universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Übungen und Strategien zur Förderung sprachübergreifender Wortschatzarbeit in den beiden Tertiärsprachen Französisch und Italienisch. Eine Lehrwerkanalyse.“

Verfasserin

Tamara Brenner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 347 350
Studienrichtung lt. Studienblatt:	UF Französisch
Betreuerin:	Privatdoz. Mag. Dr. Eva Vetter

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe. Ich versichere ferner, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

_____ _____

Datum Unterschrift

An dieser Stelle möchte ich einigen Personen für ihre Unterstützung und Hilfe während der letzten fünf Monate danken:

Besonderer Dank gilt meiner Diplomarbeitsbetreuerin Privatdoz. Mag. Dr. Eva Vetter, die mich in der Zeit des Verfassens dieser Diplomarbeit in außergewöhnlichem Maße betreute. Sie stand mir nicht nur mit Ratschlägen und Hilfestellungen bezüglich meiner Diplomarbeit zur Seite, sondern ermutigte mich auch zur bzw. betreute mich bei der Teilnahme an der sechsten Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik.

Ich danke weiters meiner Studienkollegin Sandrine Thibaud für das Korrekturlesen der französischen Zusammenfassung dieser Arbeit.

Auch meinen beiden Gymnasiallehrerinnen Mag. Gerda Freiberger und Mag. Brigitte Stach möchte ich an dieser Stelle Dank aussprechen. Sie haben mich durch ihren Unterricht unwissentlich dazu ermutigt, ein Lehramtsstudium zu beginnen und haben in mir die Leidenschaft für die beiden Sprachen Französisch und Italienisch geweckt.

Dank gilt auch meinen Eltern, Sabine Brenner und Josef Brenner für die finanzielle Unterstützung während meines Studiums.

Bei meinen Freunden und Schwestern – allen voran bei Michaela Stemmer, Stefanie Maurer, Lisa Quell, Viktoria Motsch, Denise Brenner und Sandra Brenner – möchte ich mich für die notwendige Ablenkung und den motivierenden Zuspruch bedanken, die mir nach so manch langem Tag immer wieder neue Energie zuteil werden ließen.

Abschließend möchte ich noch meinem Freund Felix Müller danken, der mich während meines Studiums begleitete, mir immer wieder Mut zugesprochen hat und mir in allen Lebenslagen immer zur Seite stand.

