit) geschaffen werden, welches SchülerInnen hilft über Sprache zu reflektieren und mit bereits vorhandenem Sprachwissen aus der Muttersprache oder zuvor erlernter Fremdsprachen in Beziehung zu setzen, zu vergleichen und nachhaltig zu speichern (vgl. ebd.). Im Allgemeinen geht es also darum, „sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen, sowie [...] Zusammenhänge zwischen Sprachen,

Sprachgebrauch und menschlichem Zusammenleben zu erkennen“ (vgl. Krumm / Reich 2016: 233). Andererseits soll ein prozedurales Wissen (Sprachlernbewusstheit), damit ist das Wissen über das effiziente Lernen von Fremdsprachen gemeint, aufgebaut werden (vgl. Neuner 2003: 28). Konkret bedeutet dies, dass der eigene Sprachlernprozess bewusst gemacht werden soll, indem im Unterricht Sprachlernerfahrungen, das eigene Lernverhalten sowie Lerntechniken und -strategien¹, beispielsweise wie man Vokabeln lernen kann oder Wortarten erkennt, besprochen und ausprobiert werden (vgl. ebd.: 22). Der ersten Fremdsprache kommt hier wieder eine besondere Rolle zu, da sie durch die effiziente Entwicklung von Sprachlernwissen nicht nur die Weichen für die kommenden Schulfremdsprachen, sondern für lebenslanges, autonomes Fremdsprachenlernen stellen kann (vgl. ebd.: 23). Außerdem soll eine „Kultur des lauten Denkens im Klassenzimmer“ anvisiert werden, die Sprach- und Lernwahrnehmungen in der Schulstunde thematisiert und somit metakognitives sowie sprachreflexives Denken fördert (vgl. Christ 2000: 6 in Neuner 2003: 28). Dazu braucht es neben vergleichenden Verfahren, wie beispielsweise „Diskutieren, Anstellen von Vermutungen und Aufstellen von Hypothesen“ (Neuner 2003: 28), vor allem auch vernetztes, sprachenübergreifendes Lernen, damit dieses lernerseitige, kognitive Wissen auch im L3 oder Ln-Unterricht aktiviert werden kann (vgl. Grünewald / Sass 2014: 34).

Das zweite Prinzip beschäftigt sich mit dem ‚Verstehen‘, das jedem Lernen zugrunde liegen sollte (vgl. ebd. 29). Bei dem Verstehensprozess geht es darum, neue sprachliche Erkenntnisse immer vor dem Hintergrund bereits bestehenden Wissens wahrzunehmen, dieses zu vergleichen und zu interpretieren, Hypothesen und Vermutungen dazu aufzustellen, und so einzuordnen und zu speichern, dass es wieder aktiv aufgerufen werden kann (vgl. ebd. 29). Dieses Prinzip lässt sich abermals mit der „Kultur des lauten Denkens“ verbinden, da es bei dem Verstehensprozess auch darum geht, den Umgang mit Sprache und Sprachenlernen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren und diese Prozesse schließlich sichtbar zu machen (ebd.).

Als drittes Prinzip nennt Neuner (2003: 30) die Inhaltsorientierung. Da die meisten SchülerInnen beim Erlernen einer dritten oder weiteren Fremdsprache junge Erwachsene oder zumindest Jugendliche sind, die bereits über fast ausgereifte kognitiv-analytische Fähig-

1 Die terminologische Unterscheidung dieser zwei Begriffe ist vage, jedoch kann grundsätzlich festgehalten werden, dass sich Lernstrategien eher auf abstrakte Konzepte (z.B. *Skimming*) beziehen, während Lerntechniken konkretere Ausführungen denotieren (z.B. das Unterstreichen wichtiger Textstellen) (vgl. Fäcke 2011: 58).

keiten verfügen, braucht es eine starke thematische Progression, die den Interessen und Fähigkeiten der LernerInnen entspricht (vgl. Vences 1998: 268). Statt banaler Alltagsthemen, wie z.B. sich vorstellen, im Supermarkt einkaufen, nach dem Weg fragen etc., die oft eine inhaltliche Unterforderung zur Folge haben, sind authentische Materialien mit attraktiven, d.h. interesseweckenden und komplexen Inhalten auszuwählen (vgl. Lessig 1998: 244). Dafür eignen sich Themen aus der eigenen Bezugswelt der SchülerInnen besonders gut, da sie die Neugier der LernerInnen wecken und diese auch ihre eigenen Erfahrungen miteinbringen und gegebenenfalls einen Perspektivenwechsel vornehmen können (vgl. Neuner 2003: 31). Aber auch Themen über Sprache und Sprachlernen können interessante und herausfordernde Inhalte bereitstellen (vgl. ebd.).

Das vierte Prinzip dreht sich um die Textorientierung. Da es, wie in Lessig (1998: 244) beschrieben, „eine Binsenweisheit [ist], daß Sprache immer über Texte vermittelt wird“, braucht es eine spezifische L3-Textdidaktik, die den Ansprüchen des Tertiärsprachenunterrichts nachkommt (vgl. Neuner 2003: 31). Hier sind insbesondere das Vergleichen von L1-L2-L3-Texten, das Aneignen von globalen Verstehensstrategien, sowie die Analyse von Texten die ein hohes Transferpotenzial mitbringen zu nennen (vgl. ebd.). Aber auch komplexere Aufgaben zur Struktur und Funktion von Texten sowie Textsorten sind wesentliche Inhalte des L3 Unterrichts.

Als letztes Prinzip nennt Neuner die Ökonomisierung des Lernprozesses (vgl. ebd.). Für den L3-Erwerb wird, trotz geringerer Lernjahre, oftmals eine annähernd gleichhohe sprachliche Lernleistung wie für die L2 anvisiert (vgl. ebd.). Zur Erreichung dieses Ziels braucht es daher eine zeitsparende und effiziente Lernmethode (vgl. ebd.). Ein interkomprehensiv angelegter Unterricht, der auf Transferbrücken zurückgreift, vergleichende Ansätze integriert und die Sprachlernbewusstheit sowie die Lernerautonomie in den Mittelpunkt stellt, scheint dabei nützlich zu sein (vgl. ebd.: 32).

Weitere Prinzipien, die zwar in Neuners Auflistung erwähnt, aber nicht als selbstständige Prinzipien gelten, mir aber dennoch als relevant erscheinen, sind die Lernerorientierung sowie die Lernerautonomie. Die Relevanz der Lernerorientierung im Tertiärsprachenunterricht lässt sich darauf zurückführen, dass SchülerInnen mit unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzung ausgestattet sind und dies in einem mehrsprachigkeitsorientierten Drittsprachenunterricht berücksichtigt werden muss, weshalb es individuelle Lernprozesse benötigt (vgl. Grünewald / Küster 2009: 123). Zudem rücken altersbedingt stärkere kognitive und inhaltliche Anforderungen in den Mittelpunkt die nicht nur eine Lernerorien-

tiertung, sondern auch Lernerautonomie fordern, da reifere Lernende zunehmend den Lernprozess mitbestimmen wollen (vgl. Vences 1998: 268). Von autonomen Lernen kann laut Bimmel / Rampillon (2000: 33) gesprochen werden, wenn SchülerInnen selbst entscheiden:

- dass sie lernen wollen,
- wie sie beim Lernen vorgehen,
- welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden,
- welche Lernstrategien sie einsetzen,
- ob sie allein oder mit anderen lernen,
- wie sie ihre Lernzeit einteilen,
- wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

Lernerautonomie ist somit auch für das viel geforderte lebenslange Lernen eine Voraussetzung, dass vor allem durch die Aneignung von Lernstrategien und -techniken zum vernetzten Lernen und der Aktivierung von lernerseitigem Vorwissen erzielt werden soll (vgl. Meißner 2010a: 28f.).

3.3. Interkulturelle Didaktik

Da Sprache und Kultur in einem engen Verhältnis zueinander stehen, geht es im Fremdsprachenunterricht immer auch um die Begegnung mit anderen Kulturen und die Förderung interkultureller Kompetenzen (vgl. Sommerfeldt 2001: 175). Daher sollten Lehrbücher interkulturelle Inhalte ebenso thematisieren.

Die nach der Nachkriegszeit einsetzende und bis heute einflussreiche Landeskunde hatte vor allem die durch Wissen aufgebaute Völkerverständigung zum Ziel (vgl. ebd.: 175f.). Faktenwissen sollte also objektive und umfassende Informationen zur fremden Kultur und Gesellschaft liefern (vgl. ebd.). Gleichzeitig dazu entwickelte sich eine Form von ‚Leutekunde‘ die durch den kommunikativen Ansatz, der angemessene, sprachliche Verhaltensweisen in der Zielkultur fokussierte, geprägt wurde (vgl. ebd.). Dabei ging es darum, die Menschen der Zielkultur und deren Alltag abzubilden, sich mit Klischees und Stereotypen auseinanderzusetzen und diese aufzubrechen, um interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Fäcke 2011: 177). Diese Mischung aus Faktenwissen und Abbildung der Alltagskultur führte jedoch durch das Hervorheben der Unterschiede und Eigenheiten oftmals zur „Verfestigung von Klischees und Vorurteilen“ (vgl. Sommerfeldt 2001: 176). Als Gegenreaktion darauf entstand das Konzept des interkulturellen Lernens (vgl. ebd.).

War man früher also nur daran interessiert, die Wesensart der Nachbarvölker möglichst objektiv abzubilden, ohne diese jedoch in Relation zur eigenen Kultur und Wahrnehmung zu setzen (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 225f.), so ist das Ziel des sprachenübergreifenden Konzepts, die SchülerInnen für interkulturelle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zu sensibilisieren (vgl. Grünewald / Sass 2014: 27) und gegenseitiges Verstehen anzubahnen (vgl. Fäcke 2011: 174). Die interkulturelle Handlungskompetenz, die als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts bezeichnet wird, gilt, neben der kommunikativen und methodischen Kompetenz, als eine der drei zentralen Kernbereiche des heutigen Fremdsprachenlernens (vgl. Sommerfeldt 2001: 176).

Was jedoch kann unter einer interkulturellen Kompetenz verstanden werden? Rost-Roth (2003: 57) gibt hierzu eine sehr detaillierte und umfassende Beschreibung:

Einerseits wird interkulturelle Kompetenz im Sinne von (Fremd-)Verstehen anderer Kulturkreise und Bewusstwerdung der eigenen Kultur im Dienste einer Förderung der Verständigung in internationalen und multikulturellen Kontexten gesehen. [...] Auf der anderen Seite wird interkulturelle Kompetenz als Befähigung zu angemessenem [sic!] kommunikativen Handeln in anderen Kulturkreisen gesehen. Und zwar a) in Hinblick auf rezeptive Fähigkeiten, um Verhalten Angehöriger anderer Kulturen angemessen interpretieren zu können; und b) vor allem in Hinblick auf produktive Fähigkeiten, um selbst sprachlich angemessen handeln zu können.

Dieser Definition nach kann die interkulturelle Kompetenz einerseits in eine sozialpolitische und sozialpsychologische Dimension, die andere Kulturen wahrnehmen und schätzen kann, und andererseits in eine kommunikativ-pragmatische Dimension unterteilt werden (vgl. ebd.: 56).

In unserer heutigen globalen und von Migration geprägten Gesellschaft müssen SchülerInnen mit einer Orientierungsfähigkeit in anderen Kulturen sowie mit einer kommunikativen, interkulturellen Handlungskompetenz ausgestattet werden, wozu es Fremdverstehen benötigt (vgl. Sommerfeldt 2001: 176). Anstatt Kulturen als statisch und homogen zu betrachten (wie beispielsweise in der Landeskunde), sollen ihre Vielfalt und die subjektive Betrachtungsweise von Kulturen in den Mittelpunkt des interkulturellen Lernens gestellt werden (vgl. Fäcke 2011: 178). Das Ziel der interkulturellen Didaktik ist es also, zu Themen der Zielkultur Bezug zu nehmen und deren Stellenwert in der eigenen und fremden Kultur zu erforschen (vgl. Sommerfeldt 2011: 176). Ebenso wie andere bereits präsentierte Didaktiken, beruht der interkulturelle Ansatz auf der Annahme, dass die Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden Einfluss auf die Wahrnehmung von Neuem ausüben, zumal die interkulturelle Didaktik von einem konstruktivistischen Denkansatz ge-

prägt ist (vgl. ebd.: 186). Folglich effiziert derselbe Input unterschiedliche Reaktionen und Vorstellungen bei unterschiedlichen LernerInnen, da diese jeweils anderes Vorwissen mitbringen (vgl. ebd.). Sommerfeldt (2011: 186) veranschaulicht dies mit einem treffenden Beispiel:

Mit dem Ausdruck *vivir en malas condiciones* beispielsweise assoziiert jemand, der noch nicht in Lateinamerika war, wahrscheinlich etwas wie eine Sozialwohnung und Hartz IV. Jemand, der bereits in Lateinamerika war, sieht Armutsviertel vor sich, Hütten aus Wellblech und Pappe, arbeitende Kinder auf Straßenkreuzungen, Schuhputzer oder auf der Straße schlafende Menschen. Man lernt also, indem man in Beziehung setzt, beteiligt ist, das Eigene in die Auseinandersetzung mit dem anderen einbezieht.

Dieses Beispiel soll also verdeutlichen, dass Fremdverstehen und somit die interkulturelle Kompetenz nur dann erfolgreich sind, wenn auch das ‚Eigene‘ und die damit verbundenen Denk- und Verhaltensweisen thematisiert, hinterfragt und in Relation gesetzt werden (vgl. Sommerfeldt 2011: 187). Reziprokes Verstehen und Empathie sollen also durch einen Perspektivenwechsel, d.h. einer „doppelten Blickrichtung zwischen eigener und fremder Kultur“, angestrebt werden (Fäcke 2011: 174). Dadurch soll aber auch der individuelle Horizont der SchülerInnen erweitert und eine Persönlichkeitsbildung anvisiert werden (vgl. Grünewald / Küster 2009: 213).

Aus dieser Didaktik des Fremdverstehens entwickelte sich später die Transkulturalität, die von Wolfgang Welsch (1995) geprägt wurde. Unter Transkulturalität versteht Welsch (1995), die Veränderung traditioneller homogener Nationalkulturen hin zu, von Globalisierung und Migration geprägten, heterogen und hybriden Kulturen. Im Gegensatz zur Interkulturalität und auch Multikulturalität, die Kulturen als abgrenzbare und mehr oder weniger in sich homogene Einheiten verstehen, sind transkulturelle Kulturen „durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf“ (ebd.). Kulturen sind also nicht mehr eindeutig voneinander trennbar, da sie in sich differenziert sind und deren Mitglieder eine Fülle an unterschiedlichen Lebensformen, Einstellungen und Denkweisen aufzeigen (vgl. Fäcke 2011: 179f.). Menschen müssen somit „in dem spannungsreichen Verhältnis von individuellen und kollektiven Identitäten“ gesehen, und nicht auf eine nationale Kultur reduziert werden (Bredella 2010a: 121). Laut Sommerfeldt (vgl. 2011: 177) wird der Begriff der Transkulturalität jedoch dem Konzept des interkulturellen Lernens untergeordnet, da es sich nicht um einen gegensätzlichen, sondern weiterentwickelten Ansatz handelt. So hält auch Delanoy (2006) beide Ansätze als vereinbar, da durch das Aushandeln von Bedeutung zwischen dem Eigenen und

Fremden im interkulturellen Lernen ein ebenso hybrides und heterogenes Verstehen von Kulturen erzielt werden kann (vgl. Freitag-Hild 2010a: 127).

In Anlehnung an Bhabhas (1994) Konzept des *third space*, entwickelte Kramsch (1993) für den Fremdsprachenunterricht das Konzept des *third place*, welches im Einklang mit der Transkulturalität steht. Damit ist jener Ort gemeint, der abseits von der Ausgangs- und Zielkultur als „kultureller Begegnungs- und Aushandlungsraum betrachtet werden kann, in dem die Lernenden sich neue kulturelle Bedeutungen erschließen und aneignen, diese miteinander aushandeln oder umdeuten und auf diese Weise zu interkulturellen Aktanten werden“ (Freitag-Hild 2010a: 126). Kultur wird somit als ein bewegliches Konstrukt betrachtet, das von Hybridität gekennzeichnet und auszuhandeln ist (vgl. Fäcke 2011: 180).

Ein weiterer interessanter Ansatz zum interkulturellen Lernen liefert Neuner (vgl. 1999: 272), der in Anlehnung an das Konzept der *Interlanguages*, davon ausgeht, dass LernerInnen eine Art Interimswelt entwickeln, die ebenso von Transfer, Interferenz und Universalien geprägt ist. Diese Interimswelt ist nicht mit der Zielsprachenwelt ident, sondern durch vorgefilterte Impulse beeinflusst:

Die Lernenden begegnen im Fremdsprachenunterricht also nicht der Zielsprachenwelt, wie sie ist, sondern einem ‚vorgefilterten Konstrukt‘ der Zielsprachenwelt. Sie begegnen einer Zwischenwelt (Interimswelt I), die für sie unter ganz bestimmten – sozio-politischen, pädagogischen[,] linguistischen oder lerntheoretischen – Prämissen zu-rechtgemacht worden ist. (Neuner 1999: 269 in Rost-Roth 2003: 59).

Da es sich um die Entfaltung von Vorstellungen handelt, benennt Rost-Roth, in weiterer Ausführung, den Begriff in ‚Interimsweltbild‘ um. Zudem argumentiert Rost-Roth (vgl. 2003: 59), dass es im Sinne der Tertiärsprachendidaktik nötig sei, nicht nur Interimsweltbilder und kulturelle Phänomene der Zielkultur (K3) zu thematisieren, sondern auch die Kultur der Zweitsprache (K2) oder weiterer bekannter Sprachen und deren Interimsweltbilder zu integrieren. Es braucht also nicht nur einen Vergleich von Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der Ausgangs- und Zielkultur, sondern auch eine Inklusion aller Kulturen mit denen SchülerInnen bereits in Kontakt kamen, „denn je mehr Kulturen angesprochen werden, [desto] deutlicher wird die Relativität und Kulturgebundenheit sprachlichen Verhaltens“ (Rost-Roth 2003: 75). Wie genau kulturelle Vorkenntnisse Einfluss auf die Perzeption anderer Kulturen ausüben ist jedoch noch nicht erwiesen (vgl. ebd.: 74). Weitere Forschung in diesem Feld ist daher dringend notwendig.

Zusammenfassend kann in den Worten von Decke-Cornill und Küster (2014: 234) festgehalten werden: „Kultur ist ein vielschichtiges Konstrukt mit offenen Rändern, das von

Überlappungen, Vermischungen und wechselseitigen Durchdringungen gekennzeichnet ist“. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es nun, SchülerInnen mit kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen und Wissen um die Zielkultur auszustatten, damit diese angemessen handeln können (vgl. Rost-Roth 2003: 59). Aus diesem Grund muss die kommunikative Kompetenz der Lernenden mit interkulturellen Fähigkeiten ergänzt, und anstatt des Ideals des Native Speaker, jenes des *intercultural speakers* anvisiert werden (vgl. Fäcke 2011: 52). Interkulturelles Lernen geht somit über die Landeskunde hinaus, da sie das Fremde stets mit dem Eigenen in Beziehung setzt, kritisch reflektiert (vgl. Sommerfeldt 2011: 176) und auf ein tieferes Verständnis anderer Kulturen abzielt (vgl. Neuner 2003: 24). Aus diesem Grund ist es mir auch wichtig, in der vorliegenden Arbeit zu erörtern, ob in Lehrbüchern ausschließlich landeskundliche Themen besprochen werden oder doch interkulturelles Lernen angeleitet wird. Im nächsten Unterkapitel wird die didaktisch-methodische Umsetzung dieser Ziele noch näher beleuchtet.

3.3.1. Methoden

Bevor konkrete Methoden zum interkulturellen Lernen vorgestellt werden können, müssen jene Dimensionen besprochen werden, die das fremdsprachliche Handeln beeinflussen. Dabei werden grundsätzlich vier Dimensionen unterschieden (vgl. Grünewald / Küster 2009: 215):

- eine kognitive Dimension (*savoir*): hier handelt es sich um landeskundliches und kulturelles Wissen über das Zielland, die Menschen und deren Verhaltensnormen, Denkmuster und Kommunikationsprozesse. Zudem beinhaltet *savoir* die Fähigkeit das Eigene und Fremde durch Reflexionen und Perspektivenwechsel zu vernetzen und vergleichen.
- eine persönlichkeitsbezogene Dimension (*savoir être*): diese betrifft die Einstellungen, Motivation, die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und Sich-Hinein-Ver-setzen, das Aufbringen von Empathie und Respekt und eine generelle Lernbereitschaft und Öffnung für das Andere.
- eine verhaltensorientierte Dimension (*savoir faire*): diese zielt auf die Fähigkeit, das erlernte handlungsorientierte Wissen in der Begegnungssituation erfolgreich anzuwenden, wie beispielsweise durch Interaktionsstrategien, kommunikative Anpassungsstrategien oder als Vermittlungsperson in interkulturellen Missverständnissen.

- eine auf die Lernfähigkeit bezogene Dimension (*savoir apprendre*): damit ist die Fähigkeit gemeint, Lernstrategien und Lerntechniken so anzuwenden, dass eine der Situation angemessene Kommunikation entstehen kann.

In einem interkulturellen Spanischunterricht sollen also Wissen (*savoir*) und positive Einstellungen (*savoir être*) aktiviert werden, damit diese zu angemessenem Handeln (*savoir faire*) führen. Zudem sollen diese auf Byrams ‚Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)‘ (1997) basierende Dimensionen durch eine *critical cultural awareness* ergänzt werden. Mithilfe dieses Bewusstseins sollen SchülerInnen erkennen, dass auch ihre Perspektive von Ideologien geprägt und kulturell gebunden ist (vgl. Freitag-Hild 2010b: 122). Lernende sollen befähigt werden, das eigene, kulturelle Werte- und Normensystem kritisch zu ergründen und mit dem Fremden in Beziehung zu setzen (vgl. ebd.: 122). Dies benötigt nicht nur eine Thematisierung bestimmter Inhalte und spezielle Methoden, sondern bereits den konstruktiven Umgang mit fremden Kulturen innerhalb des Klassenzimmers (vgl. Fäcke 2011: 184).

Interkulturelles Lernen kann in Lehrwerken in unterschiedlichsten Formaten und Aufgaben angeleitet werden. So kann beispielsweise mit Fotos, literarischen Texten, Verweise auf Filme und Comics, Stereotypen oder *critical incidents* gearbeitet werden. In der Lehrbuchanalyse (siehe Kapitel 6) wird erforscht, ob und wie diese Methoden Anwendung finden.

Interkulturelles Lernen mit Bildern

Da Sehen eine alltägliche, nebensächliche Sache ist und wir konstant einer Flut an visuellen Impulsen ausgesetzt sind, ist es umso wichtiger, eine kritische Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln, um symbolische Formgebungen von Bildern zu erkennen (vgl. Hallet 2015: 41). Aufgrund individueller kultureller Prägungen, Vorwissen und Erfahrungen werden visuellen Impulsen bestimmte Bedeutungen zugeschrieben die je nach Betrachter variieren (vgl. ebd.). Folglich gilt es passende Bilder für die Lehrwerke auszusuchen, die einen Perspektivenwechsel, ein In-Sich-Hineinversetzen und eine kritische, reflexive Interpretation ermöglichen, um den Horizont der Lernenden zu erweitern und zu differenzieren (vgl. Macaire / Hosch 1996: 57). Für die Wahrnehmungsschulung eignen sich offene Bilder besonders gut, da sie diverse Interpretationsmöglichkeiten bieten, Hypothesenbildung zu Handlungsabläufen anregen sowie die subjektive und selektiv, individuelle Wahrnehmung sichtbar machen (vgl. Grünewald / Küster 2009: 218). Bilder allein können dies oftmals

nicht bezwecken, weshalb es zusätzlich eine bedachte Aufgabenstellung und textuelle Hilfestellung benötigt (vgl. Macaire / Hosch 1996: 51).

Welche Bilder nun ausgewählt werden sollten, hängt laut Macaire und Hosch (vgl. 1996: 67ff.) insbesondere von 5 Kriterien ab:

- Vorwissen von SchülerInnen: Je nachdem über welches Vorwissen SchülerInnen verfügen, ändert sich die Wahrnehmung und Interpretation von Bildern.
- Authentizität: Bilder sollten möglichst objektiv sein und aus der Zielkultur bzw. Zielland stammen. Hierbei ist zu beachten, dass Bilder nie ganz objektiv sein können, da die Bildauswahl, der Bildausschnitt, die Perspektive etc. subjektiv von dem Fotografen ausgewählt und die Bilder je nach Vorwissen subjektiv anders interpretiert werden.
- Aktualität: Besonders Fotos verlieren schnell an Aktualität, da beispielsweise, die Kleidung, Fahrzeuge, technische Geräte etc. Aufschluss über den Entstehungszeitpunkt geben. Damit sich SchülerInnen mit den abgebildeten Inhalten identifizieren können, sollten diese jedoch möglichst aktuell sein.
- Perspektive und Repräsentativität: Da Fotos eine dokumentierende und informative Eigenschaft besitzen, können diese schnell als wahrheitsgetreu und repräsentativ missverstanden werden. Deshalb sollte immer kritisch hinterfragt werden, aus welcher Perspektive und zu welchem Zweck das Foto gemacht und in das Lehrbuch integriert wurde.
- Nähe oder Ferne zur eigenen Kultur: Integriert man Bilder die zu nahe an der eigenen Kultur sind, kann dies zu Desinteresse und oberflächlichen Interpretationen führen. Werden hingegen Bilder integriert, die als äußerst befremdlich interpretiert werden, kann dies auf eine ablehnende Haltung seitens der LernerInnen stoßen.

Abschließend muss ergänzt werden, dass es grundsätzlich nicht möglich ist das Zielland vollständig und objektiv durch bildliche Impulse zu repräsentieren (vgl. ebd.: 98). Stattdessen sollte die Zielkultur als dynamisch und flexibel abgebildet werden, um diverse Interpretationen, Vergleiche und Anknüpfungspunkte mit der eigenen Kultur zu ermöglichen (vgl. ebd.). Es darf zudem nicht vergessen werden, dass selbst scheinbar eindeutige Symbole und Bilder kulturell geprägt und von LernerInnen schwer zu entschlüsseln sind, wenn sie diese nicht kennen (vgl. Roche 2013: 295).

Literarische Texte und Filme

Neben Bildern bieten vor allem auch Texte und Filme ein hohes Identifikationspotenzial, weshalb sie sich als Ausgangsmaterial im interkulturellen Fremdsprachenunterricht besonders gut eignen (vgl. Grünewald / Küster 2009: 217). Insgesamt können vier Hauptgründe für den Einsatz von Literatur im interkulturellen Unterricht genannt werden (vgl. Zaharka 2002: 20): Erstens kann Literatur durch textuelle Fremderfahrung die Empathiefähigkeit und Fremdverstehen der Schülerinnen fördern sowie einen Perspektivenwechsel anleiten (*savoir être*). Zweitens kann in der Literatur landeskundliches und kulturelles Wissen übermittelt werden (*savoir*) (vgl. ebd.). Drittens kann die kommunikative und interkulturelle Handlungskompetenz der SchülerInnen gefördert werden, da Texte die Möglichkeit zum Interpretieren, Kommunizieren und Argumentieren bieten (*savoir faire*) (vgl. ebd.). Viertens kann durch Literatur der Umgang mit Stereotypen geübt und Lernende können für klischeehafte Darstellungsweisen sensibilisiert werden (vgl. ebd.).

Literarische Texte sind also ein „Bestandteil der fremden Kultur und eine Ausdrucksform von menschlichen Einstellungen, Haltungen, Werten, Überzeugungen, die die fremde Kultur ausmacht“ (Hermes 1999: 439), weshalb sie sich ideal für den interkulturellen Unterricht eignen. SchülerInnen lernen durch einen „differenzierten Einblick in die Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive von Charakteren“ sich in fiktionalen Figuren hinein zu versetzen und fremde Verhaltensweisen zu verstehen (Bredella 2010b: 125). Da es grundsätzlich aus Platzmangel nicht einfach ist, extensive Literatur in die Lehrbücher zu integrieren, und auch Kurzgeschichten, Comics oder kurze Gedichte nur äußerst selten in Lehrwerken vorkommen, werde ich nicht detaillierter auf diese Methode eingehen. Anzumerken bleibt jedoch, dass kreative, literarische Aufgaben, wie beispielsweise „das Erzählen einer Geschichte aus verschiedenen Perspektiven“ oder „das narrative Ausfüllen von Lücken im Text“, sehr wohl in Lehrwerken angeleitet werden könnten (vgl. Grünewald / Küster 2009: 217). Zudem ist die „Hypothesenbildung zu Handlungsabläufen und Verhaltensmustern“ in Texten eine wichtige Aufgabe zur Wahrnehmungsschulung (vgl. ebd.: 218).

Durch die Fülle an Diskursen, Charakteren und potenziellen Konflikten kreieren auch Filme eine kulturelle Komplexität, die sich besonders gut für die kritische Auseinandersetzung mit anderen Kulturen eignet (vgl. Lütge 2016: 456). Zudem kann das „spannungsreiche[] Verhältnis von individuellen und kollektiven Identitäten“ vermittelt werden (ebd.). Obwohl Filme, genauso wie extensive Literatur, schwer in Lehrwerke integrierbar sind,

könnte zumindest ein ergänzender Hinweis auf geeignete mediale und literarische Ressourcen für die Förderung interkultureller Kompetenzen gegeben werden.

Umgang mit Stereotypen

Bevor der Stellenwert von Stereotypen im interkulturellen Unterricht erörtert werden kann, bedarf es zuerst einer Begriffsbestimmung. Hier liefert Quasthoff (1973: 28) eine ausführliche Definition:

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar. Es zeichnet sich durch einen hohen Verbreitungsgrad innerhalb der kulturellen Bezugsgruppe aus.

Hinsichtlich der Handhabung von Stereotypen befindet sich der Fremdsprachenunterricht in einer Zwangslage, da Stereotypen einerseits zum allgemeinen Vorwissen der SchülerInnen zählen, welches aktiviert werden soll, andererseits kann es dadurch, vor allem in den ersten Lernjahren und bei beschränkten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, zu der Festigung ebendieser Stereotypen kommen (vgl. O'Sullivan / Rösler 2010: 298). Aus diesem Grund sollten aus didaktischer Sicht mitgebrachte Stereotypen ernst genommen, aber dennoch kritisch reflektiert werden (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 229). Dazu braucht es nicht nur eine Thematisierung von Heterostereotypen, sondern auch von Auto- und Heterostereotypen über die eigene Gruppe (vgl. O'Sullivan / Rösler 2010: 298). Zudem muss die Funktion von Stereotypen im Allgemeinen geklärt werden (vgl. ebd.).

Um sich diesen Stereotypen und Vorurteilen zu nähern, braucht es eine selbstkritische Einsicht, d.h. die Akzeptanz von Kritik an der eigenen Kultur und die Bereitschaft eigene Normen und Werte zu reflektieren (vgl. Bredella 1999: 107). Dafür ist die Entwicklung einer Innen- und Außenperspektive nötig. Zu einer Innenperspektive gelangt man, wenn die Perspektive eines Fremden eingenommen und zu verstehen versucht wird (vgl. ebd.: 111). Bei der Außenperspektive handelt es sich um die kritische In-Bezug-Setzung der eigenen Position mit der erworbenen Innenperspektive (vgl. ebd.). Dadurch soll idealerweise ein „dritter Ort“ (wie in Kapitel 3.3. beschrieben) erschaffen werden, indem Eigenes und Fremdes zu etwas Neuem, Dritten verschmelzen (vgl. ebd.).

In dieser Lehrbuchanalyse soll nun erforscht werden, ob mit Stereotypen gearbeitet und falls ja, wie mit diesen umgegangen wird. Daraus ergeben sich folgende Fragen: Wird die

Funktion der Stereotype explizit gemacht? Wird ein Perspektivenwechsel angeleitet? Werden Vergleiche zur eigenen Kultur, zu eigenen Normen und Werten hergestellt? Werden die Stereotypen durch sensibilisierende Aufgaben, wie beispielsweise Simulationen und Rollenspiele, kritisch reflektiert? Werden neben den eigenen Vorurteilen gegenüber Spanien auch das spanische Österreichbild thematisiert?