Inhalt

Ehrenwörtliche Erklärung 1

Abbildungsverzeichnis 6

1 Einleitung 8

2 Definitionen zur „Mehrsprachigkeit“ 15

2.1 Multilingualismus versus Bilingualismus 15

2.2 Historischer Abriss zur Entwicklung der Mehrsprachigkeitsforschung 17

2.3 Was bedeutet Mehrsprachigkeit? 21

3 Den Sprachentransfer beeinflussende Faktoren 25

3.1 Sprachliche Distanz 26

3.2 Sprachkenntnis der Zielsprache bzw. der anderen, für den Transfer relevanten Sprachen 30

3.3 Zuletzt angewandte Sprache 31

3.4 Aufenthaltsdauer im zielsprachlichen Umfeld 32

3.5 Erwerbsreihenfolge und formale Rahmenbedingungen 33

4 Theoretische Konzepte: Lexik und Grammatik 35

4.1 Lexik 36

4.1.1 Das Wort und die Wortfamilien 36

4.1.2 Wortschatzlernen 40

4.1.3 Das Lehrwerk als Wortschatzquelle im Unterricht 61

4.1.4 Mehrsprachigkeitsfördernde Wortschatzarbeit 66

4.2 Grammatik 67

4.2.1 Wo endet die Grammatik und wo beginnt die Lexik? 67

4.2.2 Grammatikarbeit im Unterricht 69

5 Die Methode „EuroComRom“ 72

5.1 Die sieben Siebe 72

5.2 Schulische Voraussetzungen für EuroComRom 75

6 Curriculare und lehrwerkbezogene Rahmenbedingungen 77

6.1 Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht 77

6.2 Lehrplanbezug und Richtlinien des GERS 79

7 Lehrwerkanalyse 82

7.1 Forschungsfragen 82

7.2 Analyseschema 85

7.3 Vorgehensweise bei der Datenanalyse und –interpretation 87

7.4 Die untersuchten Lehrwerke 89

7.4.1 Bien fait! 89

7.4.2 Detto Fatto 91

8 Ergebnisse der Analyse 93

8.1 Bien fait! 93

8.1.1 Analyse 93

8.1.2 Evaluierung 103

8.2 Detto Fatto 106

8.2.1 Analyse 106

8.2.2 Evaluierung 117

8.3 Vergleich von „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ 119

8.4 Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothesen 121

9 Conclusio (Abstract) 123

10 Résumé en français 127

Literaturverzeichnis 138

Abkürzungsverzeichnis 145

Anhang 146

CURRICULUM VITAE 150

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2: Levelts Sprachproduktionsmodell. Quelle: De Angelis (2007: 66)..... 45

Abbildung 3: Wortbilder. Quelle: Fäcke (2010: 147). 57

Abbildung 1: Begriffsdefinition „Grammatik“. Quelle: Fäcke (2010: 152). 67

Abbildung 4: Anzahl der Übungen im Lehrwerk "Bien fait!", die eine andere Sprache als das Französische miteinbeziehen; nach Lehrwerksexemplaren geordnet..... 94

Abbildung 5: Anzahl der mehrsprachigkeitsorientierten Übungen im Lehrwerk „Bien fait!“; nach Lehrwerksexemplaren geordnet. 95

Abbildung 6: Sprachenübergreifende Übung in „Bien fait! 1“. Quelle: Arbeitsbuch zu „Bien fait! 1“ 2010: 3. 96

Abbildung 7: Verteilungen der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen im Lehrbuch von „Bien fait! 1“. 97

Abbildung 8: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen im Arbeitsbuch von „Bien fait! 1“..... 98

Abbildung 9: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen in „Bien fait! 2“. 98

Abbildung 10: Übersetzungsübung zu Kurzmitteilungen. Quelle: Arbeitsbuch zu „Bien fait! 2“ (2009: 54)..... 99

Abbildung 11: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen in „Bien fait! 3“. 100

Abbildung 12: Übungstypen in „Bien fait! 1“. 101

Abbildung 13: Übungstypen in „Bien fait! 2“. 102

Abbildung 14: Übungstypen in „Bien fait! 3“. 103

Abbildung 15: Lesetext aus „Bien fait! 3“. Quelle: Lehrbuch zu „Bien fait! 3“ 2010: 100. 105

Abbildung 16: Arbeitsauftrag zum Lesetext (Abb. 15) aus „Bien fait! 3“. Quelle: Lehrbuch zu „Bien fait! 3“ 2010: 101. 105

Abbildung 17: Anzahl der Übungen im Lehrwerk "Detto Fatto", die eine andere Sprache als das Italienische miteinbeziehen; nach Lehrwerksexemplaren geordnet. 107

Abbildung 18: Anzahl der mehrsprachigkeitsorientierten Übungen im Lehrwerk „Detto Fatto“; nach Lehrwerksexemplaren geordnet. 107

Abbildung 19: Mehrsprachigkeitsorientierte Übungen zu „Europanto“. Quelle: Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ 2009: 115. 110

Abbildung 20: Verteilungen der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen im Lehrbuch von „Detto Fatto 1“. 112

Abbildung 21: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen im Arbeitsbuch von „Detto Fatto 1“. 112

Abbildung 22: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen in „Detto Fatto 2“. 113

Abbildung 23: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen in „Detto Fatto 3“. 114

Abbildung 24: Übungstypen in „Detto Fatto 1“. 115

Abbildung 25: Übungstypen in „Detto Fatto 2“. 116

Abbildung 26: Übungstypen in „Detto Fatto 3“. 117

Abbildung 27: Mehrsprachigkeitsorientierte Übung in „Detto Fatto 1“. Quelle: Arbeitsbuch zu „Detto Fatto 1“ 2010: 5. 118

Abbildung 28: Mehrsprachigkeitsorientierte Grammatikübung in „Detto Fatto“. Quelle: Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ 2009: 15). 119

1 Einleitung

> *„Clearly, adding a language to the mind is bound to enrich us linguistically and culturally, and what is gained can generate effects of various kinds“* (De Angelis 2007: 138).

Dieses Zitat von Gessica De Angelis fasst meine Beweggründe, die vorliegende Diplomarbeit der Tertiärsprachendidaktik und im Besonderen dem multiplen Wortschatzerwerb zu widmen, treffend in Worte. Als zukünftige Lehrerin der beiden Sprachen Französisch und Italienisch, sehe ich es als meine Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht anzubieten. Jede weitere Sprache, die man im Laufe seines Lebens lernt, trägt nicht nur zu persönlichem linguistischen Reichtum bei, sondern eröffnet gleichzeitig auch ein neues kulturelles Spektrum. Auch im Berufsleben wird zunehmend die Kenntnis mehrerer Sprachen erwartet. Die Anforderungen an den Unterricht in den einzelnen Fremdsprachen haben sich hier im Laufe der Zeit geändert: War früher nahezu muttersprachliche Kompetenz das unhinterfragte Lehrzielt, so wurde dieses vor allem durch die Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens[1] und durch mehrsprachigkeitsdidaktische Projekte wie „EuroCom“, „Galatea“ und „Babelweb“ relativiert.

„EuroCom“ – und insbesondere „EuroComRom“ - ist eine Methode, die davon ausgeht, dass Schülerinnen und Schüler, die bereits eine romanische Sprache beherrschen, jede weitere romanische Sprache sehr leicht verstehen können. Ausgehend von den rezeptiven Fähigkeiten, soll es den Lernenden möglich sein, schriftliche Texte anderer romanischer Sprachen zu verstehen (vgl. Klein/Stegmann 2000). Eine ausführliche Beschreibung dieser Methode ist in Kapitel 5 zu finden.

[1] TRIM, J. L. M. (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin / München / Wien u.a.: Langenscheidt.

„Galatea“ (http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/) ist ebenfalls ein Projekt, welches sich auf die Förderung rezeptiver Kompetenzen konzentriert. Die zugehörige Website „GALANET“ (http://www.galanet.be/) richtet sich an Lernende, die schon eine romanische Sprache beherrschen und bietet Übungen an, die ihre schriftlichen rezeptiven Kompetenzen fördern. Die zugehörige Website „GALAPRO“ (http://www.galapro.eu/) richtet sich an Lehrende, die das Interkomprehensionsprinzip in ihrem Unterricht umsetzen möchten (vgl. Vetter 2011a, Vetter 2011b).

„Babelweb“ (http://projetbabelweb.wordpress.com/) bietet Übungen in den Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch an, die zur Förderung der Kommunikation zwischen den Lernenden und zur Förderung des Interkomprehensionsgedankens dienen (Vetter 2011b).

Demnach ist es denkbar und sinnvoll, im Fremdsprachenunterricht gegebenenfalls auch partielle Kompetenzen zu fördern, wie z.B. die rezeptiven Kompetenzen (Hören, Lesen) (vgl. Vetter 2006: 173). Dies halte ich ebenfalls für sehr sinnvoll, denn die Sprecherinnen und Sprecher werden im zielsprachlichen Umfeld viel eher mit rezeptiven Situationen (Hören, Lesen) konfrontiert, als mit produktiven. Die schriftliche Produktivität rückt hier – geht man etwa von einem Ferienaufenthalt in zielsprachlichen Ländern aus – in den Hintergrund. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass sich diese „Überzeugung“ bisher noch nicht in den Lehrplänen manifestiert hat.