Critical incidents

Unter *critical incidents* können jene Situationen verstanden werden, bei denen es durch das Zusammentreffen verschiedener Kulturen zu Missverständnissen und Konflikten kommt, die oft zum Misslingen von Gesprächen oder sogar Kommunikationsabbrüchen führen können (vgl. Decke-Cornill / Küster 2014: 236). Dies geschieht aufgrund divergierender, kultureller Vorverständnisse und kulturell bedingter Werte und Normen (vgl. Grünewald / Küster 2009: 217, Bredella 2010b: 125). Insbesondere in den Bereichen der Gesprächsorganisation, Begrüßungen und Verabschiedungen, Anredeformen, Einladungen, Aufforderungen, Erwartungen an Gast- und Gastgeberrollen, zeitlichen Abläufen, Gestik und Mimik etc. kommt es vermehrt zu interkulturellen Missverständnissen (vgl. Reimann 2017: 33, Grünewald / Küster 2009: 217). Ein klassisches Beispiel für deutsch-spanische Missverständnisse ist die Begrüßungszeremonie: Während in deutschsprachigen Kulturen zur informellen Begrüßung fremder Personen die Hand gereicht wird, sind in spanischsprachigen Ländern Küsse auf die Wange üblich. Durch das Besprechen solcher Fallvignetten können problematische Kommunikationsbereiche identifiziert (vgl. Rost-Roth 2003: 55) und im Fremdsprachenunterricht vor allem durch Rollenspiele, Lesetexte über Alltagserzählungen aber auch Stereotypen thematisiert werden. Dabei sollen Lernende darüber reflektieren, „wie sie sich selbst in ähnlichen Situationen verhalten würden, worauf im konkreten Fall die Kommunikationsprobleme zurückzuführen sind, wie diese sich vielleicht vermeiden lassen usw.“ (Decke-Cornill / Küster 2014: 236). Dadurch soll eine *cultural awareness* aufgebaut werden, die zum Perspektivenwechsel und vorsichtigen Umgang mit Interpretationen fremdkultureller Phänomene anleiten (vgl. Bredella 2010b: 125).

3.3.2. Inhalte

Wie bereits aus der Diskussion der Methoden des interkulturellen Lernens ersichtlich wurde, gibt es eine Vielzahl an Themen die sich für interkulturelle Lernprozesse eignen. Grundsätzlich sind jene Themen zu wählen, die kulturelle Besonderheiten und Konflikte der iberischen und hispanoamerikanischen Kultur fokussieren, sowie hybride und kulturell gemischte Erfahrungen in den Mittelpunkt rücken, um die interkulturelle Handlungs- und Wahrnehmungsfähigkeit der SchülerInnen zu fördern (vgl. Grünewald / Küster 2009: 224). Zudem sollte neben der iberischen auch die lateinamerikanische (Alltags-)Kultur von Anfang an thematisiert werden (vgl. Fäcke 2011: 184), denn aufgrund der ethnischen Vielfalt und Hybridität der Bevölkerung liefert vor allem Lateinamerika äußerst interessante, interkulturelle Inhalte (vgl. Grünewald / Küster 2009: 224). So können aber auch Unterschiede zwischen Spanien und Lateinamerika behandelt werden (vgl. Fäcke 2011: 185).

Zusammenfassend, lassen sich laut Grünewald und Küster (2009: 224f.) fünf Themenbereiche identifizieren, die sich für interkulturelles Lernen besonders gut eignen:

- Alltagsrituale und Kulturstandards: Rituale der interpersonalen Kommunikation in Spanien und Lateinamerika, wie z.B. Kommunikationsstile, Diskurskonventionen, Höflichkeitsrituale [...]
- Kollektive Mythen und Symbole: kollektive Erinnerungsorte und Heldenfiguren [...]
- Selbstbilder und Fremdwahrnehmung: Autostereotype und Heterostereotype [...]
- Kulturkontakt und Kulturkonflikt: kulturelle Vielfalt und Mischung in Spanien und Lateinamerika, Kulturkontakt und Kulturkonflikt [...]
- Migrationserfahrungen und Entwicklung transkultureller Identitäten: spanische Immigration nach Frankreich und Deutschland, spanische Emigration nach Mexiko und Argentinien [...]

Roche (vgl. 2001: 169) hingegen nennt ‚Relevanz‘ als wichtigstes Kriterium für die Themenauswahl. Bei einer Betrachtung der Lehrwerke, käme man jedoch zu dem Ergebnis, dass die Themen ‚Supermarkt‘, ‚Restaurantbesuch‘ oder auch ‚Transport‘ die scheinbar größte Relevanz besäßen – ob dies stimmt sei kritisch zu beurteilen (vgl. ebd.). Grundsätzlich eignen sich gemäß Roche (vgl. ebd.: 170) universelle Themen der menschlichen Existenz, wie beispielsweise Geburt, Tod, Liebe oder Familie besonders gut für interkulturelle Vergleiche. Sommerfeldt (vgl. 2011: 195) warnt jedoch davor, dass das Spezifische der spanischen Kultur dabei nicht übersehen werden darf. All diese genannten Themenbereiche bieten also Möglichkeiten, spezifisches soziokulturelles Wissen zu erwerben und zugleich interkulturelles Lernen anzubahnen.

Welche Themen schließlich ausgewählt werden, hängt von der individuellen Entscheidung der LehrwerksautorInnen ab. Diese sollten sich jedoch an den neuesten Erkenntnissen der interkulturellen Didaktik orientieren, um SchülerInnen bestmöglich mit angemessenen Handlungsfähigkeiten sowie soziokulturellem Wissen auszustatten. Warum dies signifikant ist, erläutern Brinitzer et al. (2016: 104):

Tal como describe Lourdes Miquel (2004), el error sociocultural ,produce una fractura en la relación entre los hablantes.‘ Mientras que los errores puramente lingüísticos no causan malestar, se ,tiende a juzgar, en muchas ocasiones, con mucha severidad a la persona que ha sido inadecuada e, incluso, a todos sus compatriotas: de un error pasamos a juzgar a todo un país‘.

4. Konzept der Tertiärsprachendidaktik am Beispiel des Spanischunterrichts

In diesem Kapitel wird das Konzept der Tertiärsprachendidaktik anhand des Unterrichtsfaches Spanisch genauer beleuchtet. Dazu erfolgt zuerst eine Erörterung der Bedeutung der Rolle der Muttersprache sowie der ersten Fremdsprache Englisch und der zweiten Brückensprache Französisch für den Drittspracherwerb. Anschließend wird der Transferprozess in seiner Typik beschrieben, bevor signifikante Transferkategorien und deren Potenziale für den Spanischunterricht genauer diskutiert werden. Darüber hinaus widmet sich dieses Kapitel der Illustration von Übungsformaten hinsichtlich der Implementierung von Transferprozessen und -strategien.

4.1. Forschungsstand: Spanisch als Tertiärsprache

„Spanisch boomt!“ – diese Feststellung kann laut Leitzke-Ungerer et al. (2012: 11) schon fast als Allgemeinwissen gehandelt werden. Eine stets steigende Anzahl an Schulen bietet Spanisch, nicht zuletzt auch auf Druck der SchülerInnen und Eltern, oftmals als dritte und immer öfter sogar als zweite Fremdsprache an (vgl. ebd.: 11). Demgemäß fungiert Spanisch (zumindest noch) als typische Tertiärsprache (vgl. Bär 2012: 37, Fäcke 2011: 115). Dabei ist Englisch als erste, Französisch oder Latein als zweite und Spanisch schließlich als dritte Fremdsprache eine besonders geläufige Reihenfolge im deutschsprachigen Raum (vgl. Fäcke 2011: 115). Die Beliebtheit des Spanischen kann, unter anderem, auf das positive Image Spaniens und Hispanoamerikas, vor allem als Urlaubsland, sowie der weiten Verbreitung der spanischen Musik und Filmindustrie zurückgeführt werden (vgl. Michler 2015: 38). Ferner üben auch berufliche Karrierechancen einen motivationalen Einfluss auf das Erlernen des Spanischen aus (vgl. ebd.: 38). Daher ist für die LernerInnen vor allem die Kommunikation mit Spanischsprachigen ein Bedürfnis (vgl. Meißner 2011: 60). Dies zeigt erneut, dass die Mündlichkeit im Unterricht auf keinen Fall ignoriert werden darf (vgl. ebd.).

Ein wesentliches Merkmal und wichtige Ressource für Spanisch als dritte Schulfremdsprache ist das Vorwissen der LernerInnen hinsichtlich des Fremdsprachenlernens. Eben-diese Vorerfahrungen stellen wiederum einen zusätzlichen motivationalen Faktor dar, der in der Fremdsprachendidaktik auch als ‚motivationale Inferenz‘ bekannt ist (vgl. ebd.). Unter

Berücksichtigung dieser Kenntnis und Angesichts der nahen Verwandtschaft mit Französisch und teilweise Englisch sollten deshalb im Spanisch als Tertiärsprachenunterricht Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik miteinbezogen werden (vgl. ebd.). Außerdem konnten Studien zum Interkomprehensionsunterricht, insbesondere für den Spanischunterricht, folgende Vorteile feststellen (Meißner 2010a: 30):

- Erhöhung der sprachlichen Progression
- Verbesserung des Unterrichtserlebnisses und Stärkung der lernerseitigen Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Optimierung des Intake (enhanced input [...])
- Revision und Optimierung der Einstellung gegenüber Sprachen und dem Sprachenlernen allgemein
- inhaltsorientiertes (die Motivation stärkendes) Arbeiten
- Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz

Zudem kann sich eine neue methodische Herangehensweise, im Gegensatz zum altbekannten Lernschema des additiven Fremdsprachenunterrichts, motivierend auf die Lernenden auswirken (vgl. Vences 1998: 269). Ferner haben vor allem deutschsprachige SchülerInnen den Vorteil, dass das deutsche Laut- und Schriftbild fast gänzlich mit dem des Spanischen übereinstimmt und phonologische Hindernisse somit minimal sind (vgl. Vences 1998: 268).

Die wachsende Popularität von Spanisch als lebende Fremdsprache in Österreichs Schulen spiegelt sich auch in den steigenden Publikationen von Lehrwerken wieder (vgl. Leitzke-Ungerer et al. 2012: 11). Hierbei ist jedoch nicht die Anzahl der Publikationen entscheidend, sondern ob neueste Erkenntnisse der didaktischen und interkulturellen Forschung zum Tertiärsprachenlernen berücksichtigt werden. Dieser Frage widmet sich die Lehrbuchanalyse in Kapitel 6.

4.2. Die Rolle der L1

Trotz der Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die feststellen konnten, dass die Erstsprache auch für das Fremdsprachenlernen ein essentieller Bezugspunkt ist (vgl. Neuner 2003: 19), hält die Tendenz an, im heutigen Fremdsprachenunterricht die Erstsprache der SchülerInnen auszublenden, da diese hauptsächlich Interferenzen und negative Einflüsse mit sich bringe (vgl. Arendt 1991: 121). Diese Ansicht lässt sich vor allem auf den behavioristischen Ansatz zum Sprachenlernen zurückführen, laut dem insbesondere der Erwerb der mündlichen Sprachkompetenz in einer Fremdsprache einen wichtigen Stellenwert einnimmt und sich ident zum Erstspracherwerb vollziehen sollte (vgl. Neveling 2002:

76). Daher wurde auch das Ideal der *near-nativeness* angestrebt und die Verwendung der Primärsprache im Unterricht somit als negativer Einfluss und störendes ‚Dazwischentreten‘ denunziert, da die Sprache direkt und durch das Nachahmen von Native Speakern erlernt werden sollte (vgl. ebd.).

Seit den späten 50er Jahren wurde dieser Ansatz jedoch kritisiert, zumal er die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden vernachlässige (vgl. ebd.). Denn das kognitive Lernkonzept geht von der Vorstellung aus, dass neue Informationen stets mit bereits vorhandenen Wissensbeständen agieren und dadurch auch schneller verarbeitet und gespeichert werden können (vgl. ebd.). Darüber hinaus strukturiert die Erstsprache das mentale Sprachnetzwerk, in welchem später neue, fremdsprachliche Strukturen und Komponenten festgehalten werden (vgl. Neuner 2003: 19). Um es in einem Vergleich auszudrücken, bezeichnet Neuner (ebd.: 22) die Erstsprache auch als „Koordinatensystem, auf das das Neue bezogen und in das es eingeordnet wird“. Daher sollten erstsprachliche Kenntnisse bewusst und aktiv in den fremdsprachlichen Unterricht miteinbezogen werden (vgl. ebd.). In Hinblick auf die Mehrsprachigkeitserziehung sieht Reissner (vgl. 2012: 185) die Integration von Erstsprachen als lernerseitige Ressource sogar als unverzichtbar.

Wie bereits mehrfach erwähnt, divergiert das individuelle Vorwissen und der Sprachbesitz der Lernenden (vgl. ebd.). Dies sollte in einem an der Mehrsprachigkeitsdidaktik angelehnten Unterricht berücksichtigt werden, weshalb LernerInnen nicht „auf ein oder zwei Schulsprachen [zurechtgestutzt], sondern die vielfältigen mitgebrachten Sprachen“ integriert werden sollten (vgl. Krumm 2003: 42). Zudem legt der bewusste und reflexive Umgang mit der Erstsprache bereits einen wichtigen Grundstein für das spätere Erwerben von Fremdsprachen, weshalb es bereits im L1-Unterricht eine Sensibilisierung für Sprachenvielfalt und das Sprachenlernen im Allgemeinen braucht (vgl. Neuner 2003: 21).

4.3. Die Rolle der L2 (+ n)

Wie bereits aus den Modellen zum multiplen Sprachenlernen ersichtlich wurde, kommen beim Erlernen der ersten Fremdsprache, neben dem sprachlichen Einfluss der L1, neue kognitive (z.B. Sprach(lern)erfahrungen) und emotionale (z.B. Sprechangst) Faktoren hinzu. Überdies eröffnet sich den Lernenden eine neue, fremde Welt, die zwar einerseits den Horizont der SchülerInnen erweitert, andererseits aber auch die bestehende, L1-geprägte Weltanschauung verfremdet (vgl. Neuner 2003: 22). Demnach hat laut Kleppin (2004: 88) „die

erste Fremdsprache, meist Englisch, als Schlüsselsprache eine Initialfunktion für weitere Fremdsprachen, für das Entdecken fremder Kulturen und Sprachen und für das lebenslange Weiterlernen.“ So heben auch die nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache deren Verantwortung für die Entfaltung mehrsprachlicher Kompetenzen hervor (vgl. Grünewald / Sass 2014: 29). Die erste Fremdsprache hat also die Aufgabe Lernende auf das weitere Sprachenlernen vorzubereiten, indem Lernstrategien, Sprachaufmerksamkeit und eine Wahrnehmungsschulung geübt werden (vgl. Krumm 2003: 44). Somit kann festgehalten werden, dass beim Erlernen der ersten Fremdsprache durch das Aneignen methodischer, kommunikativer und interkultureller Fähigkeiten sowie der Erzeugung von Motivation und Interesse die Basis für die handlungsorientierte Mehrsprachigkeit gelegt werden soll (vgl. ebd.). Aus diesem Grund braucht es für die L2 lernerorientierte, induktive und vergleichende Lernmethoden anstatt des traditionellen Grammatikunterrichts (vgl. Neuner 2003: 23).

Die L2 fungiert also als Brückensprache für das spätere Lernen weiterer Fremdsprachen. Je näher die Sprachverwandtschaft und kulturellen Gegebenheiten der L2 und L3 (+n) beieinanderliegen, desto mehr Querverweise und Transfermöglichkeiten können ausgeschöpft werden (vgl. ebd.: 23). Sind die Sprachen typologisch weiter voneinander entfernt, kann vorrangig auf kognitives Vorwissen, wie Lernstrategien, zurückgegriffen werden (Hufeisen 2003b: 9). Dafür brauchen Lehrkräfte auch keine hervorragende L2-Kenntnisse, da nicht auf die Sprache selbst, sondern lediglich auf das Sprachlernwissen zurückgegriffen wird (vgl. ebd.). Die an Österreichs Schulen sehr geläufige Sprachkombination Englisch als L2, Französisch als L3 und Spanisch als L4 (vgl. Vetter 2011: 110) eignet sich somit sehr gut, da aufgrund der Sprachähnlichkeit, vor allem zwischen Französisch und Spanisch, viele Transferbasen mobilisiert werden können. Dadurch kann im L4-Spanischunterricht von Beginn an eine steilere Progression angelegt und komplexere Inhalte behandelt werden (vgl. Hufeisen 2003b: 9). Die EuroComRom-Methode, wie bereits in Unterkapitel 3.2.1.1. beschrieben, bietet dabei Lehrkräften Materialien und Anleitungen für die Planung und Durchführung eines interkomprehensiven Fremdsprachenunterrichts, der auf ebendiesen Brückensprachen basiert (vgl. dazu ausführlicher Klein / Strathmann 2011). Im Folgenden wird die Bedeutung und Nutzbarkeit von Englisch und Französisch als Brückensprache für das Spanische dargestellt.

4.3.1. Englisch

Aufgrund seiner internationalen Signifikanz als *lingua franca*, ist Englisch im Alltag vieler SchülerInnen omnipräsent (vgl. Klein / Strathmann 2011: 18) und, zumindest in Europa, meist die erste Schulfremdsprache, weshalb sie in sprachenübergreifenden Ansätzen stets berücksichtigt werden sollte (vgl. Grünewald / Sass 2014: 29). Fernerhin argumentiert Ahrens (vgl. 2004: 10), dass sich Englisch angesichts seines reichen Erbes an linguistischen Einflüssen anderer Sprachen, für viele europäische Sprachen besonders gut für kontrastiv-komparative Lernprozesse eignet. Zudem beeinflusst die englische Sprache, angesichts ihrer Vormachtstellung, viele andere europäische Sprachen hinsichtlich der Schöpfung von Neologismen in Fachsprachen (Reissner 2012: 184f., Klein / Strathmann 2011: 18). Folglich steigt der Wiedererkennungswert englischer Wörter in anderen Sprachen.

Auch in Bezug auf das Unterrichten von Spanisch als Fremdsprache spielt Englisch eine signifikante Rolle. Basierend auf der steigenden Nachfrage von Spanisch als Schulfremdsprache und der Tatsache, dass Englisch in Österreich fast flächendeckend als L1 gelernt wird, kann sich die Sprachkombination ‚Englisch-Spanisch‘ auf lange Sicht als die vielleicht meist Gewählte herausbilden (vgl. Leitzke-Ungerer et al. 2012: 11). Daher ist es besonders wichtig das Synergiepotenzial dieser Sprachkombination von Beginn an zu nutzen (vgl. ebd.: 12). Als germanisch-romanische Mischsprache eignet sich Englisch als Brückensprache zu Spanisch für Deutschsprachige besonders gut, insbesondere für den lexikalischen Bereich (vgl. ebd.). Der Großteil der sprachlichen Verbindungen zwischen Englisch und Spanisch kann vor allem in fortgeschritten Kompetenzniveaus aktiviert werden, da zu Beginn des Englischunterrichts grundsätzlich der Alltagswortschatz erlernt wird und dieser hauptsächlich germanischen Ursprungs ist (vgl. Leitzke-Ungerer 2012: 60). Nichtsdestotrotz konnte Meißner (vgl. 2010a: 29f.) durch den Vergleich der Klett-Grundwortschätze für Englisch und Spanisch eine Transferrate des wiedererkennbaren Wortschatzes von 47% feststellen (Abbildung 7).

Aber auch aus grammatischer und kulturbezogener Perspektive können unzählige Transferbasen aktiviert werden, wie beispielsweise in der Morphologie und Satzbildung oder in der Verflechtung hispanischer und angloamerikanischer Kulturen in Amerika (vgl. Leitzke-Ungerer et al. 2012: 11).

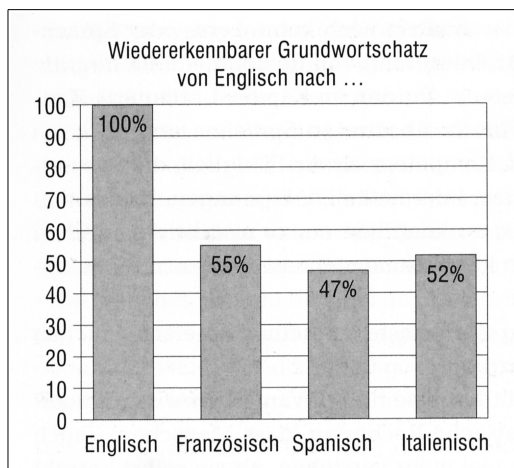


Abb. 7: Wiedererkennbarer Grundwortschatz Englisch (Meißner 2010a: 29)

Trotz dieser Erkenntnisse ist die Bereitschaft für sprachenübergreifendes Unterrichten, die Aus- und Fortbildung von Lehrenden zum Thema der Mehrsprachigkeit sowie die Berücksichtigung mehrsprachiger Methoden in Lehrwerken in der englischen Fachdidaktik immer noch gering (vgl. Reissner 2012: 185), insbesondere verglichen mit der romanischen Didaktik (vgl. Grünwald / Sass 2014: 29). In den letzten Jahren konnten aber zumindest zögerliche Versuche, hauptsächlich im Bereich der Lexik (z.B. Semantisierungs- oder Dekodierungstechniken und bewusstes Arbeiten mit Internationalismen), beobachtet werden (vgl. ebd.). Dennoch besteht im Englischunterricht dringender Handlungsbedarf, die Hinführung zur Mehrsprachigkeit und die Nutzung von wertvollen Synergieeffekten zu optimieren (vgl. Reissner 2012: 185).

Darüber hinaus kritisieren einige Wissenschaftler, dass Englisch womöglich gar nicht die beste Option für die Eingangsfremdsprache sei (vgl. Jahn 1998: 133, Hufeisen 2003b: 9). So berichtet Jahn (vgl. 1998: 133) von bereichernden Erfahrungen mit der Sprachreihenfolge Spanisch, Englisch, Französisch. Vor allem aus motivationaler Sicht wäre laut Hufeisen (vgl. 2003b: 9) solch eine Reihenfolge sinnvoll, da die Motivation nach Englisch, die durch ihre Position als *lingua franca* oftmals die kommunikativen Bedürfnisse der LernerInnen stillt, weitere Fremdsprachen zu erwerben, schwindet. Lernt man hingegen zuerst eine andere erste Fremdsprache, beispielsweise Spanisch, bleibt grundsätzlich ausreichend Motivation Englisch als zweite oder weitere Fremdsprache zu lernen (vgl. ebd.). Hierzu bedarf es aber noch weiterer Forschung (vgl. ebd.).

4.3.2. Französisch

Nach Englisch wird an Österreichs Schulen Französisch häufig als zweite lebende Fremdsprache erlernt. Das Französische erhält somit eine Schlüsselrolle, da durch die Französischkenntnisse das Tor zur gesamten romanischen Sprachwelt, die fast eine Milliarde SprecherInnen zählt, geöffnet wird (vgl. Klein / Strathmann 2011: 17). Daher bietet das Französische die Grundlage für den schnellen Aufbau einer rezeptiven Mehrsprachigkeit in anderen romanischen Sprachen (vgl. ebd.), wie Abbildung 8 veranschaulicht:

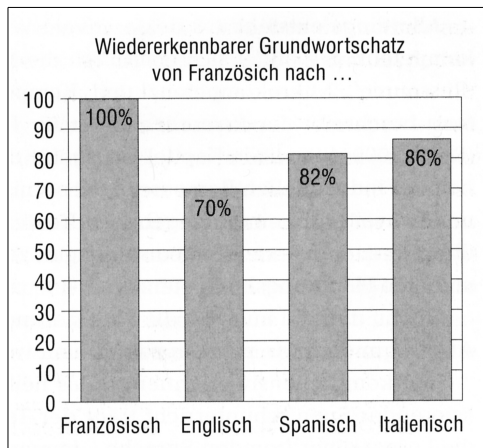


Abb. 8: Wiedererkennbarer Grundwortschatz Französisch (Meißner 2010a: 29)

Grundsätzlich eignen sich laut Fäcke (vgl. 2011: 54) für die Erschließung rezeptiver, mehrsprachiger Kompetenzen innerhalb der Romania auch andere romanische Sprachen als Brückensprachen. Neveling (2006: 2ff.) ist jedoch der Auffassung, dass das Französische als Brückensprache und für das Lernen weiterer romanischer Sprachen prädestiniert ist und sich selbst besser eignet als Latein. Des Weiteren kann das Französische auf Verbindungen zum Türkischen zurückgreifen und sich somit für türkischsprachige SchülerInnen als hilfreich erweisen (vgl. Nieweler 2017: 50).

Aber auch für den deutschsprachigen Raum eignet sich Französisch als Brückensprache besonders gut (vgl. Klein / Strathmann 2011: 17). Das liegt daran, dass das Französische sowohl über einen *code oral*, der sich im Laufe der Zeit stark verändert und sich typologisch von den restlichen romanischen Sprachen entfernt hat, als auch über einen *code écrit*, der panromanisch aufgebaut ist, verfügt (Klein / Strathmann 2011: 17):

Diese Distanz zwischen den zwei *codes* prädestiniert Französisch als Brückensprache, obwohl sie einen größeren Aufwand erfordert, da für die Entwicklung des Hörverstehens im Rahmen des interkomprehensiven Lernens ein zusätzliches Modul unumgänglich ist. Das Leseverstehen in den romanischen Sprachen dagegen profitiert von der Tatsache, dass das Erstarren der unterschiedlichen Schriftsysteme [...] die Texterschließung unterstützt. Das gilt besonders für das Französische, dessen *code écrit* sich in den vergangenen fünf Jahrhunderten nur marginal verändert hat.

Für den Aufbau eines rezeptiven Leseverständnisses innerhalb der Romania erweist sich Französisch daher als äußerst nützlich. Bei vorhandenen Französischkenntnissen kann im ‚Spanisch als L4-Unterricht‘ somit ein interkomprehensiver Ansatz, der die Nutzbar-machung der lernerseitigen, sprachlichen Ressourcen fokussiert, äußerst ertragreich sein.

4.4. Transfer im Tertiärspracherwerb

Während in der frühen Kontrastiven Linguistik einzig die problematischen Unterschiede zwischen Sprachen, wie beispielsweise *falsos amigos*, im Vordergrund standen und dies zu der Empfehlung des strikten Trennens von Sprachen im Unterricht führte, werden heutzutage in der Tertiärsprachendidaktik vordergründig die positiven, förderlichen Analogien zwischen Sprachen hervorgehoben (vgl. Neuner 2003: 24). Es wird also der Frage nachge-gangen, inwiefern vorhandene Wissensbestände der L1 oder L2 für das Tertiärsprachen-lernen nützlich gemacht und Transferbrücken zwischen den Sprachen gebaut werden kön-nen (vgl. ebd.: 25). Der Fokus liegt somit nicht mehr auf Interferenzen, sondern auf den po-sitiven Transferbrücken, die das Lernen einer neuen Sprache durch das Zurückgreifen auf bestehendes Wissen erleichtern sollen. Der Transferprozess umfasst also sogenannte Trans-ferbasen, „die sich als formale, semantische oder funktionale Analogien zwischen Sprachen bezeichnen lassen“ (Meißner 2010a: 29). Dabei sind vor allem die typologische Sprachver-wandtschaft sowie der Grad des Sprachkontakts von Bedeutung (vgl. Neuner 2003: 25), denn je ähnlicher die Sprachen sind, desto einfacher lassen sich Analogien übertragen. Das Erkennen und Anwenden von Transferbasen ist somit eng mit der Interkomprehension und Tertiärsprachendidaktik sowie den Zielen der rezeptiven Mehrsprachigkeit verbunden. Ob-wohl diese Transferbasen auch zu Interferenzen führen können und diese ebenfalls im Un-terricht besprochen werden müssen, überwiegen bei einem richtig angeleiteten interkom-prehensiven Unterricht die Vorteile, weshalb Transferprozesse ein äußerst nützliches Mittel bei der Dekodierung einer neuen Sprache darstellen und zu einem verbesserten Sprachin-put (*input enhancement*) führen (vgl. Meißner 2010a: 35).

4.4.1. Transfertypik

Für die gezieltere Nutzbar-machung und den strukturierteren Einbezug von lernerseitigem Vorwissen hat Meißner eine Transfertypik entworfen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden soll (vgl. Meißner 2010a: 35):

- Transfertypen: Insgesamt lassen sich zwei verschiedene Transfertypen ermitteln: der Identifikationstransfer, der vor allem die rezeptiven Kenntnisse betrifft, sowie den Produktionstransfer, der Analogien aus den produktiven Kenntnissen zieht (vgl. ebd.: 36).
- Transferrichtung: Bei der Transferrichtung kann zwischen einem proaktiven und retroaktiven Transfer unterschieden werden. Beim proaktiven Transfer werden Wissensbestände aus vorher erlernten Sprachen auf neue Sprachen übertragen (z.B. engl. *I am studying Spanish* zu spa. *estoy estudiando español*), während beim retroaktiven Transfer neu Gelerntes Einfluss auf bereits bestehende Wissensbestände ausübt (z.B. die Geschehnisse rund um den Spanisch-Englischen Krieg 1588 und dem Niedergang der Spanischen Armada aus der Perspektive der Spanier) (vgl. ebd.).
- Transferreichweite: Diese kann entweder intra- oder interlingual verlaufen. Transferprozesse zwischen Sprachen werden als interlingual bezeichnet, während Transferprozesse innerhalb eines sprachlichen Systems als intralingual beschrieben werden (vgl. ebd.).
- Transferbereiche: Meißner unterscheidet hier zwischen einem lexikalischen, morphosyntaktischen und pragmatischen Transferbereich (vgl. ebd.).
- Transferkategorien: Neben dem Formtransfer (z.B. Übertragung ähnlicher Vokabeln oder Morphemen) unterscheidet Meißner zudem den Inhaltstransfer (z.B. Transfer von semantischen Strukturen), den Funktionstransfer (z.B. Übertragungen von grammatischen Strukturen) sowie den didaktischen Transfer (z.B. Transfer von Motivationsübungen und Lernstrategien) (vgl. ebd.: 37).

Was genau die Transferbereiche von den Transferkategorien unterscheidet, wird allerdings nicht genauer erläutert. Ebendies wäre jedoch interessant, zumal sich beide Kategorien inhaltlich überschneiden und auch in früheren Modellen Meißners (vgl. dazu Meißner 2004: 46) unter dem Oberbegriff der Transferdomänen zusammengefasst wurden. Zudem werden beide Termini von verschiedenen Wissenschaftlern unterschiedlich besetzt. Neuner (vgl. 2003: 25f.) unterscheidet beispielsweise nur zwischen zwei Transferbereichen: dem des Sprachbesitzes (dieser würde Meißners lexikalischem und morphosyntaktischem Transfer entsprechen) und dem des Sprachlernbewusstseins (dies entspricht der didaktischen Transferkategorie). Doyé (vgl. 2008: 205) hingegen zählt neun verschiedene Transferdomänen

auf (siehe Kapitel 3.2.1.), während Leitzke-Ungerer et al. (vgl. 2012: 16) drei Transferebenen identifizieren, nämlich eine sprachliche, eine kulturbezogene und eine lernstrategische Ebene.

4.4.2. Transferbereiche für den Spanischunterricht

Verschiedene Didaktiker deklarieren also unterschiedliche Transferbereiche für den Tertiärsprachenunterricht. Im Folgenden werden jene vier Bereiche im Detail beleuchtet, die mir als besonders relevant erscheinen. Dies ist einerseits der lexikalische und morphosyntaktische und andererseits der didaktische Transferbereich. Zudem soll der Transferbereich der Texterschließung genauer besprochen werden, da im interkomprehensiven Tertiärsprachenunterricht die Lesekompetenz, d.h. das Textverstehen und textuell-generische Wissen, besonders wichtig ist (vgl. Hallet / Königs 2010: 306). Durch diverse Übungen in diesen Transferbereichen können die für die Interkomprehension wichtigen Tätigkeiten „Ordnen, Unterscheiden, Vergleichen, Identifizieren, Analysieren, Kontrastieren, Analogien bilden, merkmalsgestütztes Erraten [und] Reflektieren“ angeleitet werden (Reissner 2012: 188). Darüber hinaus soll vordergründig entdeckendes Lernen (*bottom-up*-Prozesse), welches eigene mentale Auseinandersetzungen sowie kritische Reflexionen und Vergleiche von Sprachen fordert, im Mittelpunkt der Übungen stehen (vgl. Meißner 2004: 49).