In Österreichs Schulen lernt man zurzeit in der Regel spätestens ab der ersten Schulstufe eine lebende Fremdsprache, zumeist Englisch. Viele Kindergärten bieten den Kindern jedoch auch schon die Möglichkeit, an „Englisch im Kindergarten“ teilzunehmen. In den Allgemein Bildenden Höheren Schulen hat man zudem die Möglichkeit, in der siebten bzw. neunten Schulstufe zwischen Latein und einer zweiten lebenden Fremdsprache zu wählen und in den Berufsbildenden Höheren Schulen (ausgenommen den HTL) lernen die Schülerinnen und Schüler ab der

neunten Schulstufe ebenfalls eine weitere lebende Fremdsprache. Zur Wahl stehen hier meist Französisch, Italienisch oder Spanisch.

Das Französische nimmt außerdem eine besondere Stellung ein:

> *„[..] das Erlernen von Französisch […], das sich in seiner Eigenschaft als exzentrische romanische Sprache als hervorragende Brückensprache erwiesen hat, würde späteren Transfer in weiteren romanischen Sprachen enorm erleichtern“* (Frings 2006: 164).

Für all jene Schülerinnen und Schüler, die ab der siebten Schulstufe Französisch lernen und später (entweder als Wahlpflichtfach oder bei einem Schulwechsel) Italienisch oder Spanisch wählen, wäre also eine mehrsprachigkeitsorientierte Didaktik, die sie dabei unterstützt, ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen für das Lernen von Fremdsprachen zu nutzen, von besonderer Bedeutung. Sprachenübergreifende Wortschatzarbeit spielt dafür eine wichtige Rolle. Allerdings erweist sich mehrsprachigkeitsorientierter Fremdsprachenunterricht auch bereits beim Erlernen einer zweiten lebenden Fremdsprache als sehr sinnvoll, weil die Lernenden auf bereits vorhandene Sprachkenntnisse (L1, L2) zurückgreifen können. Sie erkennen generelle Ähnlichkeiten zwischen bereits gelernten Sprachen und jenen, die neu gelernt werden. Dies führt zu einer merkbaren Erleichterung des Lernprozesses seitens der Schülerinnen und Schüler (Ringbom 2007: 10ff.). Dieser Sachverhalt müsste also beim Erlernen einer dritten lebenden Fremdsprache umso mehr berücksichtigt werden und ist im schulischen Kontext nicht zu vernachlässigen. Geht man zum Beispiel davon aus, dass einige Lernende bereits über Französisch-, Spanisch- oder Lateinkenntnisse verfügen, bevor sie Italienisch als Wahlpflichtfach wählen, so liegt hier nicht nur eine weitere Sprache vor, deren Kenntnisse den Lernprozess des Italienischen beeinflussen könnten, sondern es handelt sich um eine verwandte Sprache (romanische Sprache oder Latein), die dem Italienischen sehr ähnlich ist.

Das Lehrwerk stellt auch heute noch ein wichtiges Medium des Fremdsprachenunterrichts dar, denn es *„setzt die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept um“ (Neuner 2003: 399).* Außerdem orientieren sich die gängigen Lehrwerke an den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Auch, wenn sich in den letzten Jahren andere Medien wie etwa das Internet im Schulunterricht etabliert haben, so arbeiten dennoch viele Lehrpersonen mit einem Lehrwerk, weil auch diese größtenteils an die Anforderungen eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts angepasst wurden. Viele Lehrwerke orientieren sich nicht nur an den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, sondern bieten zusätzlich zu den Übungen in den Büchern Aufgaben im Internet an, was dem derzeitigen Verständnis eines modernen Fremdsprachenunterrichts entspricht und den Lehrenden und Lernenden sehr entgegen kommt.

Da das Lehrwerk also nach wie vor einen wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellt, wäre es interessant, herauszufinden, inwiefern in den Lehrwerken für Französisch und Italienisch Übungen und Strategien zur sprachübergreifenden Wortschatzarbeit angeboten werden. Für die vorliegende Analyse wurden zwei Lehrwerke ausgewählt: „Bien Fait!“ für Französisch und „Detto Fatto“ für Italienisch. Es wurden Lehrwerke aus beiden Sprachen gewählt, um einen Vergleich der beiden Unterrichtsfächer anbieten zu können. Oft wird Italienisch als dritte lebende Fremdsprache unterrichtet: Wird auf diesen Umstand im Lehrwerk *„Detto Fatto“* Rücksicht genommen? Gibt es Rückschlüsse auf Französisch oder Spanisch als eventuelle zweite lebende Fremdsprache?

Das Lehrwerk „Bien fait!“ wurde gewählt, weil eine der Autorinnen des ersten Bandes (Eleonore Truxa) ebenfalls an der Erarbeitung von „Detto Fatto“ mitgewirkt hat. Interessant ist also, ob sich die beiden Lehrwerke hinsichtlich der mehrsprachigkeitsfördernden Übungen unterscheiden, oder ob in beiden Sprachen etwa die gleiche Strategie verfolgt wird. Davon ist an dieser Stelle auszugehen, weil die Autorinnen die gegebenen

Richtlinien und Richtwerte des Verlags einhalten müssen. Natürlich ist hier auch anzumerken, dass Wünsche und Anliegen der anderen Autorinnen sowie des Verlages bei der Erstellung der Lehrwerke wohl ebenfalls berücksichtigt worden sind. „Bien fait!“ orientiert sich außerdem sehr an der Lebenswelt der Lernenden und die Übungen und Aufgabenstellungen decken weitgehend die Interessensgebiete der jungen Lernenden ab. Da ich mir gut vorstellen kann, später einmal mit diesem Lehrwerk zu arbeiten, habe ich es für meine Analyse gewählt.

Das Lehrwerk *„Detto Fatto“* für Italienisch wurde ausgewählt, weil es für den Gebrauch an Österreichs Schulen entwickelt wurde. Da Italienisch nur selten als zweite lebende Fremdsprache unterrichtet wird, kommen im Fremdsprachenunterricht teilweise noch Lehrwerke zum Einsatz, die für die Erwachsenenbildung konzipiert wurden, und erst nach und nach auch an die Bedürfnisse jugendlicher Lernerinnen und Lerner angenähert wurden (wie etwa das Lehrwerk „Buongiorno!“, erschienen im Ernst Klett Verlag) (vgl. Oedl 2008: 172). Da sich die Unterrichtsmaterialen an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren sollen; ist die Verwendung eines Lehrwerks das sich eben an dieses Publikum richtet, daher nur zu empfehlen. „Detto Fatto“ wurde ausschließlich für jugendliche Lernende konzipiert.

Die beiden Lehrwerke „Bien fait!“ und „Detto fatto“ wurden deshalb gewählt, weil sich beide sehr an den Interessensgebieten der jungen Lernenden orientieren und somit einen modernen Fremdsprachenunterricht unterstützen. Außerdem bieten sich „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ für eine Lehrwerkanalyse zu mehrsprachigkeitsförderndem Unterricht an, weil sie größtenteils von den gleichen Autorinnen verfasst wurden und so davon auszugehen ist, dass beide Lehrwerke einer ähnlichen Struktur folgen. Es wäre allerdings interessant, festzustellen, ob die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für den Französisch- und Italienischunterricht an Österreichs Schulen (zweite bzw. dritte lebende Fremdsprache) in den jeweiligen Lehrwerken

berücksichtigt werden. Italienisch wird an Österreichs Schulen - mit Ausnahme der Kärntner Schulen – nämlich meist als dritte lebende Fremdsprache erlernt (bmukk/bmwf 2008: 41ff.). Wäre auf diesen Sachverhalt seitens der Lehrwerkautorinnen Rücksicht genommen worden, so müssten sich im Lehrwerk für Italienisch somit eventuell mehrere Rückschlüsse auf bereits erlernte Sprachen finden.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich also der Frage nachgehen, inwiefern die beiden für den österreichischen Schulgebrauch approbierten Lehrwerke „Bien fait!“ (für Französisch) und *„Detto Fatto“* (für Italienisch) Übungen bzw. Strategien zur Förderung sprachübergreifender Wortschatzarbeit anbieten.