4.4.2.1. Lexikalischer Transfer

Der Wortschatz bietet mit Abstand die größte Transferquelle für Lernende, insbesondere wenn es sich um das Lernen von Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie handelt (vgl. Bär 2012: 45). Aus diesem Grund eignen sich Französisch und Englisch durch ihre nahe Sprachverwandtschaft zum Spanischen besonders gut für den lexikalischen Transfer. Für den Aufbau von interlingualen, lexikalischen Transferbrücken gibt es zahlreiche Transferstrategien die eingeübt werden können und in dessen Zentrum grundsätzlich Kognate stehen (vgl. Grünewald / Sass 2014: 32). Kognate sind jene Vokabeln, die eine gemeinsame Etymologie aufweisen und sich somit auf graphemisch-phonetischer oder semantischer Ebene ähneln (vgl. ebd.). Diese Kognate können graduell abgestuft werden und somit in Anlehnung an Müller-Lancés Klassifikation (vgl. 2006: 165f.) von „identisch“ über „ähnlich“ bis „unterschiedlich“ im Hinblick auf ihre graphemisch-phonetischen und semantischen Merkmale“ kategorisiert werden (Grünewald und Sass 2014: 33). Identische Ko-

gnate stimmen sowohl auf graphematischer, phonetischer als auch semantischer Ebene überein (z.B. engl./dt. *fair*) (vgl. Müller-Lancé 2006: 165). Ähnliche Kognate unterscheiden sich meist nur auf einer oder max. zwei Ebenen, wobei der Grad der Abweichung unterschiedlich stark ausfallen kann (z.B. dt./engl./frz./spa. *marginal* oder dt. *Oktober* – spa. *octubre* – frz. *octobre* – engl. *october*) (vgl. ebd.). Bei stärker differenzierenden Kognaten sind keine der Ebenen mehr ident, sondern ähneln sich nur (z.B. „lat. *reducere* [‘zurückführen‘] – frz. *réduire* – sp. *reducir* – it. *ridurre* – dit. *reduzieren* – engl. *to reduce*“) (ebd.). Natürlich gibt es auch Kognate, die durch ihre graphematisch-phonetische Ähnlichkeit zu Fehlübertragungen führen können, da sie sich auf semantischer Ebene zu stark unterscheiden (z.B. engl. *actually* – spa. *actualmente*) (vgl. Grünewald / Sass 2014: 33).

Wie durch diese Auflistung ersichtlich wurde, finden sich nicht nur innerhalb der Romania, sondern auch zwischen der englischen, deutschen und den romanischen Sprachen viele Gemeinsamkeiten (vgl. Klein / Strathmann 2011: 18). So lassen sich beispielsweise alle absolut panromanischen Wörter auch im Englischen und Deutschen wiederfinden (vgl. ebd.: 20). Darüber hinaus ist eine Spracharbeit mit Internationalismen, Anglizismen und Neologismen aus dem Englischen äußerst förderlich, da diese oftmals einen griechisch-lateinischen Ursprung aufweisen und somit in anderen Sprachen, wie Spanisch, leicht zu dekodieren sind (vgl. Reissner 2012: 191).

Durch diese kontrastiven Vergleiche können neben den interlingualen Gemeinsamkeiten, aber auch Interferenzen entdeckt und bewusst gemacht werden, um Transferfehler zu vermeiden (z.B. engl. *to spend* ≠ dt. *spenden*) (vgl. Grünewald / Sass 2014: 33). Ebenso kann eine frühzeitige Auseinandersetzung mit Kognaten abweichender Bedeutung SchülerInnen für Bedeutungsunterschiede sensibilisieren (vgl. ebd.). Darüber hinaus hilft der kontrastiv-komparative Ansatz „Erschließungs- und Memorierungsstrategien einzuüben sowie (vorhandene) lexikalische Kompetenzen zu erweitern und zu vertiefen“ (ebd.: 32).

Ein weiterer Vorteil des lexikalischen Transfers ist, dass nicht nur die Zielsprache, sondern stets alle involvierten Sprachen davon profitieren (vgl. ebd.: 34). So lassen sich fremde Wörter in der neuen Sprache durch Transferprozesse leichter erschließen, während das Vokabular der Ausgangssprache durch den lexikalischen Transfer gefestigt wird (vgl. ebd.). Außerdem kann es auch zu einem retroaktiven Transfer kommen, wodurch das Vokabular der zuvor erlernten Sprache erweitert und modifiziert wird.

Die methodische Umsetzung betreffend, sind vor allem kurze Übungen, die sich leicht in den Unterricht und die Lehrbucharbeit integrieren lassen, empfehlenswert (vgl. ebd.). So kann beispielsweise mit mehrsprachigen Vokabelverzeichnissen in Lehrbüchern, wenn vorhanden, gearbeitet werden (vgl. Fäcke 2011: 55). Diese beziehen sich meistens auf Sprachen, die traditionellerweise vor Spanisch erlernt werden, wie Englisch, Französisch und Latein, oder auch auf andere verwandte Sprachen wie Italienisch (vgl. ebd.). Zudem können kurze Übungen zur Wortkomposition und zu Kognaten angeleitet werden. So unterscheiden Grünewald und Sass (vgl. 2014: 33f.) drei verschiedene Übungstypen mit Kognaten:

- ‚Kognate erkennen‘: hier sollen SchülerInnen zunächst nur die Sprachverwandtschaft erkennen, indem sie beispielsweise verwandte Wörter aus der englischen und spanischen Sprache einander zuordnen und über deren Bedeutung reflektieren (vgl. ebd.).
- ‚Kognate erinnern‘: bei diesen Übungen (z.B. Anlegen von mehrsprachigen Vokabellisten) sollen SchülerInnen lernen, Kognate, d.h. Vokabeln die sie bereits aus beiden Sprachen kennen, bewusst abzurufen um interlinguale Verflechtungen zu knüpfen und bereits vorhandene Vokabeln zu festigen (vgl. ebd.).
- ‚Kognate erschließen‘: hierbei handelt es sich um die anspruchsvollste Übung, da LernerInnen unbekannte Kognate selbstständig durch ihr Vokabelwissen aus der Ausgangssprache ableiten sollen (vgl. ebd.). Dies ist vor allem für das Texterschließen hilfreich.

Je ähnlicher sich die Sprachen dabei sind, desto einfacher lassen sich diese Übungen umsetzen (vgl. Lessig 1998: 242). Im Anschluss an diese Aufgaben sollten laut Grünewald und Sass (vgl. 2014: 34) jedenfalls Aktivitäten zur Ergebnissicherung folgen, um fehlerhafte oder vereinfachte Rückschlüsse seitens der LernerInnen zu verhindern.

4.4.2.2. Morphosyntaktischer Transfer

Laut Meißner (vgl. 2010a: 30) lassen sich auf grammatischer Ebene annähernd hohe Transferpotenziale identifizieren. So argumentieren Klein und Stegmann (vgl. 1999: 115), dass die neun Kernsatztypen nicht nur innerhalb der Romania ident sind, sondern auch große Ähnlichkeit zu den Kernsatztypen der deutschen und englischen Sprache aufzeigen. Darüber hinaus lassen sich folgende panromanische, syntaktische Strukturen identifizieren: die

Bildung der Relativsätze, Konditionalsätze, Hypotaxen (Einleitung von Nebensätzen), gerundiale Formen zur Nebensatzverkürzung, die Einleitung von Fragesätzen, die Aspektualität und die Wortgruppenbildung mit Artikeln (vgl. ebd.: 115ff.). Im ‚Spanisch als L3-Unterricht‘ sind SchülerInnen mit diesen grammatischen Gegebenheiten somit grundsätzlich bereits deklarativ oder prozedural durch den Französisch- und teilweise Englischunterricht vertraut (vgl. Meißner 2010a: 30). Darüber hinaus können auch in der Morphologie etliche interlinguale Ähnlichkeiten zwischen romanischen Sprachen als auch mit Englisch festgestellt werden, wie beispielsweise die Bildung des Komparativs und der Adverbien (vgl. Reissner 2012: 193). Wie diesen Auflistungen zu entnehmen ist, können vielzählige interlinguale, morphosyntaktische Vergleiche zwischen den romanischen Sprachen sowie Englisch und Deutsch angestellt werden.

Dabei sollen die Lernenden diese grammatischen Phänomene vor allem durch selbstständiges, entdeckendes Lernen erschließen (vgl. Meißner 2010a: 40). Dies ist auch das Ziel der Hypothesengrammatik, laut Bär (vgl. 2011: 141) das Kernstück der interkomprehensiven Sprachlernmethode. Die Hypothesengrammatik, auch als SOS-Prinzip (Sammeln, Ordnen, Systematisieren) bekannt, vollzieht sich folgendermaßen:

Die Lernenden werden dazu angeregt, aus einem Text in einer unbekannten, aber nahverwandten Zielsprache ‚neue‘ Grammatikphänomene zu sammeln, im Anschluss mithilfe ihres grammatischen Vorwissens aus den bereits gelernten Sprachen zu ordnen und schließlich aus dieser Ordnung heraus ein System zu formen (Bär 2011: 141).

Bereits ab dem ersten Sprachkontakt mit einer neuen aber interkomprehensiven Sprache stellen Lernende inter- und intralinguale Vergleiche und Hypothesen zu den verschiedenen Formen und Strukturen an (vgl. Meißner 2010a: 35). Durch das selbständige Erarbeiten dieser Hypothesengrammatik anhand von möglichst authentischen Texten sollen Lernende mithilfe ihrer individuell vorhandenen Transferbasen schrittweise die fremde Sprache erforschen und erschließen, wobei die Hypothesengrammatik zu Beginn offensichtlich noch Lücken aufweist (vgl. Bär 2011: 141). Zudem ist diese konstant Veränderungen ausgesetzt und bildet die Entstehung, das Wachstum und den Stand der Lernersprache ab (vgl. ebd.: 143). Aus diesem Grund ähnelt sie auch Selinkers Konzept der *Interlanguage* (vgl. ebd.). Die individuell erarbeitete Hypothesengrammatik der SchülerInnen sollte auf jeden Fall protokolliert, durch instruktive Unterrichtssequenzen und Klassenraumgespräche unterstützt und verifiziert oder falsifiziert werden, um eine Ergebnissicherung zu garantieren (vgl. ebd., Meißner 2010a: 39).

Für die Erarbeitung der Hypothesengrammatik eignen sich vor allem authentische Texte gut, die die grammatischen Phänomene natürlich und unstrukturiert statt didaktisiert vorgeben (vgl. Bär 2011: 141, Meißner 2010a: 38). Die Lernenden erarbeiten sich dann sukzessiv mit jedem Text ihre eigene Hypothesengrammatik (vgl. ebd.: 38). Dies bringt den Vorteil der tieferen Verarbeitung dieser Phänomene, was durch vereinfachte, instruktivistische Lernansätze weniger gut gelingen würde (vgl. Meißner 2010a: 38f.).

Abschließend kann festgehalten werden, dass auch für die Morphosyntax etliche Transferpotenziale in der Sprachkombination Deutsch – Englisch – Französisch – Spanisch bestehen und lernökonomisch genutzt werden können. Durch diese Transferprozesse wird jedoch nicht nur das Erschließen der neuen Sprache erleichtert, sondern auch die Strukturen der Ausgangs- und Brückensprache gefestigt. Auf der Grundlage des induktiven Lernens befassen sich SchülerInnen intensiv mit den Strukturen und Parallelen der Ziel- sowie Ausgangssprache und steigern gleichzeitig ihre Sprachlernbewusstheit. Neben der Anleitung zu diesen Transferprozessen hat die Tertiärsprachendidaktik also zusätzlich die Aufgabe die Prozesse bewusst zu machen und SchülerInnen zu motivieren, darüber zu sprechen und zu reflektieren (vgl. Neuner 2003: 23). Dabei helfen Fragen wie: Wird der *subjuntivo* im Französischen und Spanischen für die gleichen Funktionen verwendet? Welche Ähnlichkeit besteht zwischen dem spanischen *gerundio* und der *progressive*-Form im Englischen?

4.4.2.3. Didaktischer Transfer

Bei dem didaktischen Transfer handelt es sich um die Übertragung von Lernstrategien und -techniken, wie beispielsweise die Mobilisierung von Inferenzen für die Texterschließung oder „Memorisierungsstrategien wie Wiederholen, Notieren oder Gruppieren“ (Grünewald / Sass 2014: 34). Darüber hinaus soll die Transfer- und Problemlösungsfähigkeit, z.B. Transferbasen mobilisieren, erkennen und einordnen oder Probleme selbstständig erkennen und lösen sowie die individuelle Lernsteuerung (z.B. Lernprotokolle, Lernerwörterbücher oder Laut-Denk-Protokolle) gefördert werden (vgl. Lessig 1998: 243, Meißner 2004: 53). Dabei hat der Unterricht der ersten Fremdsprache, d.h. der Englischunterricht, eine tragende Rolle, da dieser die Grundlage für das Fremdsprachenlernen legen kann und soll (vgl. Grünewald / Sass 2014: 34). Im Englischunterricht sollten Lernstrategien also so vermittelt werden, dass sie auch im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik für nachgelernte Fremdsprachen von Nutzen sind (vgl. ebd.). Eine Lehrwerksanalyse von Grünewald und Sass (vgl. ebd.: 35) zeigte allerdings, dass weder Englisch- noch Spanisch-

lehrwerke bei der Vermittlung von Lernstrategien auf die vor- bzw. nachgelernte Sprache Bezug nehmen.

Für den ‚Spanisch als L3-Unterricht‘ ist jedoch eine Anknüpfung an bereits vorhandene Wissensbestände bezüglich des Fremdsprachenlernens sowie die Besprechung und Reflexion der Sprachlernprozesse und -erfahrungen maßgebend (vgl. Neuner 2003: 26). Dies soll das Sprachlernbewusstsein der SchülerInnen und das autonome Lernen erweitern und begünstigen. Meißner (vgl. 2004: 44) bezeichnet diesen Vorgang auch als den ‚didaktischen Motor‘, der durch die Sensibilisierung für Sprachlernprozesse die Verarbeitungstiefe der Sprachdaten erhöht. Aus diesem Grund ist die Entwicklung einer Sprachlernbewusstheit ein unentbehrliches Element des erfolgreichen Tertiärsprachenunterrichts (vgl. ebd.)

4.4.2.4. Texterschließung

Das Hauptziel der EuroCom-Methode, und somit des interkomprehensiven Unterrichts, ist die Entwicklung einer schnellen Lesekompetenz durch das ‚Optimierte Erschließen‘ von Texten mithilfe von Transferstrategien und -techniken (vgl. Strathmann 2010: 79). Dieses ‚optimierte Erschließen‘ einer romanischen Sprache erfolgt durch die Aktivierung lernerseitigen Vorwissens zu sprachlichen Formen und Strukturen sowie der Vermittlung von Strategiewissen (vgl. ebd.). Eine optimierte Texterschließung ergibt sich also aus allen zuvor erwähnten Transferbereichen (Lexik, Morphosyntax und Didaktik).

Die frühzeitige Arbeit mit Originaltexten kann einen Motivationsschub (auch für die selbstständige Sprachproduktion [vgl. Bausch / Heid 1992: 17]) und folglich ein erhöhtes Interesse für ‚Spanisch als L3‘ bei den LernerInnen erzeugen, ausgelöst durch die hohe Rate an wiedererkennbarer, lexikalischer und syntaktischer Strukturen (vgl. Reissner 2012: 194). Außerdem können durch das große Angebot an authentischen Texten jene ausgewählt werden, die der tatsächlichen Lebenswelt und Vorlieben der Lernenden entsprechen, da nicht ausschließlich auf didaktisierte Texte zurückgegriffen werden muss (vgl. Meißner 2004: 59).

Mögliche Aufgabenformate für das interkomprehensive Arbeiten mit Texten sind z.B. Übersetzungen von Texten in die Muttersprache oder andere Brückensprachen, das Erstellen von Paralleltexten sowie Laut-Denk- und Lernprotokolle (vgl. Reissner 2012: 194). Bei der rezeptiven Erschließung von Spanischtexten ist vor allem die Inferenzmethode der ‚Sieben Siebe‘ (siehe Kapitel 3.2.1.1.), die auf der Mobilisierung von Transferbasen aus

der L1 und weiterer Brückensprachen (zumeist Englisch und Französisch) basiert, essentiell (vgl. Strathmann 2010: 84). Dabei spielen sowohl *bottom-up* (z.B. das Dekodieren von Wörtern) als auch *top-down*-Prozesse (z.B. Weltwissen) eine wichtige Rolle:

Auch eigene Vorkenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen, den Verlauf von Sätzen, die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen und logische Strukturen sowie das eigene Weltwissen und kulturspezifische Prägungen beeinflussen das Lesen (Fäcke 2011: 199).

Darüber hinaus sollen falsche Rückschlüsse nicht maßgeregelt, sondern als „Ausdruck intelligenter Leistung der Schüler“ betrachtet werden (Strathmann 2010: 79).

Weitere Aufgabenformate können sich auch der Inhaltsebene widmen, die genauso durch Vorwissen der SchülerInnen optimiert erschlossen werden kann (vgl. Strathmann 2010: 76). So zählen die Hypothesenbildung zu Textinhalten und Fortsetzungen, die Unterscheidung von Fakten und Meinungen oder Kenntnisse über Textsorten zu wichtigen Übungen für das Erschließen des Inhalts (vgl. ebd.).

Wie bereits an anderer Stelle beschrieben (siehe Kapitel 3.2.1.1.), sind LernerInnen aufgrund dieser interkomprehensiven Maßnahmen in der Lage nach ca. 20 Unterrichtsstunden dieselbe Lesekompetenz in ihrer L3 (z.B. Spanisch) aufzubauen wie in der zuvor erlernten romanischen Fremdsprache (z.B. Französisch) (vgl. Meißner 2010a: 30). Durch die interkomprehensive Textarbeit soll aber nicht nur die Lese- und Sprachkompetenz der SchülerInnen verbessert, sondern auch mithilfe von Lernstrategien und -techniken, das metakognitive und autonome Lernen gefördert werden (vgl. Reissner 2012: 195).

Abschließend muss jedoch erwähnt werden, dass sämtliche hier diskutierte Konzepte und Theorien stets kritisch betrachtet werden müssen. So warnt Neuner (vgl. 2003: 32) davor, dass Theorien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik beispielsweise Gefahr laufen, einen idealen Lernenden zu modellieren, der stets motiviert und mündig handelt, an der Sprache und Kultur interessiert ist und effizientes und lebenslanges Lernen anstrebt. Die Erkenntnisse und Perspektiven der interkulturellen und mehrsprachigen Tertiärsprachendidaktik sind gewiss faszinierend, nichtsdestotrotz sollte aber bedacht werden, dass nicht alle SchülerInnen am Drittspracherwerb interessiert sind bzw. Probleme mit dem Lernen von Sprachen aufweisen, weshalb Mittel und Wege gefunden werden müssen, im Fremdsprachenunterricht auf die individuellen Bedürfnisse aller SchülerInnen einzugehen um ihnen den Zugang zum Fremdsprachenlernen zu erleichtern (vgl. ebd.: 32f.).

5. Lehrbuchanalyse

In diesem Kapitel wird, basierend auf der in dieser Arbeit vorgestellten Theorie, eine Lehrbuchanalyse durchgeführt. Im Folgenden werden zuerst die Ziele und die Methode der Lehrbuchanalyse vorgestellt, bevor drei ausgewählte Lehrbücher hinsichtlich ihres Layouts und der Gestaltung sowie ihrer mehrsprachlichen und interkulturellen Elemente untersucht werden.

5.1. Ziele der Lehrbuchanalyse

Lehrbücher werden oft als zentraler Bestandteil des Unterrichts oder sogar als ‚geheimer Lehrplan‘ der Lehrenden beschrieben. Bevor nun die Ziele der Lehrbuchanalyse formuliert werden, sollte zuerst der Frage nachgegangen werden, was genau unter Lehrbüchern zu verstehen ist und ob diese heutzutage aufgrund der neuen Medien und Digitalisierung noch Relevanz besitzen.

Im Gegensatz zu Lehrwerken, die aus mehreren Komponenten bestehen und neben dem Lehrbuch weitere Materialien beinhalten, wie beispielsweise Übungsbücher, Vokabeltrainer, Lösungshefte, Beihefte oder Lehrerhandreichungen, bezeichnet das Lehrbuch ausschließlich ein einziges, in sich geschlossenes Werk (vgl. Krumm / Ohms-Duszenko 2001: 1029). Das Lehrbuch (fortan auch Schulbuch oder Arbeitsbuch) stellt dabei seit Jahrzehnten einen integralen Baustein des Unterrichts dar, wenngleich, vor allem seit dem Vormarsch der neuen Medien und deren vielfältigen Möglichkeiten, Kritik an der Relevanz und Nützlichkeit von Lehrbüchern geübt wird (vgl. Usener 2016: 72). Trotz dieser neuen und mannigfaltigen didaktischen Materialien „gelten Lehrwerke noch immer als ‚verlängerter Arm‘ der Lehrpläne und spielen somit eine wichtige Rolle bei der praktischen Umsetzung der [unterrichtlichen] Ziele“ (Bär 2011: 41f.), vorausgesetzt die Lehrwerke berücksichtigen die neuesten didaktisch-methodischen Erkenntnisse. Dies hat mehrere Gründe. So dienen Lehrwerke und -bücher, basierend auf deren didaktischen Progression, sowohl Lehrenden als auch Lernern zur Orientierung (vgl. Usener 2016: 73). Zudem bringen Lehrwerke auch einen lernökonomischen Nutzen mit sich, da die Erstellung und Zusammensetzung sämtlicher Unterrichtsmaterialien einzig durch die Lehrperson einen enormen Aufwand darstellen würde (vgl. ebd.: 74). Ein weiterer Vorzug ist die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und erlernten Kompetenzen, wenn mit ähnlichen Materialien und Inhalten gelehrt wird (Nieweler 2006: 134). Aufgrund der genannten Vorteile verbleibt

das Lehrbuch also ein wichtiges Unterrichtsmittel im Fremdsprachenunterricht und Spiegel seiner Zeit (vgl. Fäcke 2011: 216). Daher sind fortlaufende, kritische Lehrbuchanalysen zur Überprüfung und Absicherung der Qualität und Aktualität der Lehrbücher sinnvoll und notwendig (vgl. Usener 2016: 75). Diese können dabei nicht nur Schulen bei der Auswahl vorhandener Spanischlehrbücher behilflich sein, sondern auch konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge an Lehrbuchverlage weitergeben (vgl. Fäcke 2011: 213).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nun, auf der Grundlage einer Lehrbuchanalyse zu erörtern, ob und inwiefern die hier vorgestellten und diskutierten, aktuellen, fachwissenschaftlichen Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der interkulturellen Fremdsprachendidaktik, in gegenwärtig verwendeten Lehrbüchern Berücksichtigung finden.

Genauer gesagt, soll also einerseits überprüft werden, ob in Lehrbüchern für Spanisch als Tertiärsprache Bezüge zu vorgelernten oder typologisch ähnlichen Sprachen, vor allem Englisch und Französisch, sowie anderen in der Klasse gesprochenen Sprachen hergestellt werden. Der Forschungsschwerpunkt liegt dabei, neben der lexikalischen und morphosyntaktischen, auch auf der didaktischen Ebene. Es soll erforscht werden, ob vorhandene Potenziale und Transferbasen aktiviert und mobilisiert werden, die den Lernprozess unterstützen. Insbesondere der Aufbau einer Sprachlernbewusstheit und das Anleiten des autonomen, lebenslangen Lernens sind hierbei wichtige Kriterien.

Hinsichtlich des interkulturellen Lernens soll andererseits festgestellt werden, ob ausschließlich landeskundliches Wissen und stereotype Bilder über die spanische Kultur und Bevölkerung vermittelt oder neben soziokulturellem Wissen auch affektiv-attitudinale, kognitiv-analytische sowie handlungsorientierte, interkulturelle Fertigkeiten gefördert und überprüft werden.

Neben diesen mehrsprachigkeitsorientierten und interkulturellen Anforderungen sollen die Schulbücher selbstverständlich auch Interesse, Motivation und Begeisterung für die spanische Sprache und dem Sprachenlernen insgesamt erzeugen. Im Folgenden soll nun der methodische Vorgang der Lehrbuchanalyse erläutert werden.

5.2. Methode

Das methodische Vorgehen basiert auf einer kritischen Lehrbuchanalyse. Eine Lehrwerkanalyse ist laut Michler (2005: 16 zitiert in Usener 2016: 78) eine „in erster Linie systematische, oft vergleichende, auch exemplarisch angelegte Untersuchung eines oder mehrerer Gegenstandsbereiche von Lehrwerken“. In dieser Arbeit wird jedoch ausschließlich das Lehrbuch analysiert, da dieses das Kernstück des Unterrichts darstellt und der grundsätzliche „Träger von Inhalten und Methoden des Unterrichts“ (Michler 2005: 18 zitiert in Usener 2016: 72) ist.

Das methodische Instrument, welches der Lehrbuchanalyse zugrunde liegt, ist der Kriterienkatalog. Kriterienkataloge analysieren Lehrwerke, basierend auf systematisch ausgewählten Kriterien (vgl. Rösler 2012: 49), um eine möglichst transparente, objektive und nachvollziehbare Analyse zu gewährleisten (vgl. Fäcke 2011: 213). Darüber hinaus kann die Vergleichbarkeit von Lehrwerken erleichtert werden. Diese Kriterienkataloge, oder auch Kriterienraster genannt, weisen allerdings auch Nachteile auf:

Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort [...] Kurz: Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefaßt werden, nicht als Korsett. (Kast / Neuner 1994: 100).

Um das Kriterienraster nichtsdestotrotz so transparent und objektiv wie möglich zu gestalten, orientiere ich mich an einer theoriegeleiteten Vorgangsweise. Die Kriterien sollen basierend auf der aktuellen, wissenschaftlichen Fachliteratur und bereits erstellten Kriterienkatalogen ausgewählt und zusammengetragen und nicht anhand der vorliegenden Lehrbücher abgeleitet werden. Selbstverständlich bin ich mir bewusst, dass die Analyse und Auswertung dennoch immer von meiner subjektiven Evaluation beeinflusst ist, wie auch die Erstellung und Auswahl der Kriterien der subjektiven Beurteilung der AutorInnen unterliegt.

Insgesamt werden in dieser Lehrbuchanalyse zwei verschiedene Kriterienraster verwendet. Während der erste zum Thema der Mehrsprachigkeit, aufgrund des Mangels eines bereits existierenden und umfassenden Kriterienkatalogs, von mir selbst, basierend auf den gerade beschriebenen Prämissen, erstellt wurde, stütze ich mich in der Analyse zum interkulturellen Lernen auf Useners (2016: 89f.) vollständig ausgearbeiteten Kriterienrasters (siehe Anhang).

Der eigens entworfene Kriterienkatalog zur Überprüfung mehrsprachlicher Komponenten in Lehrbüchern unterteilt sich in fünf Schwerpunkte: Allgemeine mehrsprachliche Elemente, Lexikalischer Transfer, Morphosyntaktischer Transfer, Didaktischer Transfer und Textverstehen. Der entworfene Kriterienkatalog basiert einerseits auf Hermann Funks Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse (vgl. Funk 1994: 105ff.), dem Kriterienkatalog des Sprachverbandes Mainz (vgl. Sprachverband e.V. Mainz 1994: 123ff.), sowie andererseits auf der in dieser Arbeit präsentierten Theorie, da sich die eben erwähnten Kriterienkataloge nicht gänzlich für die Rahmenbedingungen (Spanisch als Tertiärsprache im schulischen Kontext) und den Fokus (Mehrsprachigkeit) meiner Untersuchung eignen. So wurde der Mainzer Kriterienkatalog beispielsweise speziell für ausländische Arbeitnehmer, die Deutsch lernen wollen, konzipiert (vgl. ebd.: 122).

Der zweite Teil der Lehrbuchanalyse hat das interkulturelle Lernen zum Gegenstand. Userners Kriterienkatalog eignet sich als Analyseinstrument für diese Arbeit besonders gut, da dieser von den neuesten, theoretischen Erkenntnissen, aber auch anwendungsorientierten Aspekten des interkulturellen Lernens geleitet ist (vgl. Usener 2016: 88). Auch dieser Kriterienkatalog weist vier Schwerpunkte auf (Stellung interkulturellen Lernens, Förderung der affektiv-attitudinalen, der kognitiv-analytischen sowie der handlungsorientierten Dimension), wodurch die einzelnen Teilkompetenzen besser überprüft werden können (vgl. ebd.).

Beide Kriterienkataloge betreffend, muss berücksichtigt werden, dass nicht immer alle Kriterien gleichermaßen umgesetzt werden können (vgl. ebd.). So weisen die Lehrbücher unterschiedliche Rahmenbedingungen auf und die einzelnen Schwerpunkte finden je nach Lernjahr unterschiedliche Gewichtungen; die affektiv-attitudinale Dimension wird beispielsweise vorrangig in späteren Lernjahren gefördert, während der kognitiv-analytischen Dimension in den meisten Fällen bereits in den ersten Lernjahren Beachtung zukommt (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des weiteren methodischen Vorgangs, wird eine bandbezogene Analyse, d.h. eine überblicksartige Begutachtung des ganzen Schulbuchs, durchgeführt. Dies hat den Grund, dass dadurch, im Gegensatz zu Tiefenanalysen einzelner Lektionen, ein repräsentativer Gesamteindruck des Lehrbuchs zu diesen Schwerpunkten ermittelt werden kann (vgl. ebd.: 112). Zur besseren Übersicht wird die Erfüllung der Kriterien zudem, in Anlehnung an Userners Methode, anhand unterschiedlicher Symbole gekennzeichnet:

(0) Das Kriterium wird in keiner Weise erfüllt. (+) Das Kriterium wird in Ansätzen erfüllt, zeigt aber deutliche Defizite auf. (++) Das Kriterium wird überwiegend erfüllt, zeigt aber kleinere Schwächen auf. (+++) Das Kriterium wird vollkommen erfüllt (ebd.: 113).

Schließlich sollen noch die Kriterien für die Auswahl der Lehrbücher erläutert werden. Der Ausgangspunkt stellte die Schulbuchliste des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (vgl. BMBF 2017: 210) dar, auf dessen Grundlage somit nur in Österreich approbierte, der Kompetenzorientierung gemäß der Reifeprüfung NEU entsprechende und somit aktuell verwendete Lehrbücher ausgewählt wurden. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden im nächsten Schritt nur jene Schulbücher auserlesen die für die gleiche Jahrgangsstufe (5. Klasse einer AHS) und dasselbe Kompetenzniveau (A1) konzipiert sind. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass diese für die AHS-Oberstufe entwickelten Schulbücher, vorrangig für den Zweit- oder Drittspracherwerb angedacht sind. Um jedoch die Diversifikation innerhalb der Schulbuchlandschaft für Spanisch als Drittsprache widerzuspiegeln, wurden drei Lehrbücher von jeweils unterschiedlichen Verlagen ausgesucht. Aus den übrig gebliebenen Arbeitsbüchern habe ich mich für die folgenden drei entschieden:

- *Perspectivas A1-A2*
- *Caminos neu A1*
- *Descubramos el español. Spanisch interlingual A1-B1*

5.3. Perspectivas

5.3.1. Aufbau und Gestaltung

Das Lehrbuch der Verlagsreihe ‚*Perspectivas Austria*‘ wurde für den Unterricht von Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache speziell für Österreich konzipiert und besteht aus insgesamt drei Bänden. Der erste und hier analysierte Band soll zur Kompetenzstufe A1-A2 des GERS führen und auf die neue Reife- und Diplomprüfung vorbereiten. Zudem werden alle vier Fertigkeiten gleichermaßen gewichtet, weshalb der Fokus nicht auf der Förderung einer schnellen, interkomprehensiven Lesekompetenz liegt.

Insgesamt unterteilt sich das Lehrbuch, welches auch eine Audio-CD beinhaltet, in neun *Unidades*, mit jeweils 12 Seiten, sowie drei *Opciones*, mit jeweils sechs Seiten. Die *Unidades* sind nach folgendem Muster aufgebaut: ein doppelseitiger Einstieg soll zu Beginn überblicksartig die Lernziele, die Themen und den Wortschatz vorstellen. Im Anschluss folgen drei Präsentationsseiten mit diversen Übungen zu den vier Kompetenzen

und Informationen zur Grammatik und Lexik. Daraufhin wird immer eine Seite dem Thema ‚*El mundo hispánico*‘ gewidmet, welche landeskundliche (und teilweise interkulturelle) Aufgaben und Inhalte aufweist. Anschließend folgen vier Seiten *Ejercicios* und zwei Seiten *Repaso*, welche grammatische Phänomene und wichtige Redemittel der Lektion zusammenfassen sowie die Möglichkeit der lernerseitigen Selbsteinschätzung in Form von einem *Autocontrol* bieten. Des Weiteren beinhaltet das Arbeitsbuch noch einen Abschlusstest, zusätzliche Seiten mit Übungen, Karten und Plänen (Österreichkarte und Metroplan von Madrid) sowie einen zweiseitigen Zusatzteil (*el mundo hispánico a fondo*) zum Thema ‚Weihnachten‘, der jedoch eher landeskundlich als interkulturell ausgelegt ist, da ausschließlich Faktenwissen präsentiert wird. Außerdem befinden sich im Anhang noch eine Abschlussübung, Erklärungen zu Zahlen und Verben, Differenzierungsaufgaben, Lösungen, eine Sprachbiographie und ein Vokabelverzeichnis.

Symbole im Lehrbuch verweisen auf Differenzierungsaufgaben, den Übungstyp, die Sprachbiographie und das Portfolio 15+, die Online-Grammatik zur Vertiefung der wichtigsten grammatischen Phänomene oder auch auf Übungen zum selbstentdeckenden Lernen.

Das Inhaltsverzeichnis ist in vier Rubriken geteilt (Themen, Kommunikation, Grammatik und Landeskunde), die jeweils stichwortartig die zentralen Elemente jeder *Unidad* beschreiben. Zudem ist jede Lektion durch eine andere Farbe gekennzeichnet und mit einer Betitelung versehen (z.B. *De viaje*)

5.3.2. Mehrsprachliche Elemente

Perspectivas erfüllt den Kriteriumskomplex A nur mäßig, da die meisten Kriterien lediglich in Ansätzen Berücksichtigung finden. Einzig Kriterium 1 wird gänzlich umgesetzt, da die Aussprachekonventionen bereits im ersten Kapitel vorgestellt werden. Im Gegensatz dazu wird dem Kriterium 2 nur spärlich nachgekommen, da nur vier kurze Beispiele zur sprachlichen Vielfalt der spanischen Sprache gegeben werden (z.B. S. 53: *guapa* vs. *linda*). In Hörübungen werden jedoch zumindest neben iberischen auch hispanoamerikanische Sprecher miteinbezogen (z.B. Hörübung 38 und 42), wodurch den Lernenden die Möglichkeit eröffnet wird, eigenständig sprachliche Differenzen zu eruieren. Auch die Sprachgeschichte und Verbreitung des Spanischen (K3²) wird lediglich in einer Übung behandelt (S.

2 Die Abkürzung ‚K‘ steht fortan für ‚Kriterium‘.

19). Die weiteren Kriterien betreffend, kann festgehalten werden, dass kaum auf sprachliches Vorwissen der SchülerInnen zurückgegriffen wird. Ausschließlich eine sehr kurze Übung auf Seite 15 (siehe Abbildung 9: Übung 17) leitet interlinguale Vernetzungen (K8) an, bei welcher von der englischen, französischen und deutschen Sprache Transferbasen aktiviert werden können. Eine weitere Übung (siehe Abbildung 9: Übung 18) erfolgt zu bekannten (internationalen) spanischen Wörtern, z.B. (la sangría, la fiesta etc.). Hinsichtlich der Erstsprache der LernerInnen (K4), findet alleinig Deutsch Berücksichtigung und selbst dazu werden keine interkomprehensiven Aufgaben gestellt, sondern nur Übersetzungsübungen (deutsche Sätze ins Spanische übersetzten) angeleitet und vereinzelt grammatische Unterschiede zwischen den beiden Sprachen aufgezeigt. Zu anderen möglichen Erstsprachen der LernerInnen wird in keiner Übung Stellung genommen, obwohl Verweise dazu in mehreren Aufgaben leicht möglich gewesen wären (z.B. S. 131: Übung 6). Kriterium 9 hingegen wird größtenteils erfüllt, da zwar im Anhang für jede Lektion durchschnittlich zwei Differenzierungsaufgaben angeboten werden, diese aber nicht aufgrund des divergierenden sprachlichen Vorwissens, sondern zur Förderung sprachlich fortgeschrittener LernerInnen konzipiert wurden. Der individuelle Lernprozess wird ferner durch den Einsatz verschiedener Methoden und der Möglichkeit der teilweisen persönlichen, inhaltlichen Gestaltung mancher Schreib- und Sprechübungen durch die SchülerInnen (z.B. S. 61, 108, 127, 133) gefördert.

17 Die folgenden Wörter kannst du sicher übersetzen.

la universidad	el cine
el hospital	el aeropuerto
el plano de Madrid	el restaurante

18 Auch diese spanischen Wörter kennst du wahrscheinlich.

la fiesta	la playa	la sangría	la siesta	el sombrero
-----------	----------	------------	-----------	-------------

Abb. 9: *Perspectivas*, Übung 17 und 18 (Amann Marín et. al. 2016: 15)

Die Auswertung des Kriterienkomplexes B zum lexikalischen Transfer ist sehr ernüchternd. Ausschließlich die obengenannten Übungen auf S. 15, in welcher 11 spanische Wörter durch das sprachliche Vorwissen erschlossen werden sollen, verweisen auf den internationalen (K11) und panromanischen Wortschatz (K12). Ansonsten folgen weder explizite Übungen zu Kognaten (K16) und Interferenzen (K15) noch zu Anglizismen (K13). Dabei bieten vor allem die häufig etwas längeren Texte zu *El mundo hispánico* und die *Opciones* ein erhöhtes Potenzial für interkomprehensive Übungen (z.B. S. 111).

Obwohl teilweise ein mehrsprachiges Verzeichnis vorzufinden ist (K14), weist auch dieses deutliche Mängel auf. So werden im Verzeichnis zwar einzelne englische Bezeichnungen zu den spanischen Vokabeln angeführt, dies erfolgt aber unsystematisch und arbiträr. Evident wird dies dadurch, dass beispielsweise für die spanischen Vokabeln *diferencia*, *impaciente*, *importante* und *frecuente* die englischen Äquivalente *difference*, *impatient*, *important* und *frequently* genannt werden, für *identidad*, *centro*, *lengua* und *estudiar* jedoch nicht. Diese willkürliche Vorgangsweise in mehrsprachigen Vokabelverzeichnissen in Englisch- und Spanischlehrbüchern kritisierten bereits Grünewald und Sass (vgl. 2014: 32).

Den morphosyntaktischen Transfer und somit den Kriterienkomplex C betreffend, können auch hier große Defizite festgestellt werden. Die Grammatik wird zwar vereinzelt induktiv durch das Lesen kurzer Texte und Dialoge erschlossen (K17) und die Bildung der Hypothesengrammatik (K18) somit gefördert (siehe vor allem selbstentdeckende Übungen mit dem Lupen-Symbol), jedoch geschieht dies in einem stark gesteuerten Kontext. Bei den Übungen zur Bildung und Verifizierung der Hypothesengrammatik müssen die SchülerInnen lediglich nach dem Lesen oder der Erfüllung weiterer Aufgaben Tabellen und Lückentexte zu neuen grammatischen Phänomenen und Regeln ausfüllen, wobei der Großteil davon schon vorgegeben ist (z.B. S. 54: Übung 9 und 10). Gänzlich selbstentdeckendes, induktives Lernen, angeleitet durch offene Fragen (z.B. *¿Cómo se forman los adjetivos?*), wird jedoch nicht angebahnt. Hinsichtlich der Erörterung interlingualer Satzstellungen (K19) erfolgt nur ein Vergleich mit der deutschen Sprache (S. 20). Weitere panromanische oder interlinguale Vergleiche zu morphosyntaktischen Strukturen (K20 und K21) konnten nicht gefunden werden.

Auch der Kriterienkomplex D, welcher den didaktischen Transfer anvisiert, weist nur eine mäßige Erfüllung auf. Der Rückgriff auf bereits gemachte Lernerfahrungen und Lernstrategiewissen (K23), der Aufbau einer Sprachlernbewusstheit und -reflexion (K25) sowie das Wissen um den eigenen Lerntyp (K26) finden in keiner Weise Berücksichtigung. Obwohl zwar bei diversen Übungen verschiedene Lernstrategien und -techniken eingesetzt werden (z.B. Arbeit mit dem Wörterbuch [S. 110], Informationen im Internet suchen [S. 148], relevante Wörter im Lesetext unterstreichen [S. 25] etc.), findet darüber hinaus keine explizite Vermittlung statt. Im Gegensatz dazu wird jedoch das autonome Lernen (K24) zumindest teilweise gefördert. So werden die SchülerInnen aufgefordert eine Präsentation zu einem von zwei vorgegebenen Themen (*fútbol* o *música*) mithilfe von Informationen aus dem

Internet (S. 133: Aufgabe 13) oder ein Poster zu dem Thema *El domingo perfecto* zu erstellen (S. 68: Aufgabe 17). Die genauen Inhalte, das Layout, die Methode, die Lernstrategien und Hilfsmittel können jedoch frei bestimmt werden. Weiters ist eine Selbstkontrolle zu den Kategorien *Vocabulario*, *Gramática*, *Recursos* und *El mundo hispánico* Teil jeder *Repaso* am Ende der Lektionen. Die LernerInnen können bei der Bewertung zwischen einem lachenden, neutralen und traurigen Smiley aussuchen. Werden viele traurige Smileys angekreuzt, schlägt *Perspectivas* vor, sich einen Zeitplan zurecht zu legen, bis wann die Inhalte nachgelernt werden sollen (z.B. S. 134). Auf Seite 158ff. können die SchülerInnen zusätzlich anhand der Checkliste der Sprachbiographie A1-A2 ihren Lernfortschritt dokumentieren. Die Sprachbiographie und die *Autocontroles* fördern die Lernerautonomie also insofern, als dass sie den SchülerInnen die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten, wodurch die Lernenden selbstverantwortlich und eigenständig Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse setzen können.

Das Textverstehen (Kriterienkomplex E) betreffend, kann festgehalten werden, dass kein einziges Kriterium realisiert wird. Es werden weder authentische Texte integriert, noch das ‚Optimierte Erschließen‘ oder die Hypothesenbildung gefördert. Darüber hinaus erfolgt, abgesehen von den jugendlichen Akteuren in Dialogen, auch keine Inhaltsorientierung, da die üblichen Themen Schule, Freizeit, Familie und Freunde, Wegbeschreibung, Essen etc. im Fokus stehen und ausschließlich der Förderung der funktional-kommunikativen Fertigkeiten dienen.

Kriterienkatalog 1 (Mehrsprachigkeit): Perspectivas A1-A2

Kriterien	DE ³	Verweise im Buch
A Allgemeine mehrsprachliche Elemente:		
1. Werden gleich zu Beginn die Aussprachekonventionen des Spanischen präsentiert?	+++	S. 14 (1. Kapitel)
2. Wird die sprachliche Vielfalt Spaniens und Hispano-amerikas berücksichtigt?	+	S. 38 (<i>be larga</i> vs. <i>ve corta</i>), S. 53 (<i>guapa</i> vs. <i>linda</i>), S. 66 (Uhrzeit), S. 80 (Bedeutung <i>coger</i>), S. 82, 97 (lateinamerikanischer Sprecher in Hörübung)
3. Wird sprachgeschichtliches Wissen und die Verbreitung des Spanischen erwähnt?	+	S. 15 (<i>la lengua española</i> , Suche Informationen über Länder in denen Spanisch gesprochen wird), S. 19 (Lied: <i>Latinoamérica</i>)
4. Wird auf die Erstsprache der SchülerInnen eingegangen?	+	S. 20, 62, 67, 74 (im Gegensatz zum

3 DE: Durchschnittliche Erfüllung

		Deutschen), S. 72, 90, 97, 98, 110, 125 (Übersetzungsübungen)
5. Wird Englisch als Brückensprache herangezogen?	+	S. 15 (folgende Wörter kannst du sicher übersetzen)
6. Wird Französisch und/oder Latein als Brückensprache herangezogen?	+	S. 15 (folgende Wörter kannst du sicher übersetzen)
7. Wird auf weiteres sprachliches Vorwissen eingegangen?	+	S. 15 (diese spanischen Wörter kennst du wahrscheinlich)
8. Werden interlinguale Vergleiche und Vernetzungen angeleitet?	+	S. 15 (folgende Wörter kannst du sicher übersetzen)
9. Werden heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigt und dadurch differenzierte Übungen angeboten?	++	Differenzierungsaufgaben für jede Lektion im Anhang
10. Liegt der Fokus auf der schnellen, interkomprehensiven Lesekompetenz?	0	
B Lexikalischer Transfer:		
11. Wird auf den internationalen Wortschatz Bezug genommen (1. Sieb)?	+	S. 15 (folgende Wörter kannst du sicher übersetzen)
12. Wird auf den panromanischen Wortschatz verwiesen (2. Sieb)?	+	S. 15 (folgende Wörter kannst du sicher übersetzen)
13. Werden SchülerInnen auf Anglizismen oder weitere lexikalische Transferbasen aufmerksam gemacht?	0	
14. Gibt es ein mehrsprachiges Vokabelverzeichnis?	+	S. 164ff.
15. Wird auf Interferenzen (<i>falsos amigos</i>) hingewiesen?	0	
16. Werden Übungen zu ‚Kognate erkennen/erinnern/ erschließen‘ angeleitet?	+	S. 15 (folgende Wörter kannst du sicher übersetzen)
C Morphosyntaktischer Transfer:		
17. Wird die Grammatik induktiv durch das Lesen erschlossen?	+	S. 53f., S. 122
18. Wird die Bildung der Hypothesengrammatik der SchülerInnen angeleitet und besprochen?	++	S. 13, 14, 23, 24, 35, 39, 54 (Vervollständige die Tabelle / Regel zu, Übungen mit Symbol der Lupe)
19. Werden panromanische Kernsatztypen für Vergleiche herangezogen?	+	S. 20 (Vergleich mit deutscher Satzstellung)
20. Werden weitere panromanische Strukturen interlingual verglichen?	0	

21. Werden interlinguale Vergleiche der Morphologie angeregt?	0	
D Didaktischer Transfer:		
22. Werden Lernstrategien und -techniken vermittelt	0	
23. Wird auf bereits gemachte Lernerfahrungen und Lernstrategiewissen zurückgegriffen?	0	
24. Wird autonomes Lernen angestrebt und gefördert?	+	S. 68, 133 (<i>Haz un póster, Prepara una presentación</i>), S. 148 (<i>Si necesitas más informaciones búscala en Internet</i>), z.B. S. 21, 50, 63, 92, 105, 129, 134 (<i>autocontrol</i>), S. 158 (<i>Meine Sprachbiographie A1-A2</i>)
25. Wird eine Sprach(lern)bewusstheit bzw. -reflexion gefördert?	0	
26. Besitzen LernerInnen Wissen um den eigenen Lerntyp?	0	
E Textverstehen:		
27. Werden authentische Texte verwendet?	0	
28. Wird das , Optimierte Erschließen‘ begünstigt?	0	
29. Erfolgt eine Inhaltsorientierung?	0	
30. Wird die Hypothesenbildung gefördert?	0	

5.3.3. Interkulturelle Elemente

Das Anbahnen interkulturellen Lernens (Kriterienkomplex A) gelingt *Perspectivas* ebenso nur mäßig, da hauptsächlich landeskundliche Informationen im Fokus stehen. So hebt zwar bereits das Inhaltsverzeichnis landeskundliches Wissen neben Kommunikation und Grammatik als zentral zu erlernende Fertigkeit hervor, die interkulturelle Kompetenz wird dabei aber vernachlässigt. Insgesamt weisen sowohl die obligatorischen Lektionen als auch die fakultativen *Opciones* interkulturelles Potenzial hinsichtlich ihres thematischen Schwerpunkts auf (K2), jedoch werden deren Inhalte für fast ausschließlich landeskundliche und kommunikativ-pragmatische Verfahren genutzt (z.B. S. 27). Einige wenige Aufgaben (z.B. S. 57: Übung 20) fördern dennoch interkulturelle Vergleiche, in welchen kulturelle Begebenheiten spanischer Lebensformen mit jenen der österreichischen kontrastiert werden. Dadurch sollen die SchülerInnen lernen, ihren eigenen Standpunkt zu perspektivieren sowie

das Fremde mit dem Eigenen in Beziehung zu setzen. Hinsichtlich der Evaluation interkultureller Kompetenzen werden, abgesehen von einer einzigen Kontrollfrage am Ende jeder *autocontrol*, keine Verfahrensweisen der (selbstständigen) Überprüfung angeboten (K3).

Die Förderung der Komponente *savoir être*, d.h. der affektiv-attitudinalen Dimension, gelingt nur ansatzweise, zumal die Kriterien 7 (*critical incidents*), 8 (Stereotypen) und 9 (Hypothesenbildung zu Bildern und Texten) in keiner Weise Berücksichtigung finden. Hinsichtlich der Stereotype bleibt noch zu erwähnen, dass zwar keine auto- bzw. heterostereotype Vorstellungen thematisiert, im Schulbuch aber zumindest auch keine stereotypen Bilder verwendet werden. Des Weiteren wird Kriterium 10 nur in Ansätzen realisiert, was daran liegt, dass zwar Perspektivenwechsel vorgenommen werden sollen, diese aber meist funktional-kommunikativ motiviert sind, wie beispielsweise in Übung 2 (S. 11), in welcher SchülerInnen aufgefordert werden eine spanische Identität anzunehmen, jedoch nur um Phrasen des Vorstellens einzuüben. Insgesamt konnten allerdings zwei Übungen gefunden werden, die teilweise ein In-Sich-Hineinversetzen verlangen. Dies sind Aufgabe 11 (S. 36), in welcher LernerInnen eine Kurzbiographie über hispanische Jugendliche schreiben sollen, sowie Aufgabe 18 (S. 69), in welcher Lernende darüber diskutieren sollen, ob sie Gefallen an der Tradition der Siesta finden und diese auch gerne einhalten würden. Kriterium 6 hingegen findet keine Berücksichtigung, da nur kulturelle Vergleiche (z.B. S. 57 zur Familienstruktur) angestrebt, Begegnungen mit der Fremdkultur bzw. einander fremder Kulturen jedoch nicht thematisiert werden. Abgesehen davon, dass es keine immer wiederkehrende Lehrwerksfiguren gibt, wird Kriterium 5 überwiegend erfüllt; die meisten Protagonisten sind jung, gehen noch zur Schule und treffen sich in der Freizeit mit ihren Freunden, um ins Kino, in eine Bar oder auf eine Party zu gehen (z.B. S. 10, 22, 64, 119). Oftmals werden aber auch Comic-Figuren oder Fotos von Personen unterschiedlichen Alters verwendet, die weniger Identifikationspotenzial mit sich bringen (z.B. S. 71 oder 120). Kriterium 4, welches die Lernerorientierung und den Lebensweltbezug zum Gegenstand hat, wird ebenfalls überwiegend erfüllt, obwohl noch kleinere Schwächen auszumachen sind. Der Lernerorientierung wird zwar durch Differenzierungsaufgaben und verschiedenste Aufgabenformate und Methoden nachgekommen, jedoch erfolgt keine offensichtliche Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen bezüglich Vorwissen und Lerntyp. Eine dieses Kriterium auszeichnende Binnendifferenzierung des Lernprozesses findet somit nicht statt (vgl. Usener 2016: 92). Auch der Lebensweltbezug

kann nicht vollkommen erfüllt werden, zumal die üblichen Themen von Fremdsprachenlehrbüchern (z.B. Schule, Essen, Wegbeschreibung, Tagesablauf etc.) nicht gänzlich den Interessen der SchülerInnen entsprechen. Nichtsdestotrotz werden diese Inhalte bestmöglich auf die Zielgruppe adaptiert (z.B. S. 118: Freizeitaktivitäten sind Rockkonzerte oder der Besuch eines Fußballspiels). Außerdem haben die Lernenden vereinzelt die Möglichkeit zwischen mehreren Optionen einer Aufgabe auszuwählen und den Inhalt ihren eigenen Vorstellungen und Interessen anzupassen (z.B. S. 68: Übung 17).

Im Gegensatz zur affektiv-attitudinalen Dimension (*savoir être*), wird die kognitiv-analytische Dimension (*savoir*) in diesem Lehrbuch besser umgesetzt. Da in jeder Lektion zumindest eine Seite dem landeskundlichen und teilweise interkulturellen Lernen gewidmet ist, wird Kriterium 13 (allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation) vollständig realisiert. Bei lediglich fünf dieser Kapitel erfolgt auch eine Vermittlung und Thematisierung von soziokulturellem Orientierungswissen über die Eigen- sowie Fremdkultur (K12) sowie ein Kulturvergleich (16). Diese zwei Kriterien betreffend, ist definitiv noch Spielraum zur Verbesserung vorhanden. Dasselbe gilt für die Erfüllung von Kriterium 11, da zwar Fotos, ein Verweis auf das Lied *Latinoamérica* von Marquess (S. 19) sowie das U-Bahn-Netz Madrids als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt werden, weitere authentische Materialien wie literarische Texte oder Werbeanzeigen sind jedoch nicht integriert. Auch Kriterium 14 wird nur ansatzweise umgesetzt, da lediglich einige wenige Begriffe und deren kulturspezifische Prägungen (S. 80: Verwendung von *coger*) thematisiert werden. Kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens, wie beispielsweise der oft überlappende Sprecherwechsel oder die Verwendung von typischen Diskursmarkern, finden keine Berücksichtigung. Ferner werden weder intrakulturelle Unterschiede noch transkulturelle Phänomene besprochen, weshalb Kriterium 15 nicht erfüllt wird.

Die Erfüllung der Kriterien des letzten Komplexes zum interkulturellen Lernen, welcher sich mit der Förderung der handlungsorientierten Dimension beschäftigt, stellt sich als äußerst unbefriedigend heraus. Es werden weder nonverbale Kommunikationsmittel thematisiert (K17), obwohl beispielsweise gerade Gesten ein zentraler Aspekt der hispanischen Kultur sind, noch werden ganzheitliche Lernarrangements zur zielkulturellen Vertiefung angeleitet (K19). Darüber hinaus werden zwar Rollenspiele angebahnt, diese sind jedoch rein funktional-kommunikativ motiviert (z.B. S. 25: Übung 15) und somit nicht zur Simulation von interkulturellen Begegnungssituationen konzipiert (K18). Auch das letzte Krite-

rium wird nicht erfüllt, da zwar eine virtuelle Begegnungssituation Inhalt einer Schreibaufgabe ist (S. 43: Aufgabe 19), diese aber nicht zu einer realen Interaktion hinführt.

Kriterienkatalog 2 (Interkulturelles Lernen): Perspectivas A1-A2:

Kriterien	DE	Verweise im Buch
A Zur Stellung interkulturellen Lernens:		
1. Verweist das Inhaltsverzeichnis des Schülerbuchs bzw. der Lektionsauftakt auf interkulturelles Lernen als zentral zu erlernende Fertigkeit?	+	S. 4ff.
2. Weisen sowohl obligatorische als auch fakultative Lektionen und Lektionsteile interkulturelles Potenzial hinsichtlich ihrer Themen und Verfahren auf?	+	Obligatorisch: S. 39 (<i>el horario de clase</i>), 57 (<i>familias de hoy</i>), 69 (<i>horarios</i>), 123 (<i>tiempo de ocio</i>) Fakultativ: S. 46f. (<i>nombres</i>)
3. Werden Formen der Überprüfung interkultureller Kompetenz bzw. einzelner Teilkomponenten vorgeschlagen (z.B. Selbstevaluation)?	+	<i>autocontrol</i> am Ende der Lektion
B Zur Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension (savoir être):		
4. Werden Lernerorientierung und Lebensweltbezug durch Themen-, Material- sowie Aufgaben- und Methodenauswahl deutlich?	++	S. 152ff. (Differenzierungsaufgaben), diverse Aufgabenformate im Buch, S. 118, 133 (jugendliche Themen: z.B. <i>¿Te gusta el fútbol o prefieres la música?</i>)
5. Haben die Lernenden die Möglichkeit, sich mit den Lehrwerkfiguren zu identifizieren?	++	z.B. S. 10, 11, 12, 13, 16 etc.
6. Werden Begegnungen mit der Fremdkultur bzw. Begegnungen einander fremder Kulturen thematisiert?	0	(ausschließlich kulturelle Vergleiche siehe z.B. S. 57 oder S. 69)
7. Werden <i>critical incidents</i> thematisiert und analysiert?	0	
8. Werden stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber den Zielkultur(en) bzw. der Eigenkultur thematisiert und reflektiert?	0	
9. Wird zur Hypothesenbildung zu Bildern und Texten sowie darin enthaltenen Handlungsabläufen und Verhaltensmustern angeregt?	0	
10. Werden die Lernenden dazu angeregt, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen?	+	S. 36 (Biographie), S. 69 (<i>a ti te gustaría dormir la siesta?</i>)
C Zur Förderung der kognitiv-analytischen Dimension		

(savoir):		
11. Werden authentische Materialien (z.B. literarische Texte, Werbeanzeigen, Lieder, Fotos) als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt?	+	z.B. S. 24, 27, 82, 99, 109 (Fotos), S. 19 (Lied), S. 144 (<i>Mapa de Madrid</i>)
12. Wird soziokulturelles Orientierungswissen über Eigen- und Fremdkultur vermittelt bzw. thematisiert?	+	S. 39 (<i>Horario de clase</i>), 47 (<i>sistema de calificaciones</i>), 57 (<i>familias de hoy</i>), 69 (<i>horarios</i>), 123 (<i>el tiempo libre de jóvenes</i>)
13. Wird allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation vermittelt?	+++	z.B. S. 11 (Kommunikation), S. 89 (Fernando Botero), S. 98 (<i>RENFE</i>), S. 111 (<i>Las tapas</i>)
14. Werden die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens verdeutlicht?	+	S. 38 (<i>be larga</i> vs. <i>ve corta</i>), S. 53 (<i>guapa</i> vs. <i>linda</i>), S. 66 (Uhrzeit), S. 80 (<i>coger</i>)
15. Werden intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene der Zielkultur(en) thematisiert?	0	
16. Wird zum Kulturvergleich, insbesondere zum Vergleichen und Kontrastieren von Alltagssituationen, angeregt?	++	S. 39 (<i>Horario de clase</i>), S. 47 (<i>sistema de calificaciones</i>), S. 57 (<i>familias de hoy</i>), S. 69 (<i>horarios</i>), S. 123 (<i>el tiempo libre de jóvenes</i>)
D Zur Förderung der handlungsorientierten Dimension (savoir faire):		
17. Wird der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln thematisiert und eingeübt?	0	
18. Werden handlungsrelevante Verfahren des Rollenspiels zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen vorgeschlagen?	0	
19. Werden ganzheitliche Lernarrangements zum Eintauchen in den zielkulturellen Kontext (komplexe Lernaufgaben, Unterrichtsprojekte, simulation globale) vorgeschlagen?	0	
20. Wird auf virtuelle Begegnungssituationen mit der Zielkultur hingewirkt?	0	

5.4. Caminos neu

5.4.1. Aufbau und Gestaltung

Das Lehr- und Arbeitsbuch *Caminos Neu A1* der Verlagsreihe Klett, welches der erste Teil einer dreibändigen Ausgabe ist, soll zur Kompetenzstufe A1 des GERS führen. Zur Gewichtung der vier Fertigkeiten wird keine explizite Stellung bezogen, der Fokus scheint jedoch auf dem Aufbau einer schnellen Sprech- und Lesekompetenz zu liegen.

Das Arbeitsbuch unterteilt sich in neun Lektionen und drei *Revuelos*. Die Lektionen bestehen aus jeweils drei Teilen, die unterschiedliche Aspekte eines Gesamtthemas bearbeiten. Wichtige Phrasen und neues grammatisches Wissen werden in blauen Kästchen hervorgehoben, sodass diese leicht erkennbar sind. Besonderheiten werden in Form eines abgerissenen Notizzettels in Kombination mit dem Symbol ‚ojos‘ (Aufgepasst!) gekennzeichnet. Zudem führt ‚Oliva‘, eine gezeichnete Figur, die LernerInnen durch das Buch, indem sie immer wieder auf wichtige, sprachliche und kulturelle Merkmale und Eigenheiten verweist. Das Ende der Lektion bildet stets ein einseitiges *Resumen*, welches sich in zwei Bereiche (Kommunikation und Grammatik) unterteilt. Die *Revuelos* beinhalten Spiele, die Vermittlung von Lernstrategien, einen Lesetext sowie eine Checkliste zur Selbstevaluation. Des Weiteren können dem Anhang des Lehrbuchs Anleitungen zu Spielen, ein Übungsteil, ein Abschlusstest, eine systematische Grammatik, eine Verbtabelle, Transkriptionen der Hörtexte, ein nach Lektionen sortiertes Vokabular und eine alphabetische Wortliste entnommen werden. Dem Arbeitsbuch liegt zusätzlich eine Audio-CD bei.

Auch bei *Caminos neu A1* werden manche Aufgaben mit Symbolen versehen. So werden Hörübungen, Hinweise auf weiterführende Übungen, Besonderheiten (*ojos*), Kettenübungen, Partnerarbeiten, Aktivitäten mit Bewegung und Links zu *CaminosOnline* mit einem Symbol markiert – interkulturelles Lernen erhält jedoch kein gesondertes Erkennungszeichen.

Das Inhaltsverzeichnis gliedert sich in die jeweiligen Lektionen und *Revuelos*. Die betitelten Lektionen sind in drei Blöcke unterteilt und werden in kurzen Sätzen überblicksartig in Rubriken zu ‚Redemittel‘ und ‚Grammatik‘ beschrieben. Die jeweils vier Bereiche der *Revuelos* werden ebenfalls mit kurzen Sätzen spezifiziert. Fernerhin folgt dem Inhaltsverzeichnis eine Mini-Lektion, in welcher sich die BuchautorInnen kurz vorstellen und einige Phrasen zur Begrüßung präsentiert werden.