Gibt es im Falle des Lehrbuches für Französisch Rückschlüsse auf andere Sprachen – insbesondere auf Deutsch und Englisch oder Latein? Unterscheidet sich das Lehrwerk *„Detto Fatto“* von *„Bien fait!“* durch Verweise auf die möglicherweise bereits erlernte romanische Sprache Französisch?

Diese Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen: der Erste widmet sich den theoretischen Grundlagen und im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse angeführt. Im ersten Teil wird versucht, den Begriff „Mehrsprachigkeit“ zu definieren und von verwandten Bezeichnungen abzugrenzen. Es soll definiert werden, was genau unter „Mehrsprachigkeit“ zu verstehen ist. Hierfür soll auch die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsforschung kurz dargestellt werden. Im dritten Kapitel wird näher auf den Sprachentransfer eingegangen, der vor allem für die Auswertung der Analyse von großer Bedeutung ist. Auf Faktoren, die den Sprachentransfer beeinflussen, wird in diesem Kapitel genau eingegangen. Kapitel 4 widmet sich der Lexik und der Grammatik. Zu Beginn wird versucht, die Begriffe „Wort“ und „Wortfamilien“ zu definieren. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Charakterisierung des mentalen Lexikons und dem Wortschatzlernen. Hierfür wird auch das Lehrwerk als Wortschatzquelle herangezogen, weil in der vorliegenden

Lehrwerkanalyse davon ausgegangen wird, dass das Lehrwerk eine wichtige Quelle für Wortschatzlernen im Unterricht darstellt. Nach allgemeinen Übungsformen zur Wortschatzarbeit soll auch mehrsprachigkeitsfördernde Wortschatzarbeit näher betrachtet werden. Es folgt der Versuch einer Abgrenzung der Lexik von der Grammatik. Weiters wird die Grammatikarbeit im schulischen Umfeld diskutiert, welche für die nachfolgende Lehrwerkanalyse ebenfalls von Bedeutung ist. In Kapitel 5 wird die Methode „EuroComRom“ vorgestellt und ihre schulischen Voraussetzungen werden näher erläutert. Kapitel 6 widmet sich den curricularen und lehrplanbezogenen Rahmenbedingungen. Es werden hier das Lehrwerk und seine Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht, sowie die Vorgaben des Lehrplans und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen näher erläutert. In Kapitel 7 wird die Forschungsfrage der Lehrwerkanalyse näher konkretisiert, sowie die Methodologie, die der Analyse zu Grunde liegt, vorgestellt. Es folgt eine detaillierte Präsentation der zu untersuchenden Lehrwerke und im Anschluss werden diese zuerst getrennt voneinander analysiert. Ebenfalls in Kapitel 8 folgt ein Vergleich der Ergebnisse. Eine Zusammenfassung (Abstract) und eine abschließende Stellungnahme sind in Kapitel 9 zu finden, die französische Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit in Kapitel 10.

2 Definitionen zur „Mehrsprachigkeit“

2.1 Multilingualismus versus Bilingualismus

Der Forschungsbereich der Mehrsprachigkeit ist im Vergleich zu jenem der Zweisprachigkeit noch sehr jung, was vor allem im Bereich der Terminologie zu Uneinigkeiten und fehlenden Entsprechungen kommt. Oft neigt man dazu, die Fachbegriffe des Bilingualismus einfach an die Notwendigkeiten der Mehrsprachigkeitsforschung anzupassen, was einerseits zwar praktisch und hilfreich scheinen mag, andererseits jedoch auch das Problem mit sich bringt, dass Bilingualismus und Mehrsprachigkeit *per se* nicht ident sind und daher auch getrennte Terminologien notwendig wären (De Angelis 2007: 8).