5.4.2. Mehrsprachliche Elemente

Aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht ist der erste Eindruck von *Caminos neu A1* überwiegend positiv. Neben der Vorstellung der Aussprachekonventionen (K1) gleich zu Beginn der ersten Lektion, ist vor allem die Vermittlung von sprachgeschichtlichem Wissen und der Verbreitung des Spanischen (K2) hervorzuheben, da sowohl zwei Übungen (S. 16: Aufgabe 1a, S17: Aufgabe 4a) als auch zwei Lesetexte (S. 17 und S. 45) Informationen zu diesen Themen liefern. Ferner wird auch die sprachliche Vielfalt Spaniens und Hispanoamerikas (K2) in diversen Übungen (z.B. S. 12) und durch den Einsatz verschiedener spanischsprachiger Sprecher (z.B. S. 32: Hörübung 1b) berücksichtigt, wenngleich hier noch Verbesserungsbedarf besteht, da die Anzahl dieser Aufgaben, bezogen auf das gesamte Arbeitsbuch, relativ gering ist. Weiters werden in mehreren Übungen interlinguale Vergleiche und Vernetzungen fokussiert (K8) und im Zuge dessen auch deutsche, englische und weitere linguistische Transferbasen anderer Sprachen mobilisiert (K4, K5, K6 und K7). Hier ist vor allem Leseübung 2a auf Seite 14 besonders relevant, in welcher SchülerInnen einen deutschen Text lesen sollen, der einzelne spanische Wörter enthält (siehe Abbildung 10). Im Anschluss daran werden die LernerInnen zu ihrer Methode des Dekodierens der spanischen Vokabeln befragt, wodurch die Sprachlernbewusstheit bzw. -reflexion gefördert wird (siehe Abbildung 11). Aufgrund dessen, dass diese Übung bereits in der ersten Lektion die Lernenden auf das Zurückgreifen und Aktivieren von interlingualen Transferbasen aufmerksam macht, können die SchülerInnen in den weiteren Aufgaben diese Strategie selbstständig anwenden, wenngleich eine abermalige Bewusstmachung sicherlich sinnvoll wäre. In Bezug auf das Zurückgreifen auf die Erstsprache lässt sich festgehalten, dass im Laufe des gesamten Schulbuchs alle Anweisungen sowohl in der spanischen als auch deutschen Sprache gegeben werden. Darüber hinaus sind mehrere Übersetzungsübungen zu finden (z.B. S. 100). Auf andere Erstsprachen der SchülerInnen wird jedoch nicht eingegangen. Auch heterogene Lernvoraussetzungen (K9) werden einzig durch den Einsatz verschiedenster Aufgaben und Methoden berücksichtigt, da keine differenzierenden Übungen angeboten werden. Das letzte Kriterium dieses Komplexes wird ebenfalls nur mäßig umgesetzt, da zwar immerhin ein leichter Fokus auf dem schnellen Aufbau der Lesekompetenz liegt, dies ist vor allem an der regelmäßigen Vermittlung von Lesestrategien in den *Revueltos*, den längeren Texten in den Lektionen (z.B. S. 67) sowie der Bereitstellung der Transkripte der Hörtexte erkenntlich, jedoch wird das Sprachenlernen nicht grundsätzlich basierend auf Texten organisiert.

hatte, ebenso wie **las ideas** anderer **pintores**, einen starken Einfluss auf seinen **estilo**. **Los cuadros de Dalí** zeichnen sich aus durch **humor** und **provocación**, aber er war nicht nur **pintor**, sondern auch **autor** und – zusammen mit Luis Buñuel – Regisseur von zwei **películas**.

Abb. 10 : *Caminos*, Auszug aus Übung 2a (Görrissen 2010: 14)

¿Qué palabras entiende?
 Welche Wörter verstehen Sie? Welche haben Sie geraten?
 Kreuzen Sie an, was Ihnen beim Verstehen bzw. Erraten unbekannter Vokabeln geholfen hat, und nennen Sie Beispiele aus dem Text.

☐ die Ähnlichkeit mit einem deutschen Wort, z.B. _____

☐ die Ähnlichkeit mit dem Wort einer Fremdsprache, z.B. _____

☐ mein Vorwissen über das Thema, z.B. _____

☐ der Zusammenhang, z.B. _____

☐ Fotos und Illustrationen _____

Abb. 11 : *Caminos*, Übung 2b (Görrissen 2010: 14)

Den Kriterienkomplex B und somit den lexikalischen Transfer betreffend, kann festgestellt werden, dass die Kriterien 11, 12 und 16 überwiegend erfüllt werden und nur kleinere Schwächen aufweisen. Genauer gesagt bedeutet dies, dass sowohl auf den internationalen als auch auf den panromanischen Wortschatz in mehrfachen Übungen Bezug genommen wird (z.B. S. 10, 14, 32). So werden die SchülerInnen bereits in der ersten Aufgabe des Lehrbuchs aufgefordert Schlagzeilen spanischer Zeitungen zu lesen und zu versuchen diese mithilfe ihres Vorwissens zu entschlüsseln (siehe S. 10: Übung 1a). Fast die gleiche Aufgabe, nur dieses Mal sollen Stellenanzeigen anstatt Schlagzeilen auf Transferbasen analysiert werden, ist auf Seite 24 (Übung 1) zu finden. Diese und weitere Aufgaben leiten somit Übungen zum Erschließen von Kognaten an (K16), weshalb auch dieses Kriterium überwiegend erfüllt wird. Anders verhält es sich bei Kriterium 14 und 15, die in keiner Weise realisiert werden, da weder ein mehrsprachiges Vokabelverzeichnis im Lehrbuch vorhanden ist, noch auf Interferenzen hingewiesen wird. Darüber hinaus werden auch keine Anglizismen oder weitere lexikalische Transferbasen für das interkomprehensiv Lernen herangezogen.

Während die lexikalische Dimension aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive zufriedenstellend erfüllt wird, scheint die morphosyntaktische Ebene vernachlässigt worden zu sein. Dies wird daran deutlich, dass Kriterien 19 (panromanische Kernsatztypen), 20 (weitere panromanische Strukturen) und 21 (interlinguale Morphologie) in keiner Weise integriert werden. Ausschließlich Kriterium 17 (induktive Vermittlung der Grammatik) und 18 (Hypothesengrammatik) werden überwiegend erfüllt, obwohl auch diese Schwächen zeigen. Wie auch im Fall von *Perspectivas*, wird die Grammatik zwar anhand kurzer Texte und Dialoge erschlossen, jedoch geschieht dies anhand einer ausgeprägten didaktisierten Steuerung. So basiert das induktive Erschließen nicht auf authentischen Texten, sondern auf Texten die offensichtlich speziell zur Einführung eines grammatischen Phänomens entworfen wurden (z.B. S. 68). Obwohl einzelne Aufgaben die Bildung der Hypothesengram-

matik explizit anleiten und fördern (z.B. S. 112: Aufgabe 2a: *¿Ha visto el nuevo tiempo de los verbos? Es el indefinido. Busque en la carta las formas que faltan y complete*), erfolgt der Großteil der Aufgaben zur Förderung und Besprechung der Hypothesengrammatik durch das Ausfüllen von Tabellen und Lückentexten zu den neuen syntaktischen Phänomenen und Regeln.

Die Auswertung des Kriterienkomplexes D (Didaktischer Transfer) hingegen bringt erfreulichere Ergebnisse hervor, denn die explizite Vermittlung von Lernstrategien und -techniken scheint ein besonderes Anliegen der LehrbuchautorInnen zu sein. Insgesamt drei *Revueltos* widmen sich jeweils auf einer Doppelseite der Vermittlung von Lernstrategien und -techniken (K23). Der erste Teil jeder *Revuelto* befasst sich mit einem anderen Thema (*aprender vocabulario, escuchar y comprender* sowie *hablar y conversar*) zu welchem diverse Lerntipps gegeben werden. Der zweite Teil dieser Doppelseiten ist jedoch stets der Lesekompetenz gewidmet. Dabei steht immer ein etwas längerer Text im Fokus, welcher durch diverse Lernstrategien und -techniken erschlossen werden soll. Durch diese explizite Vermittlung wird parallel dazu die Sprachlernbewusstheit und -reflexion der Lernenden gefördert, da die SchülerInnen bewusst auf die Mechanismen des Sprachenlernens aufmerksam gemacht werden und diese neu erworbenen Strategien und Techniken auch im Laufe des Lehrbuchs umgesetzt werden sollen (z.B. S. 45: Übung 4 oder S. 55: Übung 2b). Außerdem wird in weiterer Folge das autonome Lernen gestärkt (K24). Autonomes Lernen zeichnet sich jedoch nicht nur durch die Kenntnis um Sprachlernwissen aus, sondern ebenso durch die selbstständige Planung, Vorgehensweise und Kontrolle des Lernvorganges durch die Lernenden selbst. Da diese Art des autonomen Lernens nicht gefördert wird, zeigt dieses Kriterium deutliche Defizite.

Der letzte Kriterienkomplex, welcher sich dem Textverstehen widmet, wird insgesamt nur mäßig erfüllt, da weder authentische Texte integriert sind (K27), noch eine Inhaltsorientierung erfolgt (K29). Anders verhält es sich bei der Hypothesenbildung (K30), die zumindest in Ansätzen umgesetzt wird. So sollen die Lernenden auf Seite 45 (Aufgabe 5a) vor der Lektüre zuerst anhand von ausgewählten Stichwörtern und Bildern oder auf Seite 117 (Aufgabe 4a) mittels vorhandener Filmposter den Inhalt des Textes erraten. Des Weiteren wird das Kriterium des ‚Optimierten Erschließens‘ (K28) überwiegend erfüllt, da zu vielen, aber nicht allen, Texten, die zuvor diskutierten Lernstrategien und -techniken sowie die Hypothesenbildung verankert werden.

Kriterienkatalog 3 (Mehrsprachigkeit): Caminos neu A1:

Kriterien	DE ⁴	Verweise im Buch
A Allgemeine mehrsprachliche Elemente:		
1. Werden gleich zu Beginn die Aussprachekonventionen des Spanischen präsentiert?	+++	S. 11, 12 (1. Kapitel)
2. Wird die sprachliche Vielfalt Spaniens und Hispano-amerikas berücksichtigt?	+	S. 12 (Aussprache), S. 56 (Uhrzeit), S. 94 (marido vs. esposo), z.B. S. 32, 111 (lateinamerikanische Sprecher)
3. Wird sprachgeschichtliches Wissen und die Verbreitung des Spanischen erwähnt?	++	S. 16, 17 (<i>español o castellano</i>), S. 45 (<i>las variedades del español</i>), S. 45 (indigene Wörter)
4. Wird auf die Erstsprache der SchülerInnen eingegangen?	++	S. 14, 89 (Transferbasen), z.B. S. 21, 35, 58 (im Gegensatz zum Deutschen), z.B. S. 100, 109, 137 (Übersetzungen)
5. Wird Englisch als Brückensprache herangezogen?	++	S. 14 (Transferbasen aktivieren), S. 32 (<i>marque las palabras que entiende</i>)
6. Wird Französisch und/oder Latein als Brückensprache herangezogen?	++	S. 14 (Transferbasen aktivieren), S. 32 (<i>marque las palabras que entiende</i>)
7. Wird auf weiteres sprachliches Vorwissen eingegangen?	+	S. 14 (Transferbasen aktivieren), S. 26 (<i>y usted ¿qué lengua habla?</i>), S. 32 (<i>marque las palabras que entiende</i>)
8. Werden interlinguale Vergleiche und Vernetzungen angeleitet?	++	S. 14 (Transferbasen aktivieren), S. 24, S. 32 (<i>marque las palabras que entiende</i>), S. 45 (indigene Wörter), S. 98 (<i>¿Cómo se dice en español?</i>)
9. Werden heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigt und dadurch differenzierte Übungen angeboten?	+	Variation an Aufgaben und Methoden
10. Liegt der Fokus auf der schnellen, interkomprehensiven Lesekompetenz?	+	z.B. S. 14, 83, 111
B Lexikalischer Transfer:		
11. Wird auf den internationalen Wortschatz Bezug genommen (1. Sieb)?	++	S. 10, 123 (<i>Palabras internacionales</i>), S. 14 (Transferbasen aktivieren), S. 24, 32 (<i>Marque las palabras que entiende</i>)
12. Wird auf den panromanischen Wortschatz verwiesen (2. Sieb)?	++	S. 10, 123 (<i>Palabras internacionales</i>), S. 14 (Transferbasen aktivieren), S. 24, 32 (<i>Marque las palabras que entiende</i>)
13. Werden SchülerInnen auf Anglizismen oder weitere lexikalische Transferbasen aufmerksam gemacht?	0	

4 DE: Durchschnittliche Erfüllung

14. Gibt es ein mehrsprachiges Vokabelverzeichnis?	0	
15. Wird auf Interferenzen (<i>falsos amigos</i>) hingewiesen?	0	
16. Werden Übungen zu ‚Kognate erkennen/erinnern/ erschließen‘ angeleitet?	++	S. 14, 24, 32, 45, 98 (Kognate erschließen)
C Morphosyntaktischer Transfer:		
17. Wird die Grammatik induktiv durch das Lesen erschlossen?	++	z.B. S. 13, 25, 53, 68, 75, 112
18. Wird die Bildung der Hypothesengrammatik der SchülerInnen angeleitet und besprochen?	++	S. 75, 112 (<i>Hay un tiempo nuevo, Busque las formas nuevas</i>), S. 89 (<i>¿Qué significa 'que' y 'donde' en cada frase?</i>), S. 64 (Haben Sie bemerkt, wie ...)
19. Werden panromanische Kernsatztypen für Vergleiche herangezogen?	0	
20. Werden weitere panromanische Strukturen interlingual verglichen?	0	
21. Werden interlinguale Vergleiche der Morphologie angeregt?	0	
D Didaktischer Transfer:		
22. Werden Lernstrategien und -techniken vermittelt	+++	S. 14, 44, 45, 82, 83, 116, 117
23. Wird auf bereits gemachte Lernerfahrungen und Lernstrategiewissen zurückgegriffen?	+	S. 44 (Tauschen Sie sich über Ihre Vorgangsweise aus)
24. Wird autonomes Lernen angestrebt und gefördert?	+	S. 46, 84, 118 (<i>autocontrol: Actuar y comunicar</i>)
25. Wird eine Sprach(lern)bewusstheit bzw. -reflexion gefördert?	+++	S. 14, 44, 45, 82, 83, 116, 117
26. Besitzen LernerInnen Wissen um den eigenen Lerntyp?	0	
E Textverstehen:		
27. Werden authentische Texte verwendet?	0	
28. Wird das ‚Optimierte Erschließen‘ begünstigt?	++	S. 14, 24, 32, 45, 83, 89, 117
29. Erfolgt eine Inhaltsorientierung?	0	
30. Wird die Hypothesenbildung gefördert?	+	S. 45 (<i>el tema del texto</i>), S. 117 (<i>¿De qué tema habla el texto?</i>)

5.4.3. Interkulturelle Elemente

Das interkulturelle Lernen (Kriterienkomplex A) scheint kein zentraler Bestandteil des Lehrbuchs *Camino*s zu sein, was darauf zurückzuführen ist, dass das Erlernen interkultureller Fertigkeiten weder im Inhaltsverzeichnis (K1) ausgewiesen, noch durch sonstige Symbole oder Hervorhebungen im Arbeitsbuch markiert ist. Darüber hinaus werden auch keine Formen der Evaluation der interkulturellen Kompetenz vorgeschlagen (K3). Nichtsdestotrotz weist das Lehrbuch interkulturelles Potenzial in Bezug auf die Themen- und Aufgabenauswahl auf (K3). So werden in den Lektionen immer wieder landeskundliche Informationen vermittelt und teilweise interkulturelles Lernen angebahnt, indem auf einen Kulturvergleich verwiesen wird (z.B. S. 20: Übung 1a). Behandelte Themen sind beispielsweise ‚Begrüßung und Verabschiedung‘ (S. 20), das ‚moderne Familienleben in Spanien‘ (S. 89) oder das ‚Alltagsleben‘ (S. 71).

Die Realisierung des Kriterienkomplexes B, und somit der Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension, kann in diesem Lehrbuch nur ansatzweise erfüllt werden. Evident wird dies dadurch, dass beispielsweise die Lernerorientierung sowie der Lebensweltbezug nur in geringem Maße an die Bedürfnisse und Wünsche der SchülerInnen anknüpfen (K4). Dies liegt vermutlich an dem eher außerschulisch und auf erwachsene LernerInnen ausgerichteten Kontext, was bereits an der durchwegs höflichen Anredeform ‚Sie‘ erkenntlich wird (z.B. S. 11). Darüber hinaus scheinen die Inhalte mehr auf bereits berufstätige, erwachsene Personen ausgerichtet zu sein (z.B. S. 26: Übung 6a: Fragen Sie drei Kursmitglieder nach ihrem Beruf oder S. 74: Übung 5c: *¿Cuáles de las actividades del ejercicio a) hace usted? ¿Cuáles su pareja o sus hijos?*). Die Lernerorientierung ist zumindest durch die Methoden- und Aufgabenvielfalt sowie der teilweisen Bezugnahme auf die lernerseitigen Vorerfahrungen (z.B. S. 105: Übung 1b: *¿Alguien del curso ha viajado a España o Latinoamérica? ¿Puede contar algo sobre su viaje?*) bedingt gegeben, eine auf die Wünsche und Interessen abgestimmte inhaltliche Orientierung bzw. eine Binnendifferenzierung des Lernprozesses ist jedoch nicht feststellbar. Aufgrund der oben genannten Eigenschaften, ist es den SchülerInnen auch nur begrenzt möglich, sich mit den Lehrbuchfiguren zu identifizieren (K5), abgesehen davon, dass hauptsächlich Karikaturen und Zeichnungen verwendet werden. Kriterium 9 (Hypothesenbildung zu Verhaltensmustern) findet ebenfalls nur durch eine einzige Übung (S. 20), in welcher SchülerInnen aufgefordert werden, anhand von Bildern Vermutungen aufzustellen, wie sich Personen in Spanien begrüßen und verabschieden, Berücksichtigung. Diese Übung sowie jede zum Ablauf eines Restaurantbesuchs (S. 53)

hätten sich jedoch sehr gut zur Umsetzung der Kriterien 6 und 7 geeignet, da in beiden Übungen Vergleiche zur eigenen Kultur angestellt werden sollen und es somit nur noch einer expliziten Aufforderung zur Thematisierung interkultureller Begegnungssituationen und möglichen *critical incidents* bedarf hätte. Da dies jedoch nicht geschieht und auch im weiteren Verlauf des Lehrbuchs keine Anwendung findet, werden diese Kriterien in keiner Weise erfüllt. Darüber hinaus finden die zwei verbleibenden Kriterien zur Förderung der *savoir être*, in nur jeweils einer Aufgabe Beachtung. Stereotype Bilder der Zielkultur werden sogleich als Einstieg in das Lehrbuch verwendet (S. 9). Die Lernenden werden dabei aufgefordert, mitzuteilen, ob sie bereits Erfahrungen mit diesen ‚typischen‘ hispanischen Traditionen (z.B. Paella) und den abgebildeten Orten (z.B. La Alhambra) gemacht haben und was sie abgesehen davon mit der spanischen Kultur verbinden. Inwiefern die Lehrperson die in diesen Bildern enthaltene, kulturelle Stereotypisierung thematisiert, ist jedoch nicht absehbar, zumal dazu keine explizite Angabe gemacht wird. Hinsichtlich des Perspektivenwechsels lässt sich einzig ein Beispiel finden (S. 93: Kurzbiographie über hispanische Personen), welches ein, aus interkultureller Sichtweise, ansatzweises In-Sich-Hinein-Versetzen verlangt.

Die Förderung der kognitiv-analytischen Dimension hingegen wird größtenteils erfüllt. So werden beispielsweise neben Fotos (z.B. S. 40), auch das Lied *Me gustas tu* von Manu Chao, eine Werbereklame des *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* sowie Kinoplakate von Almodóvar-Filmen als Wissenszugang zur spanischsprachigen Kultur genutzt (K11). Die Verwendung authentischer Materialien ist vor allem dahingehend wichtig, als dass sie den SchülerInnen reale Einblicke in die hispanische Welt geben und sich dies positiv auf die Motivation und das Interesse der Lernenden auswirkt. Ferner wird nicht nur allgemeines landeskundliches Wissen vermittelt (K13), sondern auch die Fremdkultur in Relation zu der eigenen Kultur thematisiert (K12), wie beispielsweise in der oben erwähnten Übung des Begrüßens und Verabschiedens (S. 20). Dadurch können einerseits eigenkulturelle Weltansichten und Verhaltensweisen bewusst gemacht und andererseits neues fremdkulturelles Orientierungswissen besser dazu in Beziehung gesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit eigen- und fremdkulturellen Verhaltensweisen erfolgt jedoch ausschließlich über Kulturvergleiche (K16), ohne diese jedoch tiefgründiger zu reflektieren. Des Weiteren werden intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene nur ansatzweise in Übung 4a (S. 69) zum Thema ‚Einkaufen‘ thematisiert. In dieser Hörübung erzählen mehrere Personen von ihren jeweiligen Vorlieben des Einkaufens (z.B. Im Internet,

auf dem Wochenmarkt, oder im *Corte Inglés*). Anschließend sollen sich die Lernenden über ihre bevorzugte Einkaufsart austauschen und dies begründen. Dadurch wird nicht nur die eigenkulturelle mit der fremdkulturellen Welt verglichen, sondern auch aufgezeigt, dass innerhalb einer Kultur diverse Verhaltensweisen vorherrschen. Da zur Realisierung des Kriteriums 15 ansonsten keine Übungen integriert sind, können somit erhebliche Defizite festgestellt werden. Dasselbe gilt für Kriterium 14, da lediglich einige wenige Aufgaben bzw. Hinweise kulturspezifische Prägungen einzelner Begriffe und Konventionen des Kommunizierens thematisieren (z.B. S. 45).

Die Erfüllung des Kriterienkomplexes D (handlungsorientierte Dimension) ist äußerst gering, da ausschließlich Kriterium 17 ansatzweise realisiert wird. Der Umgang mit non-verbalen Kommunikationsmitteln wird in der bereits mehrfach erwähnten Übung zur Begrüßung und Verabschiedung (S. 20) thematisiert. In der selben Lektion werden die SchülerInnen aufgefordert im Klassenraum umherzugehen und sich ihren MitschülerInnen vorzustellen (S. 21: Übung 4). Diese Übung hätte offensichtlich Potenzial interkulturelle Begegnungssituationen zu thematisieren und einzuüben, wenn auch nonverbale Kommunikationsmittel berücksichtigt werden würden. Da dieser interkulturelle Aspekt in der Arbeitsanweisung jedoch nicht explizit erwähnt wird, muss davon ausgegangen werden, dass die Übung vorwiegend als Mittel zur Bewältigung sprachlicher Aspekte konzipiert wurde. Die Kriterien 18, 19 und 20 finden in keiner Weise Erfüllung, obwohl einzelne Themen Potenzial zur Thematisierung interkultureller Begegnungen aufweisen.

Kriterienkatalog 4 (Interkulturelles Lernen): Caminos neu A1:

Kriterien	DE	Verweise im Buch
A Zur Stellung interkulturellen Lernens:		
1. Verweist das Inhaltsverzeichnis des Schülerbuchs bzw. der Lektionsaufgabe auf interkulturelles Lernen als zentral zu erlernende Fertigkeit?	0	
2. Weisen sowohl obligatorische als auch fakultative Lektionen und Lektionsteile interkulturelles Potenzial hinsichtlich ihrer Themen und Verfahren auf?	++	z.B. S. 20 (<i>Saludar y despedirse</i>), S. 71 (<i>así es la vida</i>), 83 (<i>la cocina mexicana</i>), 89 (<i>la situación familiar</i>)
3. Werden Formen der Überprüfung interkultureller Kompetenz bzw. einzelner Teilkomponenten vorgeschlagen (z.B. Selbstevaluation)?	0	

B Zur Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension (savoir être):		
4. Werden Lernerorientierung und Lebensweltbezug durch Themen-, Material- sowie Aufgaben- und Methodenauswahl deutlich?	+	S. 9, 105, 150
5. Haben die Lernenden die Möglichkeit, sich mit den Lehrwerkfiguren zu identifizieren?	+	z.B. S. 65, 91, 150
6. Werden Begegnungen mit der Fremdkultur bzw. Begegnungen einander fremder Kulturen thematisiert?	0	
7. Werden <i>critical incidents</i> thematisiert und analysiert?	0	
8. Werden stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber den Zielkultur(en) bzw. der Eigenkultur thematisiert und reflektiert?	+	S. 9 (<i>el mundo del español</i>)
9. Wird zur Hypothesenbildung zu Bildern und Texten sowie darin enthaltenen Handlungsabläufen und Verhaltensmustern angeregt?	+	S. 20 (<i>Saludar y despedirse</i>)
10. Werden die Lernenden dazu angeregt, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen?	+	S. 93 (<i>una biografía</i>)
C Zur Förderung der kognitiv-analytischen Dimension (savoir):		
11. Werden authentische Materialien (z.B. literarische Texte, Werbeanzeigen, Lieder, Fotos) als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt?	++	z.B. S. 11, 40, 48, 105 (Fotos), S. 35 (<i>canción de Manu Chao</i>), S. 74 (<i>publicidad del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad</i>), S. 117 (Kinoplakate von Almodóvar-Filmen)
12. Wird soziokulturelles Orientierungswissen über Eigen- und Fremdkultur vermittelt bzw. thematisiert?	++	z.B. S. 20 (<i>saludar y despedirse</i>), S. 53 (<i>comer en un restaurante</i>), S. 67 (<i>marcas de ropa</i>), S. 71 (<i>así es la vida</i>).
13. Wird allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation vermittelt?	++	z.B. S. 13 (<i>personas famosas</i>), S. 14 (<i>el museo de Dalí</i>), S. 32 (<i>México D.F.</i>), S. 62 (<i>horarios comerciales</i>), S. 111 (<i>Chile</i>)
14. Werden die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens verdeutlicht?	+	S. 45 (<i>palabras indígenas</i>), S. 56 (Uhrzeit in Lateinamerika), S. 94 (<i>marido vs. esposo</i>)
15. Werden intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene der Zielkultur(en) thematisiert?	+	S. 69 (<i>¿Dónde compra la gente?</i>),
16. Wird zum Kulturvergleich, insbesondere zum Vergleichen und Kontrastieren von Alltagssituationen, angeregt?	++	z.B. S. 20 (<i>saludar y despedirse</i>), S. 53 (<i>comer en un restaurante</i>), S. 67

		(<i>marcas de ropa</i>), S. 71 (<i>así es la vida</i>).
D Zur Förderung der handlungsorientierten Dimension (savoir faire):		
17. Wird der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln thematisiert und eingeübt?	+	S. 20 (<i>Saludar y despedirse</i>)
18. Werden handlungsrelevante Verfahren des Rollenspiels zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen vorgeschlagen?	0	
19. Werden ganzheitliche Lernarrangements zum Eintauchen in den zielkulturellen Kontext (komplexe Lernaufgaben, Unterrichtsprojekte, simulation globale) vorgeschlagen?	0	
20. Wird auf virtuelle Begegnungssituationen mit der Zielkultur hingewirkt?	0	

5.5. Descubramos el español. Spanisch interlingual

5.5.1. Aufbau und Gestaltung

„*Descubramos el español. Spanisch interlingual*“ wurde vom Schulbuchverlag ‚Hölder Pichler Tempsky (HPT)‘ publiziert und speziell für Spanisch als dritte lebende Fremdsprache entwickelt. Weiterhin zeichnet sich dieses Lehrbuch durch einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Schwerpunkt aus. Die Vernetzung vorgelernter (romanischer) Sprachen sowie die Aktivierung von inhaltlichem Vorwissen spielen dabei eine besondere Rolle, wodurch auch die rezeptiven Fähigkeiten, d.h. Lesen und Hören, schneller aufgebaut werden sollen. Die angestrebten Kompetenzlevel sind daher für Lesen und Hören B1, für Sprechen und Schreiben A2. Ebenso orientieren sich die Aufgaben an den Formaten der neuen Reife- und Diplomprüfung.

Das Lehrbuch gliedert sich in neun Lektionen, welche wiederum in sechs Unterkapitel (A-F) unterteilt sind. Zu Beginn jeder Lektion werden das Thema und die Lernziele vorgestellt und mit bildlichen Impulsen unterlegt. Unterkapitel F beinhaltet immer eine *Autocontrol* zu jeweils drei Kategorien: Sprachkenntnisse und -fertigkeiten, (Inter-)Kulturelle Aspekte sowie Vergleich der romanischen Sprachsysteme. Darüber hinaus werden in den Lektionen (inter-)kulturelle Informationen (*Un flash (inter-)cultural*) in orange-grüner Schrift hervor-

gehoben und mit einem Blitzzeichen markiert. Der ‚Sprachdetektiv‘ (*Tras los pasos de la lengua*), welcher mit dem Symbol eines Fußabdruckes gekennzeichnet und in jeder Lektion mehrfach integriert ist, soll zum selbstentdeckenden Lernen und der Hypothesenbildung anregen. Ausführliche Erklärungen und Lösungen zu den Aufgaben können auf der beigelegten CD-Rom gefunden werden. Des Weiteren erfolgen in regelmäßigen Abständen interlinguale Übungen zum Vergleichen von lexikalischen und grammatischen Phänomenen mit anderen (romanischen) Sprachen, die das vernetzte Lernen und den Aufbau der mehrsprachigen Kompetenz fördern. Dem Anhang können zudem drei *Pruebas* in den Formaten der neuen Reife- und Diplomprüfung zu den vier Kompetenzen (jeweils zwei Übungen), zu Vokabular und Grammatik (ein Text mit Multiple-Choice-Aufgaben), sowie zum romanischen Sprachsystem und zu (inter-)kulturellem Wissen (diverse Formate) entnommen werden. Im Anschluss daran erfolgen interlinguale Definitionen zu grammatischen Begriffen, eine Grammatikübersicht, *actividades interactivas* sowie ein plurilingualer Glossar in vier Sprachen (Spanisch, Deutsch, Italienisch, Französisch).

Wie auch in den anderen bereits besprochenen Lehrbüchern verweisen Symbole im Laufe des Lehrbuchs auf das selbstentdeckende Lernen, auf interlinguale Vergleiche und interkulturelle Informationen, auf Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen sowie zum Sprechen und Schreiben und schließlich auf interaktive Übungen die der CD entnommen werden können.

Das Inhaltsverzeichnis verweist auf die einzelnen Lektionen und ihre Unterkategorien, die jeweils mit einem Thema betitelt sind. Ergänzend werden die wichtigsten Lernziele der jeweiligen Lektionen in kurzen Unterpunkten zusammengefasst.

5.5.2. Mehrsprachliche Elemente

Durch den interlingualen Fokus dieses Lehrbuchs ist es wenig überraschend, dass der Großteil des Kriterienkatalogs zum mehrsprachigen Lernen äußerst zufriedenstellend realisiert wird. So werden auch die meisten Kriterien des Kriterienkomplexes A überwiegend bis vollkommen erfüllt. Da der Vergleich und die Vernetzung vorrangig romanischer Sprachen ein wesentliches Ziel dieses Schulbuches ist, werden vor allem Kriterium 6 (Französisch als Brückensprache), 7 (weiteres sprachliches Wissen, in diesem Fall Italienisch) und 8 (interlinguale Vergleiche) gänzlich erfüllt. Die AutorInnen setzen in der Gestaltung dieses Schulbuches voraus, dass die SchülerInnen zumindest eine romanische Sprache bereits erlernt haben, vorrangig Französisch oder Italienisch, weshalb diese zwei Sprachen als Basis für interlinguale Vergleiche dienen. Wie dem Kriterienraster zu entnehmen ist, können unzählige dieser Vergleiche im Schulbuch gefunden werden, da diese mehrfach in jeder Lektion angeleitet werden (z.B. S. 62: Übung 6: Phrasen zu der Uhrzeit sollen mithilfe des Lesetexts und panromanischen Kognaten erschlossen werden). Aber auch Englisch wird indirekt als Brückensprache integriert, da in manchen Übungen neben der Spalte für das Spanische, Französische, Italienische und teilweise Deutsche noch eine weitere, freie Kategorie für sonstige interlinguale Vernetzungen zur Verfügung gestellt wird (z.B. S. 57), wie Abbildung 12 zu entnehmen ist. Diese Spalte wird vermutlich für englische Kognate genutzt, da in Österreich die meisten LernerInnen über Vorkenntnisse in der englischen Sprache verfügen. SchülerInnen können diese Spalte jedoch genauso gut für andere Sprachen verwenden, wie beispielsweise ihre nicht deutsche Erstsprache. Hinsichtlich des Rückbezugs auf die Erstsprache der Lernenden kann festgestellt werden, dass zwar ausschließlich Deutsch als Erstsprache betrachtet wird, diese jedoch nicht nur für reine Übersetzungsübungen, sondern auch für interlinguale Vergleiche herangezogen wird (z.B. S. 12). Zudem lässt sich erkennen, dass, während in den ersten drei Lektionen die Arbeitsaufträge sowohl auf Spanisch als auch Deutsch formuliert sind, die Anweisungen in den restlichen Lektionen nur noch auf Spanisch erfolgen.

Español	Français	Italiano	Deutsch	
decidir				
decide (3ª pers. sg.)				
necesitar				

Abb. 12: *Descubramos el español*, Übung 4 (Holzinger et al. 2012: 49)

Wie bereits durch den interlingualen Ansatz erkenntlich ist, orientieren sich die Macher dieses Lehrbuchs an dem Prinzip der Interkomprehension, weshalb der Aufbau einer raschen Lesekompetenz ein weiteres wichtiges Ziel ist. Dies ist nicht nur daran erkenntlich, dass für die Lesekompetenz in kürzester Zeit das Niveau B1 erreicht werden soll, sondern auch an den vielzähligen, langen Lesetexten (z.B. S. 91) sowie der Inklusion vieler Transkripte (z.B. 110). Außerdem wird auch Kriterium 1 vollkommen erfüllt, da die Aussprachekonventionen gleich zu Beginn vorgestellt werden. Anders verhält es sich bei der sprachlichen Vielfalt (K2), dem sprachgeschichtlichen Wissen (K3) sowie den heterogenen Lernvoraussetzungen (K9), die zwar ansatzweise Berücksichtigung finden, jedoch deutliche Defizite aufweisen. Insbesondere das Angebot an differenzierten Übungen zeigt deutliche Mängel, weshalb dieses Kriterium verbesserungsbedürftig ist.

Kriteriumkomplex B betreffend, lässt sich festhalten, dass durch die unzähligen interlingualen Verknüpfungen, seien dies Verweise auf den panromanischen (K11) oder internationalen Wortschatz (K12), vor allem Übungen zu ‚Kognate erinnern‘ und ‚Kognate erschließen‘ angebahnt werden (K16). Bei den Aufgaben zu ‚Kognate erinnern‘ werden SchülerInnen hauptsächlich dazu aufgefordert bereits bekannte französische und italienische Vokabeln mithilfe der spanischen Begriffe abzurufen (z.B. S. 104). In dem Übungsformat ‚Kognate erschließen‘ sollen die Lernenden in der Regel neue spanische Vokabeln mithilfe eines Lesetextes sowie den französischen und italienischen Bezeichnungen erschließen (z.B. S. 96). Da eine hohe Anzahl dieser Übungen im Lehrbuch integriert ist, werden die Kriterien 11, 12 und 16 vollkommen erfüllt. Der Verweis auf Anglizismen oder weitere, nicht panromanische Transferbasen wird jedoch nur ansatzweise umgesetzt, zumal einzig in einer Übung Beispiele dazu gefunden werden können (S. 179). Fernerhin wird die Bedeutung von Interferenzen zwar in der Einleitung thematisiert, im Lehrbuch jedoch nicht weiter erwähnt. Dies könnte daran liegen, dass die LehrbuchautorInnen davon ausgehen, dass durch den interlingualen Vergleich Interferenzen automatisch auftreten und von der Lehrperson thematisiert werden, weshalb ein explizites Hinweisen nicht notwendig erscheint. Kriterium 14 wird hingegen überwiegend erfüllt, da zwar ein ausschließlich mehrsprachiges Vokabelverzeichnis vorhanden ist, dieses jedoch nur die romanischen Sprachen berücksichtigt. Geht man aber davon aus, dass die LernerInnen grundsätzlich Englisch als erste Fremdsprache erlernen und diese Sprache viele lexikalische Transferbasen für das Spanische bereitstellt, wäre es sicherlich von Vorteil auch englische Begriffe im plurilingualen Glossar zu integrieren. Nichtsdestotrotz weisen mehrsprachige Wörterbücher, die

lexikalische Vergleichsmöglichkeiten für mindestens drei Sprachen bieten, wie in Bär (vgl. 2011: 140) beschrieben, ein hohes Potenzial hinsichtlich der Sensibilisierung für Transferbasen auf.

Die Auswertung des morphosyntaktischen Transfers ist ebenfalls äußerst zufriedenstellend, zumal alle Kriterien erfüllt werden. Die Grammatik wird in zahllosen Übungen induktiv durch das Lesen von Texten und Dialogen erschlossen (z.B. S. 86) (K17). Darüber hinaus wird die Bildung der Hypothesengrammatik fortlaufend angeleitet und im Anschluss daran besprochen (K18). Dazu werden den Lernenden Leitfragen gestellt (z.B. S. 119: *Tras los pasos de la lengua*: Wie drückt Daniela ihre Pläne und Vorhaben aus?), welche die SchülerInnen selbstständig beantworten und im Anschluss daran mit Hilfe der *Soluciones*, die im PDF-Format auf der CD gefunden werden können, überprüft werden sollen. Nur selten müssen für die Hypothesenbildung ausschließlich Lücken in Tabellen oder Grammatikregeln ausgefüllt werden (z.B. S. 128). Kriterium 19 findet weniger Beachtung, da es nur einmal (S. 257) gelingt Vergleiche der panromanischen Kernsatztypen anzustellen. Anders verhält es sich bei den interlingualen Vergleichen zu weiteren panromanischen Strukturen (K20), wie beispielsweise zu den Reflexivpronomen oder den Steigerungsformen, welche regelmäßig einbezogen werden, weshalb dieses Kriterium vollkommen erfüllt wird. Vereinzelt können ebenso interlinguale Vergleiche zur Morphologie gefunden werden (K21). Ein Beispiel dafür ist der Vergleich von panromanischen Bildungen der Adverbien (S. 163).

Die Förderung und Aktivierung des Didaktischen Transfers (Kriterienkomplex D) hingegen zeigt in vielen Aspekten deutliche Defizite. So erfolgt, abgesehen von der *Introducción*, keine direkte Vermittlung von Lernstrategien und -techniken (K22), welche LernerInnen zur Unterstützung und effizienterem Lernen dienen, sondern diese werden ausschließlich indirekt in Form von Arbeitsanweisungen (z.B. S. 78: Übung 2: *¿De qué crees que hablan?*), Reflexionen (z.B. S. 79: Übung 5: Was erleichtert/erschwert das Hörverstehen?) und Vergleichen mit anderen Sprachen (z.B. S. 29: Übung 6: Wie funktioniert das im Spanischen?) integriert. So wird beispielsweise die Strategie des Sprachvergleichs zur Erschließung von Kognaten nicht ausdrücklich als Lernstrategie präsentiert, sondern durch die Lernaufgaben indirekt eingeführt. Die Erfüllung des Kriteriums zur Sprach(lern)bewusstheit sowie -reflexion (K25) der SchülerInnen kann aufgrund des konstanten Vergleichens der panromanischen Sprachsysteme vollkommen erreicht werden. Im Kontrast dazu wird das autonome Lernen (K24), im Sinne von Bimmel und Rampillons Definition,

abgesehen von den *Autocontroles* am Ende jeder Lektion, kaum gefördert. Lediglich vereinzelte Übungen lassen inhaltlichen und methodischen Spielraum (z.B. S. 192), welche autonomes Lernen in Ansätzen erlauben. Ferner besitzen die Lernenden kaum Wissen um den eigenen Lerntyp (K26). In einer einleitenden Übung (S. X: Aufgabe 1) werden die SchülerInnen zwar aufgefordert, darüber nachzudenken, wie sie am besten Lernen, abgesehen davon werden die verschiedenen Lerntypen jedoch nicht thematisiert. Darüber hinaus erfolgt ebenso kein Rückgriff auf bereits gemachte Lernerfahrungen (K23).

Der letzte Kriterienkomplex, welcher sich dem Textverstehen widmet, wird gesamtheitlich betrachtet zufriedenstellend erfüllt, obwohl einzelne Kriterien noch deutliche Schwächen aufzeigen. Aufgrund des Aufbaus einer raschen Lesekompetenz können gegen Ende des Lehrbuchs bereits längere Texte gelesen werden, zumal die Lesekompetenz der LernerInnen das Niveau B1 erreicht haben sollte. In diesem Zusammenhang kann auch eine stärkere Inhaltsorientierung (K29) festgestellt werden, da die SchülerInnen fähig sind, komplexere Inhalte zu verstehen und darüber zu diskutieren. So werden beispielsweise vielschichtigere Texte zu Themen wie Umwelt oder die Benutzung von Smartphones gegen Ende des Arbeitsbuches gelesen. Wie bereits im theoretischen Teil ausgeführt wurde, wirkt sich solch eine Inhaltsorientierung positiv auf die Motivation der jungen Lernenden aus. Authentische Texte hingegen, welche die Motivation der LernerInnen ebenfalls deutlich erhöhen könnten, werden nicht miteinbezogen, obwohl dies aufgrund des fortgeschrittenen Niveaus leicht möglich wäre (K27). Auch das ‚Optimierte Erschließen‘ (K28) wird nur ansatzweise erfüllt, da die meisten sprachlichen Formen und Strukturen anhand des Lesetextes abgeleitet und somit nicht zuvor aktiviert werden sollen. Zudem besteht der überwiegende Teil der Strategien zur ‚optimierten Erschließung‘ aus der Hypothesenbildung zum Inhalt des Textes (K30). Die Anwendung weiterer Lesestrategien, vor allem sprachliche, wie beispielsweise die ‚sieben Siebe‘, werden nicht methodisch unterrichtet.

Kriterienkatalog 5 (Mehrsprachigkeit): Descubramos el español

Kriterien	DE ⁵	Verweise im Buch
A Allgemeine mehrsprachliche Elemente:		
1. Werden gleich zu Beginn die Aussprachekonventionen des Spanischen präsentiert?	+++	S. 5 (1. Kapitel)
2. Wird die sprachliche Vielfalt Spaniens und Hispano-	+	S. 6, 224 (Aussprache), S. 139 (<i>el uso de ustedes</i>), S. 180 (<i>móvil</i> vs.

5 DE: Durchschnittliche Erfüllung

amerikas berücksichtigt?		<i>celular</i>), z.B. S. 13, 22 (lateinamerikanische Sprecher)
3. Wird sprachgeschichtliches Wissen und die Verbreitung des Spanischen erwähnt?	+	S. 11 (<i>el mundo hispano</i>), S. 158 (<i>palabras indígenas</i>), S. 215 (<i>platos latinoamericanos</i>)
4. Wird auf die Erstsprache der SchülerInnen eingegangen?	+++	S. 4 (Welche Laute klingen gleich?), S. 12 (<i>Nombres en otras lenguas</i>), Lektion 1 +2 (Arbeitsaufträge in Spanisch und Deutsch), S. 36 (<i>responder en alemán o español</i>), z.B. S. 12, 49, 57, 132 (Interlinguale Vergleiche)
5. Wird Englisch als Brückensprache herangezogen?	++	z.B. S. 12, 49, 57, 132 (Interlinguale Vergleiche – freie Sparte), S. 179 (<i>heavy users, short message service</i>)
6. Wird Französisch und/oder Latein als Brückensprache herangezogen?	+++	z.B. S. 12, 20, 29, 43, 46, 58, 63, 74, 81, 96, 104 (interlinguale Vergleiche)
7. Wird auf weiteres sprachliches Vorwissen eingegangen?	+++	z.B. S. 19, 22, 38, 49, 59, 62, 83, 95, 113, 128, 144, 153 (interlinguale Vergleiche mit Italienisch)
8. Werden interlinguale Vergleiche und Vernetzungen angeleitet?	+++	Siehe Kriterium 6 und 7
9. Werden heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigt und dadurch differenzierte Übungen angeboten?	+	Variation an Aufgaben und Methoden, Zusatzaufgaben auf CD-Rom
10. Liegt der Fokus auf der schnellen, interkomprehensiven Lesekompetenz?	+++	z.B. S. 41, 48, 91, 105, 112 (lange Lesetexte), z.B. 110, 129 (Transkripte) z.B. S. 143, 179 (Kompetenzstufe B1)
B Lexikalischer Transfer:		
11. Wird auf den internationalen Wortschatz Bezug genommen (1. Sieb)?	+++	z.B. S. 19, 27, 45, 49, 57, 132, 144
12. Wird auf den panromanischen Wortschatz verwiesen (2. Sieb)?	+++	Siehe Kriterium 6 und 7
13. Werden SchülerInnen auf Anglizismen oder weitere lexikalische Transferbasen aufmerksam gemacht?	+	S. 179 (<i>heavy users, short message service</i>)
14. Gibt es ein mehrsprachiges Vokabelverzeichnis?	++	S. 260ff.
15. Wird auf Interferenzen (<i>falsos amigos</i>) hingewiesen?	0	
16. Werden Übungen zu ‚Kognate erkennen/erinnern/ erschließen‘ angeleitet?	+++	z.B. S. 27, 39, 43, 49, 60, 88, 95 (Kognate erinnern), z.B. S. 19, 29, 57, 62, 72 (Kognate erschließen)
C Morphosyntaktischer Transfer:		

17. Wird die Grammatik induktiv durch das Lesen erschlossen?	+++	z.B. S. 22, 25, 43, 65, 69, 81, 86, 95, 108, 110, 119
18. Wird die Bildung der Hypothesengrammatik der SchülerInnen angeleitet und besprochen?	+++	z.B. S. 50, 51, 67, 81, 86, 89, 121, 137, 140
19. Werden panromanische Kernsatztypen für Vergleiche herangezogen?	+	S. 257 (Satzstellung)
20. Werden weitere panromanische Strukturen interlingual verglichen?	+++	z.B. S. 69 (Reflexivpronomen), S. 139 (Steigerung), S. 166 (Modalverben)
21. Werden interlinguale Vergleiche der Morphologie angeregt?	+	S. 51 (Verben), S. 57 (Endungen), S. 163 (Adverbien)
D Didaktischer Transfer:		
22. Werden Lernstrategien und -techniken vermittelt	+	z.B. S. X, 2, 28, 29, 29, 79 (indirekt)
23. Wird auf bereits gemachte Lernerfahrungen und Lernstrategiewissen zurückgegriffen?	0	
24. Wird autonomes Lernen angestrebt und gefördert?	++	z.B. S. 14, 33, 54, 102 (<i>autocontrol</i>), CD-Rom (Notizbuchvorlage), S. 164 (<i>Busca informaciones sobre</i>), S. 192 (<i>Preparad un cartel</i>)
25. Wird eine Sprach(lern)bewusstheit bzw. -reflexion gefördert?	+++	S. XI (<i>pan</i>), S. 2, 28, 79, 144 (Was hat Verstehen erleichtert?), z.B. 25, 95, 163 (interlinguale Vergleiche)
26. Besitzen LernerInnen Wissen um den eigenen Lerntyp?	+	S. X
E Textverstehen:		
27. Werden authentische Texte verwendet?	0	
28. Wird das ‚Optimierte Erschließen‘ begünstigt?	+	z.B. S. 36 (Welche Fragen könnte er stellen?), 48 (<i>¿Dé qué crees que trata?</i>), 179 (<i>Antes de leer...</i>)
29. Erfolgt eine Inhaltsorientierung?	++	z.B. S. 104 (<i>el festival „Rock in Rio“</i>), 127 (<i>fútbol</i>), 165 (<i>alimentación y medio ambiente</i>), 179 (<i>el móvil</i>)
30. Wird die Hypothesenbildung gefördert?	++	z.B. S. 36 (Welche Fragen könnte er stellen?), 48 (<i>¿Dé qué crees que trata?</i>), 179 (<i>Antes de leer...</i>)

5.5.3. Interkulturelle Elemente

Obwohl ausschließlich der Lektionsauftakt (*Introducción*) auf das interkulturelle Lernen, d.h. das Verstehen von kulturspezifischen Denk- und Handlungsweisen, als zentral zu erlernende Fertigkeit verweist (K1), ist die Erfüllung dieses Kriterienkatalogs positiv zu beurteilen. So weisen die einzelnen Lektionen ein hohes Potenzial an interkulturellen Themen und Verfahren auf (K2), welche grundsätzlich versuchen, die Eigen- mit der Fremdperspektive in Beziehung zu setzen. Im Gegensatz dazu werden, abgesehen von den *Autocontroles* am Ende jeder Lektion, kaum Formen der Überprüfung interkultureller Kompetenzen vorgeschlagen (K3).

Die Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension wird hinreichend umgesetzt, da jedes Kriterium zumindest ansatzweise erfüllt wird. Kriterium 4 (Lernerorientierung und Lebensweltbezug) wird sogar vollkommen erfüllt, denn der Aufbau des Lehrbuches ist von einer Reise nach Madrid eines jungen, österreichischen Spanischstudenten geleitet, welcher sich während dieser Reise mit drei jungen Spanierinnen anfreundet und viele den Interessen der Jugendlichen entsprechende Ausflüge und Aktivitäten unternimmt (z.B. Besuch eines Konzerts [Lektion 6] oder Fußballspiels [Lektion 7]). Darüber hinaus wird stets ein Rückbezug auf eigene kulturelle Denk- und Handlungsweisen angestrebt sowie variierende Aufgabenformate integriert. Durch die Freundschaft zwischen Thomas und den drei Spanierinnen werden diverse Begegnungen mit der spanischen Kultur thematisiert (K6), jedoch sind diese weitgehend sprachlich und nicht interkulturell motiviert. Abgesehen von einer Übung (S. 37) in welcher die SchülerInnen aufgefordert werden ihre positiven aber auch negativen Erfahrungen mit den Essensgewohnheiten der SpanierInnen zu teilen, werden keine *critical incidents* beschrieben. Obwohl auch diese Übung keine *critical incidents* per se thematisiert, kann zumindest davon ausgegangen werden, dass einzelne LernerInnen bereits Erfahrungen zu diesem Thema haben bzw. potenzielle konfliktreiche Begegnungssituationen im Zuge dieser Aufgabenstellung besprochen werden, weshalb dieses Kriterium (7) wenigstens in Ansätzen erfüllt wird. Zu den Themen ‚Stierkampf‘ und ‚Freunde ohne Grenzen‘ werden zudem stereotype Vorstellungen gegenüber der Eigen- und Zielkultur bzw. weiterer Fremdkulturen (K8) besprochen sowie ein Perspektivenwechsel angeleitet (K10). In der Aufgabe zu ‚*Amigos sin fronteras*‘ werden stereotype Vorstellungen einiger europäischer Kulturen (S. 94: „*¡Bueno, mi compañero de piso, un granadino, sí me parece un poco impuntual... Por ejemplo, si tenemos una cita a las cinco, pues Jorge pocos minutos antes de las cinco empieza a vestirse o a prepararse para salir...*“) geäußert, zu

welchen die Lernenden später Stellungen nehmen sollen (S. 94: „Y tú ¿qué piensas de estas afirmaciones? ¿Son verdaderas? ¿Son estereotipos o prejuicios?“). Zudem sollen heterostereotype Bilder über die Eigenkultur besprochen werden, um die LernerInnen für kulturelle Stereotype zu sensibilisiert und Fremdverstehen anzuleiten, indem die Eigenperspektive mit der Fremdperspektive in Relation gesetzt wird. Vor allem die subjektive Betrachtungsweise von Kulturen sowie der Stellenwert von fremdkulturellen Verhaltensweisen in der eigenen Kultur stehen im Fokus dieser Übung, wodurch der Horizont der Lernenden erweitert werden soll. Darüber hinaus wird auch das Kriterium 9 ansatzweise erfüllt, zumal in einer Aufgabe (S. 150: Übung 1) die Hypothesenbildung zu einem Foto einer *cervecería* angeregt wird (K9).

Kriterienkomplex C, dem die kognitiv-analytische Dimension innewohnt, wird äußerst zufriedenstellend erfüllt. So wird neben dem allgemeinen kulturellen Wissen (K13) ebenso soziokulturelles Orientierungswissen über die Eigen- und Fremdkultur (K12) anhand verschiedenster, oftmals authentischer, Materialien (K11) vermittelt. Abgesehen von Fotos werden fernerhin U-Bahn- und Landkarten, ein Liedtext von Shakira (S.111) sowie Wappen der wichtigsten spanischen Fußballmannschaften (S. 127) zur Wissensvermittlung fremdkultureller Verhaltens- und Denkmuster integriert. Insbesondere die Thematisierung des soziokulturellen Orientierungswissens wird vollkommen umgesetzt, da Wissen über die Fremdkultur meist in Rückbezug zur Eigenkultur vermittelt und reflektiert wird (z.B. S. 37: *el desayuno*). Dabei wird neben dem Einbezug der eigenen Meinung (S. 72) vor allem zum Vergleichen und Kontrastieren der Kulturen angeregt (K16), weshalb auch dieses Kriterium vollkommen realisiert wird. Darüber hinaus werden intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene der Zielkultur besprochen (K15), wie beispielsweise in der Thematisierung der polemischen Stierkämpfe anhand multipler Sichtweisen (S. 71: *opiniones a favor y en contra*). Da dies jedoch das einzige Beispiel für Kriterium 15 ist, zeigt dieses dennoch deutliche Defizite auf. Auch Kriterium 14 wird nur ansatzweise erfüllt, da lediglich vereinzelt die kulturspezifische Prägung von Begriffen verdeutlicht wird (z.B. S. 80: Unterscheidung von *amigo* und *novio*).

Die Kriterien zur Förderung der handlungsorientierten Dimension werden hingegen kaum umgesetzt. So können weder Rollenspiele zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen (K18), noch ganzheitliche Lernarrangements (K19) ausfindig gemacht werden. Des Weiteren werden zwar viele reale Plattformen und mögliche Begegnungssituationen im Lehrbuch präsentiert (z.B. S. 180: *abreviaturas SMS*, S. 187: *entradas en un blog*, S.

189: *un chat*), auf eine tatsächliche Realisierung dieser virtuellen Begegnungssituationen wird jedoch nicht hingewirkt (K20). In Kriterienkomplex D kann somit einzig Kriterium 17 erfüllt werden, und selbst dies nur in Ansätzen, da sich ausschließlich Übung 5 auf Seite 180 zum Thema des SMS-Schreibens mit nonverbalen Kommunikationsmitteln beschäftigt.

Kriterienkatalog 6 (Interkulturelles Lernen): Descubramos el español

Kriterien	DE	Verweise im Buch
A Zur Stellung interkulturellen Lernens:		
1. Verweist das Inhaltsverzeichnis des Schülerbuchs bzw. der Lektionsaufakt auf interkulturelles Lernen als zentral zu erlernende Fertigkeit?	+	S. XI (Lektionsaufakt: <i>un flash intercultural</i>)
2. Weisen sowohl obligatorische als auch fakultative Lektionen und Lektionsteile interkulturelles Potenzial hinsichtlich ihrer Themen und Verfahren auf?	+++	z.B. S. XI (<i>pan</i>), 37 (<i>desayuno</i>), 64 (<i>el uso del teléfono</i>), 79 (<i>bebidas típicas</i>), 80 (<i>amigo vs. novio</i>)
3. Werden Formen der Überprüfung interkultureller Kompetenz bzw. einzelner Teilkomponenten vorgeschlagen (z.B. Selbstevaluation)?	+	<i>Autocontrol</i> (Teil F jeder Lektion), <i>Prueba</i> (S. 201, 210, 219)
B Zur Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension (savoir être):		
4. Werden Lernerorientierung und Lebensweltbezug durch Themen-, Material- sowie Aufgaben- und Methodenauswahl deutlich?	+++	Aufbau des Buches: Reise durch Madrid, Rückbezug auf eigenes: z.B. S. 37, 64, 79 (<i>¿Cómo es en tu país?</i>), Inhaltsorientierung: z.B. Lektion 6 (<i>¡Finalmente en el concierto de rock!</i>), diverse Aufgabenformate
5. Haben die Lernenden die Möglichkeit, sich mit den Lehrwerkfiguren zu identifizieren?	+++	S. 3 (<i>los protagonistas: el austríaco Thomas y las tres españolas Daniela, Sara y Sofía</i>)
6. Werden Begegnungen mit der Fremdkultur bzw. Begegnungen einander fremder Kulturen thematisiert?	+	S. 37 (<i>desayuno</i>), 94 (<i>Amigos sin fronteras</i>), 189 (<i>chat entre Sofía y Thomas</i>)
7. Werden <i>critical incidents</i> thematisiert und analysiert?	+	S. 37 (<i>¿Puedes contarles una anécdota a tus compañeros con alguna buena o mala experiencia?</i>)
8. Werden stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber den Zielkultur(en) bzw. der Eigenkultur thematisiert und reflektiert?	+	S. 71 (<i>la corrida</i>), S. 94 (<i>Amigos sind fronteras: ¿Son verdaderas? ¿Son estereotipos o prejuicios?</i>)
9. Wird zur Hypothesenbildung zu Bildern und Texten sowie darin enthaltenen Handlungsabläufen und Verhaltensmustern	+	S. 150 (<i>cervecería</i>)

angeregt?		
10. Werden die Lernenden dazu angeregt, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen?	+	S. 71f. (<i>la corrida</i>), S. 94 (<i>Amigos sind fronteras: ¿Son verdaderas? ¿Son estereotipos o prejuicios?</i>), S. 138 (<i>vida de futbolistas hispánicos</i>)
C Zur Förderung der kognitiv-analytischen Dimension (savoir):		
11. Werden authentische Materialien (z.B. literarische Texte, Werbeanzeigen, Lieder, Fotos) als Wissenszugang zur fremdkulturellen Welt genutzt?	++	z.B. S.2, 7, 15, 29 (Fotos), S. 21, 56 (<i>Mapa de Madrid</i>), S. 111 (<i>Canción de Shakira</i>), 127 (<i>escudos</i>)
12. Wird soziokulturelles Orientierungswissen über Eigen- und Fremdkultur vermittelt bzw. thematisiert?	+++	z.B. S. XI (<i>pan</i>), S. 37 (<i>desayuno</i>), S. 64 (<i>el uso del teléfono</i>), S. 72 (<i>las corridas</i>), S. 79 (<i>bebidas típicas</i>), S. 80 (<i>amigo vs. novio</i>), S. 156 (<i>mercados</i>)
13. Wird allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation vermittelt?	+++	z.B. S. 7 (<i>monumentos</i>), S. 10 (<i>comunidades autónomas</i>), S. 13 (<i>los apellidos</i>), S. 18 (<i>tipos de alojamiento</i>)
14. Werden die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens verdeutlicht?	+	S. 80 (<i>amigo vs. novio</i>), S. 159 (<i>palabras indígenas</i>), S. 180 (<i>diccionario de abreviaturas SMS</i>)
15. Werden intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene der Zielkultur(en) thematisiert?	+	S. 71f. (<i>las corridas</i>)
16. Wird zum Kulturvergleich, insbesondere zum Vergleichen und Kontrastieren von Alltagssituationen, angeregt?	+++	z.B. S. XI (<i>pan</i>), S. 27 (<i>la noche vieja</i>), S. 64 (<i>el uso del teléfono</i>), S. 72 (<i>las corridas</i>), S. 79 (<i>bebidas típicas</i>), S. 154 (<i>los horarios de las tiendas</i>)
D Zur Förderung der handlungsorientierten Dimension (savoir faire):		
17. Wird der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln thematisiert und eingeübt?	+	S. 180 (<i>diccionario de abreviaturas SMS</i>)
18. Werden handlungsrelevante Verfahren des Rollenspiels zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen vorgeschlagen?	0	
19. Werden ganzheitliche Lernarrangements zum Eintauchen in den zielkulturellen Kontext (komplexe Lernaufgaben, Unterrichtsprojekte, simulation globale) vorgeschlagen?	0	
20. Wird auf virtuelle Begegnungssituationen mit der Zielkultur hingewirkt?	0	

5.6. Zusammenfassung und Gegenüberstellung

Wie die Überblicksanalysen dieser ausgewählten Lehrbücher verdeutlichen, werden einzelne Kriterien in unterschiedlichem Ausmaß erfüllt – das Spektrum reicht dabei von der Nichterfüllung bis hin zur vollkommenen Erfüllung. Zudem werden nicht immer alle Kriterien in gleicher Weise in allen Arbeitsbüchern berücksichtigt, da diese individuelle Schwerpunkte aufweisen. Nichtsdestotrotz können einige generelle Trends festgestellt werden, die im Folgenden besprochen werden sollen.

5.6.1. Mehrsprachigkeit

Abgesehen davon, dass alle drei Lehrbücher die Aussprachekonventionen des Spanischen gleich zu Beginn präsentieren, werden die restlichen Kriterien des ersten Kriterienkomplexes zu den allgemeinen mehrsprachlichen Elementen unterschiedlich realisiert. Hierbei hebt sich vor allem das Lehrbuch *„Descubramos el español“* hervor, da dieses aufgrund seines interlingualen Schwerpunkts besonders viele Kriterien zufriedenstellend erfüllt. So werden in diesem Schulbuch durchwegs interlinguale, insbesondere aber panromanische, Vergleiche und Vernetzungen angebahnt, die das sprachliche Vorwissen der SchülerInnen nutzen, um eine schnelle, interkomprehensiv Lesekompetenz aufzubauen. Auch *„Caminos“* versucht das sprachliche Vorwissen der SchülerInnen miteinzubeziehen, weshalb gleich zu Beginn interlinguale Übungen und Lernstrategien integriert und vorgestellt werden. Da diese Übungen aber unregelmäßig angeleitet werden, ist die Erfüllung dieses Kriteriums nur bedingt gegeben. *„Perspectivas“* hingegen gelingt es kaum vorgelernte Sprachen in den Spanischunterricht zu integrieren, weshalb der gesamte Kriterienkatalog zum mehrsprachlichen Lernen spärlich erfüllt wird. Im Gegensatz dazu werden jedoch die heterogenen Lernvoraussetzungen besser als in den anderen beiden Lehrbüchern gefördert.

Den lexikalischen Transfer betreffend, ergab die Durchsicht der Lehrbücher, dass überwiegend der internationale sowie panromanische Wortschatz für Vergleiche herangezogen wird. *„Descubramos el español“* bietet dazu die meisten Möglichkeiten, da neue Vokabeln stets gleichzeitig mit den französischen und italienischen Begriffen vernetzt erlernt werden, weshalb auch unzählige Übungen zu ‚Kognate erschließen‘ sowie ‚Kognate erinnern‘ im Lehrbuch integriert sind. Anders verhält es sich bei den Interferenzen, welche in keinem der analysierten Schulbücher explizite Berücksichtigung finden, obwohl die Bewusst-

machung positiver als auch negativer Transferbasen ein wichtiger Schritt für das autonome und sprachreflexive Lernen wäre. Weitere lexikalische Transferbasen, wie beispielsweise Anglizismen oder interlinguale Prä- und Suffixe, werden ebenso wenig berücksichtigt.

Die Aktivierung sowie der Rückgriff auf morphosyntaktische Transferbasen finden, im Gegensatz zum lexikalischen Transfer, gemeinhin weniger Beachtung in den analysierten Lehrbüchern. Es lässt sich jedoch festhalten, dass die Grammatik in allen Arbeitsbüchern, obgleich in unterschiedlichem Ausmaß, induktiv durch das Lesen erschlossen wird. Zudem wird auch die Hypothesengrammatik in allen Lehrbüchern regelmäßig angebahnt und besprochen, wenn auch ‚*Perspectivas*‘ und ‚*Caminos*‘ noch Schwächen aufzeigen, da die LernerInnen hauptsächlich Tabellen und Lückentexte zu neu erschlossenen syntaktischen Strukturen ausfüllen müssen. Des Weiteren werden Vergleiche zu panromanischen Kernsatztypen und der Morphologie kaum bis gar nicht realisiert. Interlinguale Vergleiche morphologischer oder weiterer panromanischer Strukturen, wie beispielsweise die Steigerungsformen, werden ausschließlich in ‚*Descubramos el español*‘ angeregt.

Während die Aktivierung didaktischer Transferbasen in ‚*Perspectivas*‘ in keiner Weise Berücksichtigung findet, werden zumindest in ‚*Caminos*‘ und ‚*Descubramos el español*‘ eine Sprach(lern)bewusstheit und -reflexion gefördert. Zudem ist die Vermittlung von Lernstrategien und -techniken vor allem in ‚*Caminos*‘ ein wichtiger Bestandteil, was anhand der *Revueltos* evident wird. Der Rückgriff auf bereits gesammelte Lernerfahrungen sowie das Wissens um den eigenen Lerntyp wird in den ausgewählten Arbeitsbüchern jedoch kaum integriert. Auch wird autonomes Lernen, welches ein integraler Bestandteil der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, nur ansatzweise berücksichtigt.

Bezogen auf das Textverstehen hat die Durchsicht ergeben, dass in keinem der drei Schulbücher authentische Texte verwendet werden. Dies ist bedauernswert, da die Verwendung authentischer Texte einen äußerst positiven Einfluss auf die Motivation der SchülerInnen ausüben würde. In ‚*Descubramos el español*‘ erfolgt jedoch zumindest eine Inhaltsorientierung, da der Großteil der ausgewählten Themen sowie der Übungen den Interessen der Jugendlichen entsprechen. Aufgrund der Vermittlung von Lesestrategien in den *Revueltos* wird auch die ‚optimierte Erschließung‘ in ‚*Caminos*‘ überwiegend und in ‚*Descubramos el español*‘ zumindest ansatzweise erfüllt. In den zwei eben genannten Lehrbüchern können zudem vereinzelt Beispiele für die Förderung der Hypothesenbildung gefunden werden.

5.6.2. Interkulturelles Lernen

Die Analyse der Kriterienkataloge bringt hervor, dass interkulturelles Lernen grundsätzlich nur eine untergeordnete Stellung einnimmt. Erkennbar wird dies bereits dadurch, dass die Inhaltsverzeichnisse interkulturelles Lernen nicht als zentral zu erlernende Fertigkeit kennzeichnen, sondern wenn überhaupt auf das landeskundliche Lernen verweisen. So liegt auch der Fokus, mit Ausnahme von *„Descubramos el español“*, immer noch hauptsächlich auf der Vermittlung landeskundlicher Themen und Verfahren. Außerdem werden abgesehen von den *Autocontroles* keine Formen der Evaluation der interkulturellen Kompetenz vorgeschlagen.

Wie bereits erwähnt, wird die affektiv-attitudinale Dimension in diesen für Anfänger konzipierten Lehrbüchern weniger gefördert als die kognitiv-analytische Dimension. So werden die Begegnungen mit der Fremdkultur, *critical incidents*, stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Zielkultur sowie die Hypothesenbildung zu möglichen Handlungsabläufen und Verhaltensmustern ansatzweise bis gar nicht thematisiert. Dies liegt daran, dass es in diesen Lehrbüchern für Anfänger vorrangig noch der Vermittlung von soziokulturellem Orientierungswissen zur Eigen- und Fremdkultur bedarf, bevor komplexere Begegnungssituationen basierend auf dem erlernten Orientierungswissen thematisiert werden können. Nichtsdestotrotz gelingt es allen Lehrbüchern zumindest ansatzweise Perspektivenwechsel anzuregen. Ferner erfolgt teilweise eine Lernerorientierung sowie ein Lebensweltbezug durch die Themen-, Material- sowie Aufgaben- und Methodenwahl. Hier sticht erneut *„Descubramos el español“* aufgrund der an den Interessen der SchülerInnen angelehnten Themenwahl sowie des Einbezugs moderner, der Lebenswelt der Jugendlichen nahen Material- und Aufgabenwahl positiv hervor. Darüber hinaus haben die Lernenden, insbesondere in *„Descubramos el español“*, aber auch großteils in *„Perspectivas“*, die Möglichkeit sich mit den Lehrwerksfiguren zu identifizieren, wodurch die Motivation und Bereitschaft sich in Andere hineinzuversetzen gesteigert wird (vgl. Usener 2016: 93).

Für die Förderung der kognitiv-analytischen Dimension ergab die Durchsicht ein befriedigenderes Ergebnis. Alle Lehrbücher vermitteln neben allgemeinem kulturellem Wissen auch soziokulturelles Orientierungswissen über die Ziel- und Eigenkultur. Insbesondere in *„Descubramos el español“* werden Charakteristika der Zielkultur stets vor dem Hintergrund der Eigenkultur thematisiert und reflektiert, wodurch ein besseres Verständnis für die Fremdkultur erzielt wird. Intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene hin-

gegen werden in den Lehrbüchern, abgesehen von der pluriformen Thematisierung der Stierkämpfe in *„Descubramos el español“*, nicht behandelt. Die Thematisierung von kulturspezifischen Prägungen einzelner Begriffe, dazu werden vorrangig Wörter indigener Herkunft besprochen, findet immerhin in allen Schulbüchern ansatzweise Beachtung. Die Verwendung von authentischen Materialien zeigt in allen Lehrbüchern, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaße, Defizite auf, da hauptsächlich Fotos, Lieder und Landkarten eingesetzt werden. In *„Caminos“* können zusätzlich ein Werbeplakat des *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* sowie Plakate von Almodóvar-Filmen und in *„Descubramos el español“* Wappen iberischer Fußballmannschaften gefunden werden. Authentische literarische Texte werden jedoch in keinem der Lehrbücher integriert.

Die Umsetzung und Förderung der handlungsorientierten Dimension verläuft hingegen weniger erfolgreich, da drei von vier Kriterien in den analysierten Lehrbüchern in keiner Weise erfüllt werden. Genauer gesagt bedeutet dies, dass weder Rollenspiele zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen noch ganzheitliche Lernarrangements vorgeschlagen werden. Zusätzlich wird in den Arbeitsbüchern in keinerlei Hinsicht auf virtuelle Begegnungssituationen hingewirkt. Auch das Kriterium zum Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln wird lediglich in *„Caminos“* und *„Descubramos el español“* in Ansätzen berücksichtigt. Das schlechte Abschneiden dieses Kriterienkomplexes ist jedoch nicht allzu verwunderlich, da die „interkulturelle Handlungskompetenz letzten Endes erst durch konkretes Handeln in wirklichen Begegnungssituationen in und mit der Zielkultur nachgewiesen werden kann“ (Usener 2016: 100).

6. Conclusio

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, ob aktuelle mehrsprachigkeitsdidaktische und interkulturelle Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik in aktuell verwendeten Lehrbüchern Berücksichtigung finden. Dazu wurde zuerst der theoretische Rahmen abgesteckt und die wichtigsten Begriffe sowie Konzepte definiert und präsentiert, bevor im Anschluss daran, die Lehrbuchanalyse erfolgte.

Hinsichtlich der besprochenen theoretischen Konzepten ließ sich feststellen, dass der Tertiärspracherwerb eindeutig vom Zweitspracherwerb abzugrenzen ist. Die wichtigste Unterscheidung bildet dabei das kognitive und emotionale Vorwissen, welches den SchülerInnen beim Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache bereits zur Verfügung steht. Bedeutsame Merkmale, die L3-LernerInnen auszeichnen, sind somit eine erhöhte Sprach(lern)bewusstheit und Lernerautonomie, Wissen um den eignen Lerntyp sowie die Nutzbarmachung bereits gesammelter Sprachlernerfahrungen und -strategien. Darüber hinaus besitzen die Lernenden (fremd)sprachliche, d.h. sowohl lexikalische als auch grammatische, Transferbasen, die aktiviert werden können und somit beim Erschließen neuer Wörter und Texte hilfreich sind. Je ähnlicher sich die Ausgangs- und Zielsprache dabei sind, desto mehr Transferbasen können aktiviert werden.

Da Englisch an österreichischen Schulen flächendeckend als 1. Fremdsprache erlernt wird, meist gefolgt von Französisch (oder Latein), wird Spanisch typischerweise als dritte Fremdsprache erlernt. In der Erörterung dieser Sprachreihenfolge konnte konstatiert werden, dass sich Französisch und Englisch, aufgrund der typologischen Sprachverwandtschaft sowie der lexikalischen Nähe, besonders gut als Brückensprachen zu Spanisch eignen. Folglich sollten aus lernökonomischen Gründen im Tertiärsprachenunterricht ‚Spanisch als L4‘ Ansätze der Interkomprehensionsdidaktik eingebettet werden. Hier ist vor allem Klein und Stegmanns Modell der EuroCom bedeutsam, welches vor allem die rezeptive Mehrsprachigkeit fördern will und aus welcher die Methode der ‚Sieben Siebe‘ hervorging.

Sowohl die Tertiärsprachen- als auch die Interkomprehensionsdidaktik können dem übergreifenden Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik zugeordnet werden, bei welchem stets das vernetzte Lernen und der Rückbezug auf vorerlernte Sprachen im Fokus steht. Dabei soll jedoch nicht nur auf fremdsprachliches Vorwissen zurückgegriffen, sondern auch die

Erstsprache(n) der SchülerInnen in den Lernprozess integriert werden. Basierend auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen sowie weiteren wissenschaftlichen Studien konnte aufgezeigt werden, dass sich ein kombinierter Fremdsprachenunterricht, der vernetztes Lernen fördert und sprachliches sowie kognitives Vorwissen miteinbezieht, begünstigend auf den Lernprozess auswirkt.

Da Sprache und Kultur stets verwoben ist, konnte darüber hinaus die Relevanz des interkulturellen Lernens verdeutlicht werden, das vorrangig für das Verstehen fremdkultureller Inhalte und Handlungsweisen bedeutsam ist. Des Weiteren konnte eruiert werden, dass Kultur als hybrides und heterogenes Konstrukt verstanden werden muss. Um Fremdverstehen anzubahnen bedarf es deshalb eines Perspektivenwechsels, der Eigenes und Fremdes stets in Beziehung setzt.

Die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse, welche der Frage nachging, ob diese gewonnenen Erkenntnisse in aktuell verwendeten Lehrbüchern umgesetzt werden, fällt allgemein betrachtet ernüchternd aus, wenngleich die drei Lehrbücher unterschiedlich gut abgeschnitten haben.

Hinsichtlich der Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Erkenntnisse kann festgehalten werden, dass die Lehrbücher teilweise noch deutliche Defizite aufweisen. Von den drei analysierten Schulbüchern erfüllt nur *Descubramos el español*, aufgrund des interlingualen Schwerpunkts, die Kriterien zufriedenstellend. Die anderen beiden Schulbücher, denen kein expliziter interlingualer Zugang innewohnt, erfüllen viele der Kriterien nicht oder nur ansatzweise, wobei *Caminos* noch bessere Ergebnisse erzielt als *Perspectivas*.

Insgesamt betrachtet gelingt es den Schulbüchern eher den lexikalischen als den grammatischen Transfer zu aktivieren. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass, insbesondere innerhalb der romanischen Sprachfamilie, der Wortschatz die größte und wahrscheinlich zugänglichste Transferquelle bereithält, da kleinere Einheiten kontrastiert werden. Die Auswertung hat zudem ergeben, dass vorrangig der internationale sowie panromanische Wortschatz mobilisiert wird, während kaum Verweise auf andere Sprachen bzw. der Einbezug diverser Erstsprachen der SchülerInnen (abgesehen von Deutsch) angebahnt wird. Darüber hinaus werden Interferenzen in keinem der Lehrbücher thematisiert, obwohl diese vor allem für die sprachliche Sensibilisierung und Sprachreflexion förderlich wären. Daraus lässt sich schließen, dass die Ansätze des vernetzten Lernens bereits, zumindest partiell, zu den Lehrbuchverlagen vorgedrungen sind, wenngleich nicht alle Prinzipien der Mehr-

sprachigkeitsdidaktik Berücksichtigung finden. Für zukünftige Lehrbuchgenerationen wäre es also wünschenswert, wenn generell mehr interlinguale Vergleiche, seien dies positive als auch negative, angeleitet und neben dem internationalen und panromanischen Wortschatz auch das erstsprachliche Vorwissen ausgeschöpft werden würde. Bis dahin verbleibt dies die Aufgabe der Lehrenden.

Morphosyntaktische Transferbasen werden im Gegensatz dazu kaum in aktuellen Lehrbüchern aktiviert, wenn diese keinen interlingualen Schwerpunkt aufweisen. So verbleiben interlinguale Transferbasen der Morphologie, der panromanischen Kernsatztypen und weiteren panromanischen Strukturen größtenteils ungenutzt. Darüber hinaus werden zwar die Hypothesengrammatik angeregt und neue grammatische Formen grundsätzlich induktiv erarbeitet, jedoch geschieht dies noch in einem stark instruktivistischen Rahmen, zumal die Erschließung neuer grammatischer Strukturen ausschließlich auf didaktisierten Texten basiert. Ein tatsächlich selbstentdeckendes Lernen, welches interlinguale Parallelen der Ziel- und Ausgangssprache aufzeigt und dadurch ein tiefgreifendes Verstehen von grammatischen Phänomenen erzeugt, wird in den Lehrbüchern (*Descubramos el español* ist hier teilweise ausgenommen) nicht angeleitet. Um den Tertiärsprachenunterricht lernökonomisch und effektiv zu gestalten, müssen in Zukunft die morphosyntaktischen Ressourcen der SchülerInnen vermehrt ausgeschöpft werden.

Auch der didaktische Transfer findet kaum Berücksichtigung. So werden zwar, vorrangig in *Caminos* aber auch in *Descubramos el español*, teilweise Lernstrategien und -techniken vermittelt, die zu autonomem und effektivem Lernen führen sollen, eine Sprachlernreflexion sowie ein Rückgriff auf bereits vorhandene Sprachlernerfahrung wird hingegen nicht angebahnt. Die Mobilisierung von didaktischem Wissen wäre jedoch wünschenswert, um die autonome Lernsteuerung zu erhöhen und somit den Lernprozess zu optimieren. Zur Stimulierung einer Sprachlernbewusstheit und -reflexion, könnten beispielsweise ‚Laut-Denk-Protokolle‘ von Lehrenden sowie zukünftigen Lehrbuchgenerationen eingesetzt werden.

Aufgrund der teilweise mangelnden Aktivierung von sprachlichen und kognitiven Transferbasen, sowie der ausschließlichen Verwendung von didaktisierten Texten, wird auch das Textverstehen (abgesehen von *Descubramos el español*) nicht ausreichend gefördert, obwohl eben dies die Grundlage des mehrsprachigkeitsdidaktischen Lernens bildet.

Auch dem interkulturellen Lernen kommt in den Lehrbüchern nur eine untergeordnete Rolle zu, da, mit Ausnahme von *„Descubramos el español“*, primär landeskundliches Wissen vermittelt wird. Außerdem wird hauptsächlich die kognitiv-analytische Dimension (*savoir*) gefördert, da Lernenden zu Beginn vermehrt soziokulturelles Orientierungswissen durch Kulturvergleiche vermittelt werden muss, bevor komplexere Begegnungssituationen mit der Fremdkultur sowie Perspektivenwechsel angeleitet werden können. Während es *„Descubramos el español“* gelingt zahlreiche fremdkulturelle Phänomene vor dem Hintergrund der Eigenkultur zu thematisieren, zeigt vor allem *„Perspectivas“* deutliche Defizite auf.

Die affektiv-attitudinale Dimension (*savoir être*), kann, wie vermutet, in keinem der Schulbücher angemessen gefördert werden. So wird beispielsweise kaum mit stereotypen Vorstellungen und Bildern gearbeitet, um fremdkulturelle Denk- und Handlungsmuster zu thematisieren und im Vergleich zur eigenen Kultur zu reflektieren. Ferner bieten zwar *„Descubramos el español“* und *„Perspectivas“* genügend Möglichkeiten zur Identifizierung mit Lehrwerksfiguren sowie eine hinreichende Lernerorientierung und einen Lebensweltbezug, dennoch können ein In-Sich-Hineinversetzen bzw. Perspektivenwechsel in den drei Lehrbüchern nur selten angebahnt werden. Ebendies ist jedoch unerlässlich um fremdkulturelles Verstehen und erfolgreiche interkulturelle Begegnungen zu erzielen, weshalb auch speziell die handlungsorientierte Dimension in den analysierten Schulbüchern unzureichend erfüllt wird. So werden in Folge weder Rollenspiele noch ganzheitliche Lernarrangements oder virtuelle Zusammentreffen zur Meisterung interkultureller Begegnungssituationen vorgeschlagen. Insbesondere für die affektiv-attitudinale und handlungsorientierte Dimensionen besteht somit noch starker Handlungsbedarf.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass sowohl aktuelle mehrsprachigkeitsdidaktische als auch interkulturelle fachwissenschaftliche Modelle nur begrenzt in den ausgewählten Lehrbüchern Berücksichtigung finden und teilweise starker Handlungsbedarf vorhanden ist. Selbstverständlich muss berücksichtigt werden, dass die analysierten Schulbücher die einzelnen Kriterien in unterschiedlichem Ausmaß erfüllen und auch in verschiedenen Bereichen Stärken und Schwächen aufweisen.

Das Verfahren der Lehrbuchanalyse betreffend, muss angemerkt werden, dass dies trotz angestrebter Objektivität und Transparenz, ein subjektives Instrument bleibt. Die teilweise Erstellung und Erfüllung der Kriterien wurde von meiner persönlichen Evaluation und Präferenz beeinflusst, weshalb die Ergebnisse stets in diesem Licht betrachtet werden müssen.

Des Weiteren hätten Feinanalysen einzelner Lektionen eventuell andere Ergebnisse erbracht als die durchgeführte Überblicksanalyse, wenngleich die Feinanalyse weniger repräsentative Ergebnisse erzielt hätte. Auch eine andere Auswahl an Lehrbüchern hätte vermutlich zu einem veränderten Befund geführt. So hätten Schulbücher, die für fortgeschrittene LernerInnen konzipiert wurden, voraussichtlich das interkulturelle Lernen besser integriert, insbesondere die affektiv-attitudinale Dimension.

Um ein repräsentativeres und objektiveres Resultat zu erzielen, sollten in einer weiterführenden Studie alle momentan an Österreichs Schulen verwendeten Lehrbücher für Spanisch als L3 oder L4 anhand diverser Kriterienkataloge und von verschiedenen Begutachtern analysiert werden. Fernerhin wäre es vorteilhaft, verschiedene Kompetenzstufen miteinzubeziehen, da je nach Jahrgangsstufe, unterschiedliche Kompetenzen stärker gefördert werden.

Da mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte bereits ansatzweise Berücksichtigung in universitären Kursen finden,⁶ wodurch auch meine Aufmerksamkeit und mein Interesse sowie hoffentlich jenes vieler anderer MitstudentenInnen, für dieses Thema geweckt wurde, bin ich davon überzeugt, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik bald den Weg in immer mehr Klassenzimmer finden wird. Überdies bahnen auch bereits die analysierten Lehrbücher in Ansätzen interlinguale Vernetzungen an, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass sich der Einbezug mehrsprachlichen und interkulturellen Lernens, nicht zuletzt aufgrund des steigenden Interesses an der Materie, fortsetzt. Außerdem sollte vor allem eine stärkere Vernetzung zwischen Englisch und Spanisch anvisiert werden, zumal Spanisch, angesichts dessen Popularität, zunehmend als zweite Fremdsprache erlernt wird. So ist es meines Erachtens dringend notwendig, in zukünftigen Lehrbuchgenerationen nicht nur eine einzelsprachliche, sondern eine sprachübergreifende und interkulturelle Kompetenzentwicklung anzustreben. Verbesserungspotenzial ist definitiv vorhanden.

6 z.B. in der ‚Didaktische Arbeitsgemeinschaft V‘ auf dem Institut der Romanistik Wien

7. Resumen en español

En las últimas décadas, expertos han constatado que el aprendizaje de terceras lenguas puede ser influenciado positivamente si se toma en consideración los conocimientos previos lingüísticos, cognitivos o emotivos de los estudiantes. Ya que el español es uno de los idiomas que se aprende frecuentemente como tercera lengua extranjera en las escuelas austríacas, es importante averiguar las interrelaciones que existen entre las lenguas y culturas aprendidas previamente y el español, así como las repercusiones que se producen sobre la enseñanza de español. Además, es crucial analizar si de hecho se considera estos enfoques multilingües e interculturales en el aula. Por lo tanto este trabajo trata de aclarar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se representan y fomentan los conocimientos multilingües e interculturales en los libros de texto para la enseñanza del español como tercera lengua extranjera?

Para ello se realiza un análisis de tres libros por medio de dos fichas de evaluación. Con la primera ficha se debe averiguar en qué dimensión se inicia el aprendizaje multilingüe en los libros de texto y con la segunda si se toma en consideración el aprendizaje intercultural. Pero antes de presentar los resultados obtenidos del análisis, se necesita una aclaración de los términos y conceptos teóricos más importantes.

Términos y conceptos fundamentales de la adquisición de lenguas

Ante todo, se debe definir y distinguir los términos ‘primera lengua’, ‘segunda lengua’, ‘lengua extranjera’ y ‘tercera lengua’. La ‘primera lengua’ (L1) no se refiere al idioma más importante, sino solo al orden de adquisición, por lo que el término designa el idioma o los idiomas que una persona adquiere primero en su vida. En cuanto al término ‘segunda lengua’ (L2), los expertos no se ponen de acuerdo si se refiere a todos los idiomas adquiridos después de la primera lengua o únicamente a la lengua que se aprende inmediatamente después de la primera; es decir, a la primera lengua extranjera. En este trabajo se toma como referencia la segunda definición para resaltar la diferencia entre la segunda y tercera lengua. Mientras que algunos científicos distinguen la segunda lengua, como idioma adquirido de manera inconsciente en un entorno natural, de la lengua extranjera, como idioma aprendido de manera consciente en un entorno artificial (como por ejemplo en la escuela), no se distingue estos dos términos en este trabajo. Ello se debe a que la distinción parece bastante imprecisa, ya que se puede aprender un idioma extranjero también de manera inconsciente

en entornos naturales como en una estancia lingüística. Por último, el término ‘tercera lengua’ (L3) denota no solo la tercera lengua adquirida sino también la tercera lengua extranjera aprendida en la escuela, es decir, la cuarta lengua hablada. Adicionalmente, algunas veces no se diferencia más, por lo cual se denomina a todas las lenguas adicionales, como por ejemplo la 5. o 6. lengua, como ‘tercera lengua’.

Otra cuestión que se plantea en cuanto a la adquisición de lenguas es la siguiente: ¿A partir de cuándo debe llamarse una persona ‘plurilingüe’? Aunque ‘plurilingüismo’ es muchas veces usado equivalente al término ‘bilingüismo’, particularmente en el contexto didáctico, curricular y político-lingüístico, en este trabajo se denomina como la capacidad de una persona de hablar tres lenguas o más en comparación con personas bilingües que pueden expresarse en solo dos lenguas.

Otros conceptos cruciales que requieren más explicaciones son la adquisición de segundas lenguas, así como la adquisición de terceras lenguas. Antes se consideraba el proceso de la adquisición de la segunda lengua similar o casi idéntico al de la primera, una interpretación que se atribuye principalmente a la hipótesis de identidad, un enfoque nativista. Sin embargo, hoy en día este argumento está refutado, ya que se sabe que las condiciones previas de la adquisición de la segunda lengua son de otro carácter y el aprendizaje está influenciado por factores cognitivos, emotivos, sociales y lingüísticos. En consecuencia, surgió el análisis contrastivo, un enfoque conductista-estructuralista, que propone que el aprendizaje de una segunda lengua está determinado por la primera lengua del alumno, y por esa razón lleva a transferencias positivas y negativas. Por último, la tercera de las grandes teorías de adquisición es la teoría de las variedades del aprendiz, cuyo argumento principal es que, en el proceso de la adquisición de una segunda lengua, los estudiantes desarrollan un interlenguaje, el cuál es un sistema de transición lingüístico englobando características de la primera, así como la segunda lengua.

Ya que estos modelos lingüísticos no diferencian entre el proceso de la adquisición de las segundas y terceras lenguas, y aunque entretanto varios estudios pudieron demostrar claramente que existen características que son inherentes solo a la adquisición de terceras lenguas, se exigió, en consecuencia, nuevos modelos que describen el proceso del aprendizaje plurilingüe. Los dos modelos más significantes son probablemente el DMM (*Dynamic Model of Multilingualism*) de Herdina y Jessner (2002), así como el *Faktoremodell* de Hufeisen (1998).

Como indica su nombre, el DMM define el sistema lingüístico humano como un proceso complejo y dinámico que está en una constante transformación e influenciado de muchos factores cognitivos y emotivos como la motivación, el miedo a hablar, la autoestima o las previas experiencias lingüísticas. Por eso, la variabilidad individual en cuanto a la competencia lingüística para aprender idiomas es una de las ideas dominantes del DMM.

El *Faktorenmodell* se funda en el concepto de que el aprendizaje de lenguas se desarrolla debido a un gradual crecimiento de factores. En otras palabras, con cada nueva lengua, más factores son añadidos, por lo cual el cambio más grande sucede entre el aprendizaje de la primera lengua extranjera y la segunda (véase ilustración 1). Más precisamente, significa que mientras el proceso de aprendizaje de la primera lengua está influenciado por el entorno de aprendizaje y factores neuropsicológicos (como por ejemplo la capacidad de aprender), en el aprendizaje de una segunda lengua, los alumnos ya disponen además de una experiencia de vida y de aprendizaje, de estrategias de aprendizaje, así como de conocimientos lingüísticos de la primera lengua. En el aprendizaje de una tercera lengua, los alumnos adicionalmente disponen de estrategias y experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras, del conocimiento de su propio estilo de aprendizaje, así como de los conocimientos lingüísticos de la primera y segunda lengua.

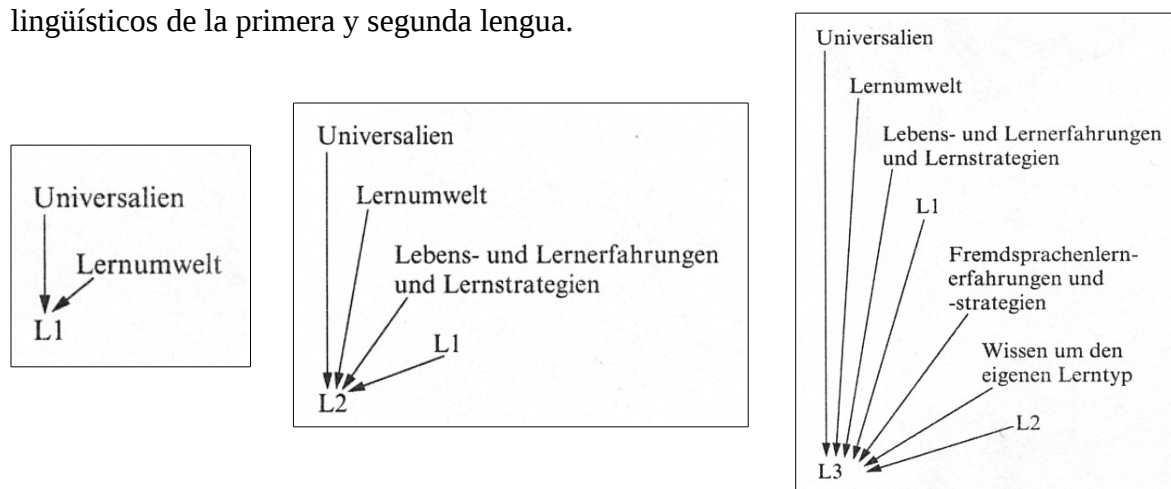


Ilustración 1: Adquisición de la L1, L2 y L3 (Hufeisen 2001: 649)

Enfoques político-lingüísticos y didácticos del aprendizaje de lenguas extranjeras

Debido sobre todo a los esfuerzos del Consejo de Europa y de la Unión Europea en el año 2001, la didáctica del plurilingüismo se puso en el centro de atención en los últimos años. El objetivo de estas instituciones es posibilitar el aprendizaje de dos lenguas extranjeras a cada/o ciudadana/o de la UE para promover la movilidad, la competitividad europea, así como el mantenimiento de la paz. Por ese motivo fueron desarrollados diversos enfoques

didácticos plurilingües, como el método intercomprensivo de las ‘siete cribas’ o el ‘Curriculum Mehrsprachigkeit’, los cuales se focalizan en el aprendizaje de lenguas extranjeras interdisciplinarias y por lo tanto realizan el proyecto ‘Primera lengua + 2’ de una manera efectiva y económica.

Precisamente el aprendizaje interdisciplinario, es decir la enseñanza combinada e interlingüística, es la característica principal de la didáctica del plurilingüismo, ya que las sinergias lingüísticas y de las estrategias de aprendizaje obtenidas pueden ser usadas para economizar el proceso de aprendizaje. Otros principios son la fomentación de la conciencia (del aprendizaje) de idiomas, así como el aprendizaje autónomo, curricular y extracurricular. Un aspecto más es la inclusión de las primeras lenguas de los alumnos, aunque sean idiomas menos populares como turco, croata o serbio, ya que éstas estructuran la red cerebral de los alumnos para aprender idiomas y en consecuencia ejercen una gran influencia al siguiente aprendizaje de lenguas extranjeras. En total, en la escuela la interconexión de los currículos de las individuales lenguas extranjeras debe llevar a un proceso de aprendizaje integrativo en vez de aditivo, que desde una perspectiva de la neurociencia ayuda a aprender más rápido y efectivo, ya que en cuantas más conexiones transversales existen, más rápido se aprende y más profundo se memoriza los contenidos. Sin embargo, en el contexto escolar sería ilusorio exigir simplemente más conocimientos lingüísticos. Por lo tanto, es más aconsejable formar perfiles diferenciados que están ajustados a los alumnos y los correspondientes idiomas. Es decir, no todas las cuatro destrezas deben ser formadas en la misma medida.

El concepto de perfiles diferenciados está firmemente vinculado a la didáctica de la intercomprensión, siendo ésta una subcategoría de la didáctica del plurilingüismo. El objetivo general del método intercomprensivo es entender lenguas extranjeras desconocidas con la ayuda de transferencias, o sea, conocimientos previos lingüísticos (sean lexicales, gramaticales, fonológicos o gráficos), cognitivos (didácticos, pragmáticos, culturales o generales) y emotivos (la motivación, la actitud) de una lengua de la misma familia de idiomas, denominada también ‘lengua-puente’. Cuánto más similares sean la(s) lengua-puente(s) y el idioma de destino, más transferencias pueden ser activadas. Además, dado que cada estudiante dispone de diferentes conocimientos previos, se puede lograr un elevado nivel de individualización. Así mismo, como se ha indicado en ese enfoque, el fomento de las destrezas receptivas tiene primacía sobre las destrezas productivas, ya que, según diversos estudios, es más fácil y efectivo crear primero una rápida comprensión lectora, basándose en una

lengua-puente (por ejemplo el francés puede funcionar como lengua-puente al español), y luego concentrarse en las otras destrezas. Por último, sensibilizar sobre los procesos de la activación de transferencias (*language [learning] awareness*) siempre será de la más alta importancia para demostrar a los estudiantes el beneficio de sus propios conocimientos y por tanto motivarlos.

Un modelo significativo que procedió de la didáctica de la intercomprensión, es la EuroCom, que quiere fomentar la intercomprensión europea en las tres grandes familias de lenguas europeas. Por ello se han elaborado, entre otras, la EuroComRom con la cual se debe desarrollar en poco tiempo una buena comprensión lectora en lenguas románicas (en las escuelas austríacas normalmente el español o el italiano) basándose en una lengua-puente (normalmente el francés). Esto se logra mediante la concienciación y activación de conocimientos previos de los estudiantes, así como la demostración de las semejanzas entre los idiomas románicos. Para hacer ese proceso más sistemático, la EuroCom ha determinado siete sectores (las ‘siete cribas’) que deben ayudar en la comprensión de textos escritos en lenguas relacionadas tipológicamente. Estas siete cribas están utilizadas tanto en el nivel léxico como en el nivel morfosintáctico, fonológico y gráfico.

Otro enfoque didáctico que se parece conceptualmente a la didáctica plurilingüe e intercomprensivo es la didáctica de las terceras lenguas. Este concepto tiene que ver con el aprendizaje de segundas o terceras lenguas extranjeras y su impacto en la enseñanza. La activación y el uso de las experiencias previas lingüísticas, cognitivas y emotivas juegan un papel fundamental, igual que en los otros enfoques. Así mismo, la edad es otro factor importante para el diseño didáctico-metódico de la enseñanza, ya que los L3-aprendices son normalmente adultos jóvenes y por lo tanto disponen de capacidades cognitivas bien desarrolladas, así como de amplios conocimientos mundiales y de estrategias. Como resultado los alumnos pueden ser más integrados en el proceso de aprendizaje, puesto que pueden controlar la adquisición y utilización de los conocimientos de una manera consciente. Por este motivo, se debe fomentar, por un lado, la conciencia lingüística (*language awareness*) que ayude a los estudiantes a reflexionar sobre lenguas, y, por otro lado, la sensibilización sobre el aprendizaje de la lengua (*language learning awareness*) para que los estudiantes sepan cómo se aprenden lenguas extranjeras de una manera efectiva. Todo eso lleva también a la autonomía más alta de los alumnos. Por último, otro aspecto clave es la orientación del contenido. A causa de las características anteriormente descritas, los alumnos necesitan una progresión temática más pronunciada, que corresponde a los intereses y ca-

pacidades de los alumnos. Es decir, para mantener la motivación, se debe discutir sobre contenidos más complejos y estimulantes en vez de temas triviales.

La didáctica intercultural

Puesto que el lenguaje siempre está estrechamente interconectado con la cultura, el fomento de la destreza intercultural es otro aspecto fundamental de la didáctica plurilingüe. Mientras que en la *Landeskunde* solo estaban interesados en la representación objetiva de las características de los pueblos vecinos, sin relacionarlas con la propia cultura y percepción, hoy en día el aprendizaje intercultural quiere sensibilizar a los alumnos a las similitudes y diferencias interculturales, así como iniciar una profunda comprensión recíproca. Para ello se debe fomentar e iniciar cambios de las perspectivas que provocan empatía y una reflexión crítica sobre los propios valores y formas de pensar. Asimismo, junto a la mediación de conocimientos socioculturales, se debe fomentar capacidades interculturales, con las cuales los alumnos aprenden manejar situaciones interlingüísticas e interculturales y como resultado son capaces de participar en una sociedad multilingüe y transcultural⁷.

En cuanto a los métodos que se puede aplicar para iniciar el aprendizaje intercultural, hay varias opciones. Por un lado, se puede trabajar con imágenes, aunque hay que tener cuidado con la selección, ya que se debe evitar imágenes ambiguas, antiguas o estereotipadas. Por otro lado, se puede emplear textos literarios y películas, que ofrecerían un gran potencial de identificación, pero al mismo tiempo son difíciles de integrar en los libros de texto. Además, se puede trabajar con heteroestereotipos de otras culturas, así como auto- y heteroestereotipos de la propia cultura. Para esto se necesita una comprensión autocrítica, es decir, la aceptación de crítica sobre la propia cultura y la disposición de reflexionar sobre las propias normas y valores. Otro método es trabajar con *critical incidents*, que tematizan el encuentro de diferentes culturas y los conflictos potenciales que pueden surgir debido a malentendidos culturales. En la enseñanza los juegos de roles, textos sobre historias cotidianas o estereotipos están bien calificados para tematizar conflictos potenciales.

Todos estos métodos estimulan una o más de las cuatro dimensiones del aprendizaje intercultural:

- la dimensión cognitiva (saber), que incluye los conocimientos socioculturales,

⁷ El término 'transcultural' se refiere a una cultura heterogénea e híbrida, que se caracteriza por una gran variedad de formas de vida y de pensar, así como diversas identidades en vez de culturas homogéneas y evidentemente definibles.

- la dimensión personal (saber ser) que concierne las actitudes, la motivación, la empatía y el respeto,
- La dimensión basada en el comportamiento (saber hacer), que trata de la capacidad de actuar adecuadamente en cuanto a situaciones interculturales,
- La dimensión basada en el aprendizaje (saber aprender), que se refiere al proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras

Por último, se puede mencionar que los libros de texto deben tener en cuenta tanto los contenidos de la cultura ibérica, como de la cultura latinoamericana. Además, hay que elegir temas que se concentran en fenómenos y conflictos (inter-)culturales, así como en experiencias híbridas y universales.

La didáctica de las terceras lenguas en el caso del español

¡El español está en auge! Más y más escuelas ofrecen español como lengua extranjera en su currículo. Ya que en Austria se aprende como primera lengua extranjera en principio el inglés, seguido por el francés (o el latín), el español tiene típicamente la función de la tercera lengua extranjera. Como primera lengua, los estudiantes normalmente hablan alemán, que tiene la ventaja de ser bastante similar al español en cuanto al sistema de tipografía y los sonidos. Ya que la primera lengua constituye el fundamento para el aprendizaje de las siguientes lenguas, las diversas primeras lenguas de los estudiantes deben ser tenidas en cuenta. El inglés también desempeña un importante papel, ya que, como primera lengua extranjera, tiene la función inicial para abrir las puertas a nuevos mundos con nuevas culturas y lenguas. Además, sienta la base del siguiente aprendizaje de lenguas extranjeras, así como el aprendizaje de por vida. Es decir; la primera lengua funciona como lengua-puente y cuanto más similares son los idiomas y las culturas, más transferencias pueden ser aprovechadas. Ya que gran parte del léxico tiene raíces románicas, el inglés ofrece muchas transferencias lexicales (el vocabulario básico reutilizable del inglés al español son el 47%), así como gramaticales. Debido a la cultura chicana muchas transferencias culturales pueden ser movilizadas también. El francés, normalmente la segunda lengua extranjera aprendida en las escuelas austríacas, evidentemente ofrece muchas transferencias pan-románicas, tanto en el ámbito léxico (el vocabulario básico reutilizable del francés al español son el 82%) como gramatical.

En cuanto a la tipología de las posibles transferencias, se puede distinguir

- dos tipos de transferencias (la transferencia de conocimientos receptivos así como productivos),
- la dirección de la transferencia (la transferencia proactiva, que transmite conocimientos de la lengua-puente a la nueva lengua, y la transferencia retroactiva, que transmite conocimientos de la nueva lengua a una lengua-puente),
- el alcance de la transferencia (transferencias interlinguales se realizan entre lenguas similares y transferencias intralinguales dentro de una lengua),
- los ámbitos de transferencia (el ámbito léxico, morfosintáctico y pragmático) y
- las categorías de transferencia (la transferencia de formas, de funciones, de contenidos y de la didáctica).

El análisis de los libros de texto

El análisis comprueba, por un lado, que los libros de texto para estudiantes de español como tercera lengua extranjera inducen transferencias y comparaciones interlinguales con lenguas ya aprendidas o similares tipológicamente (en particular inglés y francés). En ello se concede prioridad al ámbito léxico, morfosintáctico, didáctico, así como a la comprensión lectora. Por otro lado, se debe determinar si se incluye exclusivamente conocimientos del país e imágenes estereotipados sobre la cultura hispánica o también conocimientos socioculturales que fomentan las destrezas afectiva-actitudinales, cognitivas-analíticas, así como orientada a la acción. Como instrumento de análisis se usa dos fichas de evaluación. Ya que no existe una amplia ficha de evaluación que examina el recurso al plurilingüismo apropiado por libros de texto para estudiantes de español como tercera lengua extranjera, diseñé uno independientemente. Los criterios de esta ficha de evaluación fueron compilados con la ayuda de otras fichas de evaluación disponibles, así como la teoría presentada en este trabajo. En cuanto al análisis de los aspectos interculturales recurrí a la ficha de evaluación elaborada de Usener (2016), ya que es bastante extensa e incluye los nuevos conocimientos teóricos. Por último, en este trabajo se realiza un análisis holístico, que toma en consideración todas las unidades de los libros de texto.

Los tres libros de texto, que constituyen la base del análisis, fueron elegidos en base a los siguientes criterios: aprobados por el BMBF, actualmente usados en las escuelas, el nivel de competencia A1, diseñados para la quinta clase de un liceo y que deben ser de diferentes

editoriales. Teniendo en cuenta estas condiciones, se ha elegido de los libros restantes: ‘Perspectivas’, ‘Caminos’ y ‘Descubramos el español. Spanisch interlingual’.

Los resultados del análisis

Los resultados del análisis de los libros de textos son en general bastante desalentadores, aunque los tres libros de textos obtienen resultados de modo diverso. Con respecto a la realización de los aspectos plurilingües, se puede decir que ‘Caminos’ y particularmente ‘Perspectivas’ muestran déficits considerables en algunos ámbitos. Sin embargo ‘Descubramos el español’ cumple con los criterios de manera satisfactoria, ya que el libro de texto tiene un énfasis interlingual.

En total, los libros de texto definitivamente son capaces de activar más las transferencias lexicales que las morfosintácticas, probablemente porque el léxico ofrece una fuente más grande y accesible de transferencias. Además, el análisis muestra que se moviliza principalmente el vocabulario internacional y panrománico mientras que la primera lengua de los estudiantes y las interferencias no son tematizados, a pesar de que particularmente estos fomentan la sensibilización y la reflexión lingüística.

En cuanto al ámbito morfosintáctico, con la excepción de ‘Descubramos el español’, casi no se activa transferencias. Es decir, las transferencias de la morfología o de otras estructuras panrománicas quedan no utilizadas. Aún encima, aunque se incentiva la gramática hipotética y el aprendizaje inductivo en los libros de texto, esto se desarrolla en su mayoría en un contexto instructivista, ya que se usa solamente textos didácticamente preparados. Aparte de ‘Descubramos el español’, tampoco se cultiva un aprendizaje a través del descubrimiento que demostraría paralelos interlinguales entre la lengua puente y la lengua meta. Por lo tanto no se crea una comprensión profunda de los fenómenos gramáticos.

Aunque en ‘Caminos’ y en parte en ‘Descubramos el español’ se transmite estrategias y técnicas de aprendizaje, las transferencias didácticas casi no obtienen ninguna atención. No obstante, la transferencia didáctica sería deseable para aumentar y estimular el proceso de aprendizaje autónomo y efectivo en los estudiantes.

A causa de la parcialmente insuficiente activación de las transferencias lingüísticas y didácticas, así como por el uso de textos exclusivamente artificiales, tampoco se logra fomentar la comprensión lectora satisfactoria (excepto en ‘Descubramos el español’), aunque la comprensión lectora forma la base del aprendizaje plurilingüe.

En cuanto al aprendizaje intercultural, se puede decir que desempeña un papel secundario en los libros de texto, puesto que se tematiza principalmente conocimientos del país, con la excepción del libro ‚Descubramos el español‘, que en la mayoría de las veces relaciona los fenómenos de la cultura extranjera con la propia cultura.

En total, se fomenta sobre todo la dimensión cognitiva-analítica (saber), ya que al principio se tiene que tematizar los conocimientos socioculturales, particularmente mediante las comparaciones culturales, antes de iniciar situaciones de encuentro interculturales más complejas. A pesar de que ‚Descubramos el español‘ y ‚Perspectivas‘ ofrecen la posibilidad de identificarse con los protagonistas de los libros de texto y aspiran una orientación y relación a la vida de los alumnos en cuanto a los temas y métodos usados, los libros de texto no pueden fomentar la dimensión afectiva-actitudinal (saber ser) de una manera adecuada. Ello se debe al hecho de que los libros no trabajan con ideas e imágenes estereotipadas y tampoco inician muchos cambios de perspectivas, que tematizarían formas de pensar y actuar de las culturas extranjeras, así como ayudarían a reflexionar sobre ellos considerando el propio trasfondo cultural. Sin embargo, exactamente eso es imprescindible para lograr una comprensión por la cultura extranjera, así como exitosos encuentros interculturales, por lo cual tampoco se cumple la dimensión orientada a la acción.

Conclusiones

Por último, se puede afirmar que se considera de manera limitada los recientes conceptos plurilingües como interculturales en los libros de texto analizados, por lo que existe una considerable necesidad de intervención. Por eso sería recomendable que las futuras generaciones de libros de texto iniciaran más transferencias interlinguales, sean estas positivas o negativas, así como que junto al aprovechamiento del vocabulario internacional y panrománico se usaran también los conocimientos de la primera lengua. Además, se necesita una relación más estrecha entre los aspectos plurilingües e interculturales. Sin embargo, se debe considerar que los libros de texto elegidos cumplen los diversos criterios en diferentes magnitudes y tienen sus puntos fuertes y débiles en distintos ámbitos.

En cuanto al método del análisis de los libros de texto cabe señalar que, a pesar de la intención de la objetividad y transparencia, al final queda un instrumento subjetivo, puesto que parte de la elaboración, así como el resultado del cumplimiento de los criterios están influenciados por mi propia evaluación y preferencia, por lo cual los resultados deben ser vistos desde esta perspectiva.

8. Bibliographie

Ahrens, Rüdiger (2004): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 9-15.

Amann Marín, Sara / Frost, Gabriele & Vicente Álvarez, Araceli (2016): *Perspectivas Austria. A1-A2. Lehr- und Arbeitsbuch*. Linz: Veritas-Verlag, 6. Auflage.

Arendt, Manfred (1991): Die vier Arten der Einsprachigkeit. In: *Praxis des sprachlichen Unterrichts* 38(2), S. 115-122.

Aronin, Larissa / Ó Laoire, Muiris (2001): *Exploring multilingualisms in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition*. Leeunwarden, Niederlande.

Ausubel, David P. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bahr, Andreas / Bausch, Karl-Richard / Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs Frank G. & Tönshoff, Wolfgang (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht: Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.

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

Bär, Marcus (2011): Die Hypothesengrammatik als Aufgabenform im sprachenbewusstheitsfördernden Tertiärsprachenunterricht. In: Reissner, Christina (Hrsg.): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: ibidem, S. 137-161.

Bär, Marcus (2012): English-Español – eine Sprachkombination im Aufwind. Ist und Soll der Verzahnung im Unterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva / Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.): *Englisch-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, S. 35-51.

Bausch, Karl-Richard / Heid, Manfred (1992): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer.

Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Christ H. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 439-444, 4. Auflage.

Bausch, Karl-Richard (2016): Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 285-290, 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.

BMBF (2017): *Schulbuchaktion 2017/2018*. Online unter: https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2017/1000_1100_sbl2017.pdf (zuletzt besucht am 01.11.2017).

Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, S. 85-120.

Bredella, Lothar (2010a): Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, Wolfgang / Königs Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer / Klett, S. 120-125.

Bredella, Lothar (2010b): Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart / Weimar: Metzler Verlag, S. 123-126.

Brinitzer, Michaela / Hantschel, Hans-Jürgen / Kroemer, Sandra / Mateos Ortega, Yolanda / Möller-Frorath, Monika / Pérez, Noema & Ros Lourdes (2016): *Enseñar español: Conocimientos básicos de didáctica (ELE)*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Christ, Herbert (1991): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.

Christ, Herbert (2000): Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit? In: Helbig, Beate / Kleppin, Karin & Köngis, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 3-20.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2014): *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2. durchgesehene Auflage.

Delanoy, Werner (2006): Transculturality and (Inter-)Cultural Learning in the EFL Classroom. In: Delanoy, Werner / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Cultural Studies in the EFL Classroom*. Heidelberg: Winter, S. 233-248.

Doyé, Peter (2008): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen: Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

EF (2017): *EF English Proficiency Index 2017*. Online unter: <https://www.ef.de/epi/> (zuletzt besucht am 10.12.2017)

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Online unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (zuletzt besucht am 15.10.2017)

Europäische Kommission 1995: *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Online unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (zuletzt besucht am 15.10.2017)

De Angelis, Gessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters.

Eckhardt, Andrea (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

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

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

Freitag-Hild, Britta (2010a): Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S.125-129.

Freitag-Hild, Britta (2010b): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart / Weimar: Metzler Verlag, S. 121-123.

Fricke, Dietmar (1998): Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 265-284.

Frigerio Sayilir, Cornelia (2007): *Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein: der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der kooperativen Pädagogik*. Münster: Waxmann.

Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse. In: Kast, Bernhard / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken: Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S. 105-108.

Görrissen, Margarita / Häuptle-Barceló, Marianne / Sánchez Benito, Juana / Beucker, Veronica / Martín Luengo, Paloma / Voigt, Burkhard & Wiener, Bibiana (2010): *Caminos neu. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*. Barcelona: Klett.

Grosejan, François (2010): *Bilingual: life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Groseva, Maria 2000. Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, S. 21-30.

Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (2009): *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart : Klett Sprachen.

Grünewald, Andreas / Küster, Lutz & Lüning, Maria (2011): Förderung interkultureller Kompetenz in aktuellen Lehrwerken. In: Meißner, Hans-Joseph / Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zur Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 53-67.

Grünewald, Andreas / Sass, Annina (2014): „Same same but different?“ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), S. 25-42.

Haarmann, Harald (1980): *Multilingualismus: 1: Probleme der Systematik und Typologie*. Tübingen: Gunter Narr.

Hallet, Wolfgang / Königs Frank G. (2010): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: Hallet, Wolfgang / Königs Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer / Klett, S. 302-307.

Hallet, Wolfgang (2015): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, S. 26-55.

Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: Cenoz, Jasone/ Hufeisen, Britta/ Jessner, Ulrike (Hrsg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 21- 41.

Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Hermes, Liesel (1999): Das Fremde und das Eigene: Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, S. 439-458.

Holzinger, Gabriele / Seeleitner, Isolde / Castillo de Kastenhuber, Claudia / de Lara Fernández / Carlos / Rückl, Michaela / Rigamonti, Enrica & Moriggi, Rachele (2012): *Descubramos el español: Spanisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 10-15, 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.

Hufeisen, Britta (1998): „L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?“. In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, S. 169-183.

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: De Gruyter, S. 648-653.

Hufeisen, Britta (2003a): "L1, L2, L3, Lx – alle gleich? Linguistische, Lernerinterne und Lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb". In: Baumgarten, Nicole / Böttger, Claudia / Motz, Markus / Probst, Julia (Hrsg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(2), S. 97-109.

Hufeisen, Britta (2003b): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7-12.

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

Hufeisen, Britta (2010a). Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In Hallet, Wolfgang / Königs, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer / Klett, S. 376-381.

Hufeisen, Britta (2010b). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea / Ehlich, Konrad / Eichinger, Ludwig M. / Kelletat, Andreas F. / Krumm, Hans-Jürgen / Michel, Willy / Reuter, Ewald & Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* (36). München: Iudicium, S. 200–208. Online unter: http://meta.narr.de/9783823366973/zu_seite_172_faktorenmodell_der_l2_und_l3_erwerb.pdf (zuletzt besucht am 23.10.2017).

Jahn, Rainer (1998): Spanischunterricht im Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 131-138.

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

Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München / Wien: Langenscheidt.

Klein, Silvia (2004): *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule : Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich Böll-Schule (Hattersheim); [français, català, español, italiano, português, română]*. Aachen: Shaker.

- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Anton Hain.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert Dídac (1999): *EuroComRom – die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker. Online unter: http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2017.10.24-15.23.32-80.110.113.201-radF220A.tmp/3-8265-6947-4_DOK.PDF (letzter Zugriff am 23.10.2017).
- Klein, Horst G. / Strathmann, Jochen (2011): *Spanisch über schulische Englisch- und Französischkenntnisse: Leitfaden zur multimedialen Anwendung der Methode EuroCom*. Aachen: Shaker.
- Kleppin, Karin (2004): Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 88-95.
- Klump, Andre (2006): Zur Verankerung sprachwissenschaftlicher Aspekte im modernen Französisch- und Spanischunterricht. In: Frings (2006): *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, S. 10-24.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. / Terrell, Tracy D. (1984): *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, Hans-Jürgen / Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1029–1041.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 35-49.
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich Hans. H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online unter: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (letzter Zugriff am 23.10.2017).
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich Hans. H. (2016): Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 230-234, 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univseristy of Michigan Press.

Larsen-Freeman, Diane / Long, Michael (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

Leitzke-Ungerer, Eva (2012): Englisch und Spanisch von Anfang an: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre. In: Leitzke-Ungerer, Eva / Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.): *Englisch-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, S. 53-77.

Leitzke-Ungerer, Eva / Blell, Gabriele & Vences, Ursula (2012): Spanisch nach Englisch: Eine neue Konstellation für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Leitzke-Ungerer, Eva / Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.): *Englisch-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, S. 11-31.

Lessig, Doris (1998): Neue Wege im Spanischunterricht: Spanisch als dritte Fremdsprache in Klasse 9. In: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 239-258.

Lewandowski, Theodor (1990): *Linguistisches Wörterbuch 1-3*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Lütge, Christiane (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 456-459, 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage.

Macaire, Dominique / Hosch, Wolfram (1996): *Bilder in der Landeskunde*. Berlin / Wien: Langenscheidt.

Marques-Schäfer, Gabriela (2013): *Deutsch lernen online: eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr.

Matthews, Peter H. (1997): *The Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Mägiste, Edith (1984): Learning a third language. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5(5), S. 415-421.

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

Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionunterricht. In: Klein, Horst G. / Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag, S. 39-66.

Meißner, Franz-Joseph / Bär, Marcus (2007): Didaktik des Fremdverstehens / Interkulturelles Lernen in Lehrwerken des Spanischunterrichts. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, S. 109-132.

- Meißner, Franz-Joseph (2010a): Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik. In Meißner, Franz-Joseph / Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett / Kallmeyer, S. 28-46.
- Meißner, Franz-Joseph (2010b). Interkomprehensionsforschung. In Hallet, Wolfgang / Königs, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer / Klett, S. 381-386.
- Meißner, Franz-Joseph (2011): Spanischunterricht statistisch: Lernerkontingente, Lernerfahrung, Lernhaltungen, Lernpläne. In: Abendroth-Timmer, Dagmar (Hrsg.): *Kompetenzen beim lernen und Lehren des Spanischen*. Frankfurt am Main: Lang, S. 43-64.
- Meißner, Franz-Joseph (2016): Interkomprehension. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 234-239, 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Michler, Christine (2005): *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium: eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke*. Augsburg: Wißner.
- Michler, Christine (2015): *Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Morkötter, Steffi (2005): *"Language Awareness" und Mehrsprachigkeit: eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Müller-Lancé (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact Linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Neuner, Gerhard (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 261-289.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13-34.
- Neveling, Christiane (2002): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Neveling, Christiane (2006): Leichter Französisch lernen durch Latein? In: *Französisch heute* 1(37), S.36-46. Online unter: http://home.uni-leipzig.de/didakrom/pdf/Latein-Artikel_Neveling.pdf (zuletzt besucht am 21.10.2017)

Nieweler, Andreas (2006): Arbeiten mit Lehrwerken: pro und contra. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett. 132-135.

Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2017): *Fachdidaktik Französisch: Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

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

O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2010): Stereotyp. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart / Weimar: Metzler Verlag, S. 298.

Quasthoff, Uta (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation - eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps : ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch Verlag.

Reimann, Daniel (2017): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr Francke.

Reissner, Christina (2007): *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker.

Reissner, Christina (2012): Den Sprachunterricht vernetzen: Das Englische als Brückensprache zum Spanischen. In: Leitzke-Ungerer, Eva / Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.): *Englisch-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, S. 181-201.

Rieder, Karl (2001): *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien: öbv & hpt.

Rost-Roth, Martina (2003): Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 51-84.

Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.

Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag, 3. Auflage.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Springer-Verlag.

Safont Jordà, Maria P. (2005): *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.

Scharff Rethfeld, Wiebke (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Scherfer, Peter (2002): Was ist und wie erlernt man Interkomprehension? In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, 82-96.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, S. 209-231.

Snaidero, Tiberio (2017): *Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht: eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch als 3. Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Sommerfeldt, Kathrin (2011): Soziokulturelle Inhalte vermitteln und interkulturelles Lernen anbahnen. In: Sommerfeldt, Kathrin (Hrsg.): *Spanisch Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 175-198.

Sprachverband e.V. Mainz (1994): Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die für ausländische Arbeitnehmer durchgeführt werden. In: Kast, Bernhard / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken: Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S. 122-130.

Strathmann, Jochen (2010): *Spanisch durch EuroComprehension: Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht*. Aachen: Shaker Verlag.

Thomas, Jacqueline (1988): The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-47.

Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, S. 13-34.

Usener, Jana (2016): *Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht. Analyse und Perspektiven*. Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Vences, Ursula (1998): Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen. In: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 265-284.

Vetter, Eva (2011): Mehrsprachiger durch Interkomprehension? Potenziale und Begrenzungen am Beispiel von Italienisch in Österreich. In: Reissner, Christina (Hrsg.): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: ebdem, S. 103-119.

Volgger, Marie-Luise (2010): "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15(2), S. 169-198.

Volgger, Marie-Luise (2011): Gelebte Mehrsprachigkeit? Ein Blick in eine österreichische Schule aus SchülerInnensicht. In: Reissner, Christina (Hrsg.): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: ebdem, S. 63-91.

Wandruska, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität: Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel. *Zeitschrift für Kulturaustausch* (45). Online unter: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (zuletzt besucht am 23.10.2017)

Wiater, Werner (2006): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel

Williams, Sarah / Hammarberg, Björn (1998): Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics* 19(3), 295-333.

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

Zaharka, Sharon E. (2002): *Interkulturelles Lernen mit multi-ethnischen Texten aus den USA*. Tübingen: Gunter Narr.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Abstrakte Lernkurve ohne limitierende Faktoren (Herdina / Jessner 2002: 100).....	16
Abbildung 2: Erwerb einer L1 (Hufeisen 2001: 649).....	19
Abbildung 3: Lernen einer L2 (Hufeisen 2001: 649).....	19
Abbildung 4: Lernen einer L3 (Hufeisen 2001: 649).....	20
Abbildung 5: Lernen einer L4 (Hufeisen 2001: 649).....	20
Abbildung 6: Progression bei interkomprehensiv basierter Steuerung (Meißner 2010a: 31)	34
Abbildung 7: Wiedererkennbarer Grundwortschatz Englisch (Meißner 2010a: 29).....	57
Abbildung 8: Wiedererkennbarer Grundwortschatz Französisch (Meißner 2010a: 29).....	58
Abbildung 9: <i>Perspectivas</i> , Übung 17 und 18 (Amann Marín et. al. 2016: 15).....	74
Abbildung 10: <i>Caminos</i> , Auszug aus Übung 2a (Görrissen 2010: 14).....	85
Abbildung 11: <i>Caminos</i> , Übung 2b (Görrissen 2010: 14).....	85
Abbildung 12: <i>Descubramos el español</i> , Übung 4 (Holzinger et al. 2012: 49).....	95
Ilustración 1: Adquisición de la L1, L2 y L3 (Hufeisen 2001: 649).....	116

10. Anhang

10.1. Kriterienkatalog zur Mehrsprachigkeit

Kriterien	DE ⁸	Verweise im Buch
A Allgemeine mehrsprachliche Elemente:		
1. Werden gleich zu Beginn die Aussprachekonventionen des Spanischen präsentiert?		
2. Wird die sprachliche Vielfalt Spaniens und Hispanoamerikas berücksichtigt?		
3. Wird sprachgeschichtliches Wissen und die Verbreitung des Spanischen erwähnt?		
4. Wird auf die Erstsprache der SchülerInnen eingegangen?		
5. Wird Englisch als Brückensprache herangezogen?		
6. Wird Französisch und/oder Latein als Brückensprache herangezogen?		
7. Wird auf weiteres sprachliches Vorwissen eingegangen?		
8. Werden interlinguale Vergleiche und Vernetzungen angeleitet?		
9. Werden heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigt und dadurch differenzierte Übungen angeboten?		
10. Liegt der Fokus auf der schnellen, interkomprehensiven Lesekompetenz?		
B Lexikalischer Transfer:		
11. Wird auf den internationalen Wortschatz Bezug genommen (1. Sieb)?		
12. Wird auf den panromanischen Wortschatz verwiesen (2. Sieb)?		
13. Werden SchülerInnen auf Anglizismen oder weitere lexikalische Transferbasen aufmerksam gemacht?		
14. Gibt es ein mehrsprachiges Vokabelverzeichnis?		
15. Wird auf Interferenzen (<i>falsos amigos</i>) hingewiesen?		

⁸ DE: Durchschnittliche Erfüllung

16. Werden Übungen zu ‚Kognate erkennen/erinnern/erschließen‘ angeleitet?		
C Morphosyntaktischer Transfer:		
17. Wird die Grammatik induktiv durch das Lesen erschlossen?		
18. Wird die Bildung der Hypothesengrammatik der SchülerInnen angeleitet und besprochen?		
19. Werden panromanische Kernsatztypen für Vergleiche herangezogen?		
20. Werden weitere panromanische Strukturen interlingual verglichen?		
21. Werden interlinguale Vergleiche der Morphologie angeregt?		
D Didaktischer Transfer:		
22. Werden Lernstrategien und -techniken vermittelt		
23. Wird auf bereits gemachte Lernerfahrungen und Lernstrategiewissen zurückgegriffen?		
24. Wird autonomes Lernen angestrebt und gefördert?		
25. Wird eine Sprach(lern)bewusstheit bzw. -reflexion gefördert?		
26. Besitzen LernerInnen Wissen um den eigenen Lerntyp?		
E Textverstehen:		
27. Werden authentische Texte verwendet?		
28. Wird das ‚Optimierte Erschließen‘ begünstigt?		
29. Erfolgt eine Inhaltsorientierung?		
30. Wird die Hypothesenbildung gefördert?		

10.2. Kriterienkatalog für interkulturelles Lernen nach Usener (2016)

Kriterien	DE	Verweise im Buch
A Zur Stellung interkulturellen Lernens:		
1. Verweist das Inhaltsverzeichnis des Schülerbuchs bzw. der Lektionsauftakt auf interkulturelles Lernen als zentral zu erlernende Fertigkeit?		
2. Weisen sowohl obligatorische als auch fakultative Lektionen und Lektionsteile interkulturelles Potenzial hinsichtlich ihrer Themen und Verfahren auf?		
3. Werden Formen der Überprüfung interkultureller Kompetenz bzw. einzelner Teilkomponenten vorgeschlagen (z.B. Selbstevaluation)?		
B Zur Förderung der affektiv-attitudinalen Dimension (savoir être):		
4. Werden Lernerorientierung und Lebensweltbezug durch Themen-, Material- sowie Aufgaben- und Methodenauswahl deutlich?		
5. Haben die Lernenden die Möglichkeit, sich mit den Lehrwerkfiguren zu identifizieren?		
6. Werden Begegnungen mit der Fremdkultur bzw. Begegnungen einander fremder Kulturen thematisiert?		
7. Werden <i>critical incidents</i> thematisiert und analysiert?		
8. Werden stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber den Zielkultur(en) bzw. der Eigenkultur thematisiert und reflektiert?		
9. Wird zur Hypothesenbildung zu Bildern und Texten sowie darin enthaltenen Handlungsabläufen und Verhaltensmustern angeregt?		
10. Werden die Lernenden dazu angeregt, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen?		
C Zur Förderung der kognitiv-analytischen Dimension (savoir):		
11. Werden authentische Materialien (z.B. literarische Texte, Werbeanzeigen, Lieder, Fotos) als Wissenszugang zur		

fremdkulturellen Welt genutzt?		
12. Wird soziokulturelles Orientierungswissen über Eigen- und Fremdkultur vermittelt bzw. thematisiert?		
13. Wird allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation vermittelt?		
14. Werden die kulturspezifische Prägung einzelner Begriffe und Begriffsfelder sowie kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens verdeutlicht?		
15. Werden intrakulturelle Unterschiede und transkulturelle Phänomene der Zielkultur(en) thematisiert?		
16. Wird zum Kulturvergleich, insbesondere zum Vergleichen und Kontrastieren von Alltagssituationen, angeregt?		
D Zur Förderung der handlungsorientierten Dimension (savoir faire):		
17. Wird der Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln thematisiert und eingeübt?		
18. Werden handlungsrelevante Verfahren des Rollenspiels zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen vorgeschlagen?		
19. Werden ganzheitliche Lernarrangements zum Eintauchen in den zielkulturellen Kontext (komplexe Lernaufgaben, Unterrichtsprojekte, simulation globale) vorgeschlagen?		
20. Wird auf virtuelle Begegnungssituationen mit der Zielkultur hingewirkt?		

10.3. Abstract

Spanisch wird an Österreichs Schulen meist als dritte Fremdsprache, nach Englisch und Französisch (oder Latein), erlernt. Dadurch ergeben sich aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive gewisse lernökonomische Vorteile. So können im Tertiärspracherwerb, d.h. beim Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache, sprachliche und kognitive Transferbasen aus anderen Fremdsprachen sowie der Erstsprache mobilisiert werden, wodurch vor allem im rezeptiven Bereich eine steilere Progression erwartet werden kann. Außerdem soll durch die Aktivierung von didaktischem Vorwissen eine erhöhte Sprach(lern)bewusstheit und Lernerautonomie erlangt werden. Da Kultur und Sprache eng miteinander verbunden sind, ist auch der Aufbau einer interkulturellen Kompetenz ein wesentlicher Aspekt des Tertiärsprachenunterrichts. Dabei ist jedoch zu beachten, dass nicht nur landeskundliche Informationen, sondern vor allem interkulturelles Lernen, welches stets das Fremde mit dem Eigenen in Relation setzt und fremdkulturelles Verstehen sowie Empathie anvisiert, vermittelt wird. Basierend auf diesen theoretischen Erkenntnissen wird in der vorliegenden Arbeit eine Lehrbuchanalyse durchgeführt. Als methodisches Instrument fungieren zwei Kriterienkataloge, die überprüfen sollen wie mehrsprachliche und interkulturelle Elemente in drei ausgewählten Lehrbüchern dargestellt und gefördert werden. Die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse sind äußerst durchwachsen, wobei die Lehrbücher unterschiedlich gute Resultate hervorbringen. Grundsätzlich besteht aber sowohl für die Förderung mehrsprachlicher als auch interkultureller Elemente in Spanischlehrbüchern Handlungsbedarf.