Gerade die Gleichsetzung von Bilingualismus und Mehrsprachigkeit bzw. die Verwendung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ anstelle von „Zweisprachigkeit“ nährt diese Diskrepanz. Das Erlernen bzw. Können einer zweiten Fremdsprache wird in der Regel mit „L2“ bezeichnet. In der Bilingualismusforschung wird der Erwerb einer dritten oder weiteren Sprache jedoch nicht immer mit „L3“, „L4“ usw. klassifiziert, sondern alle weiteren Fremdsprachen werden oft einfach zu „L2s“ zusammengefasst, ohne weiter in ihrer Individualität berücksichtigt zu werden *(De Angelis 2007:10).* Andere Forscherinnen und Forscher klassifizieren die Sprachen der Lernenden nach der zeitlichen Abfolge des Spracherwerbs. *De Angelis (ebd.)* beanstandet außerdem die Vielfalt an Definitionen für den Erwerb einer dritten oder weiteren lebenden Fremdsprache und insbesondere den unscharfen Gebrauch ebendieser Definitionen. Die englische Fachsprache hält hier vier verschiedene Versionen bereit:

„(a) Multiple Language Acquisition;

(b) Multilingual Acquisition;

(c) Third Language Acquisition; and

(4) Third or Additional Language Acquisition“ (De Angelis 2007:10).

„Multiple Language Acquisition“ bezeichnet nach *De Angelis (ebd.)* den gleichzeitigen Spracherwerb mehrerer Sprachen, während „Third or Additional Language Acquisition“ der einzige Begriff sei, der tatsächlich jeglichen Spracherwerb jenseits der zweiten lebenden Fremdsprache miteinbezieht (De Angelis 2007:11). Beide Definitionen sind für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da sowohl mehrere Sprachen gleichzeitig erworben werden können (z.B. setzt das Erlernen einer zweiten lebenden Fremdsprache zu dem Zeitpunkt ein, an dem das Erlernen der ersten lebenden Fremdsprache auch noch in seinen Anfangsstadien ist), und die Schülerinnen und Schüler im Unterricht auch mehr als drei Sprachen erlernen können (etwa durch Wahlpflichtfächer an den AHS).

Ich selbst werde in meiner Arbeit die beiden Termini „Multipler Spracherwerb“ und „dritter und weiterer Spracherwerb“ synonym verwenden, weil diese für den schulischen Kontext, in dem sich diese Studie situiert, sehr gut passen. Geht man etwa davon aus, dass Lernenden beginnen, die dritte lebende Fremdsprache zu einem Zeitpunkt zu erlernen, zu dem das Erlernen der zweiten lebenden Fremdsprache noch nicht abgeschlossen ist (und um noch weiter zu gehen: geht man davon aus, dass das Erlernen einer Fremdsprache niemals abgeschlossen sein wird), so liegt immer ein multipler Spracherwerb vor, weil die Sprachen gleichzeitig erworben werden. Der Begriff „dritter und weiterer Spracherwerb“ eignet sich gleichermaßen für die hier vorliegende Analyse, die sich vor allem dem Französischen und dem Italienischen (also der dritten bzw. vierten Sprache) widmet.

2.2 Historischer Abriss zur Entwicklung der Mehrsprachigkeitsforschung

Die Mehrsprachigkeitsforschung ist im Vergleich zu anderen Forschungsgebieten im Bereich der Didaktik noch sehr jung. Einer der ersten, der sich mit diesem Thema auseinandersetzte, war *Maximilian Braun*, der 1937 seine Beobachtungen zu ebendiesem Thema veröffentlichte. Schon damals unterschied er zwischen „natürlicher Mehrsprachigkeit“ und „erworbener Mehrsprachigkeit“ (Jessner 2008: 16).

De Angelis und Dewaele (2009) setzen den Beginn der Mehrsprachigkeitsforschung etwas später an und reflektieren die ihre Entwicklung und jene des Sprachentransfers in chronologischer Reihenfolge beginnend ab 1950. Sie setzen den Beginn der Mehrsprachigkeitsforschung deshalb in den 50er und 60er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts an, weil sie hier ein Umdenken seitens der Forscherinnen und Forscher vermuten, welches heute im pädagogischen Bereich wirksam wird. War man zuvor der Meinung, dass Bilingualismus bzw. Multilingualismus die Entwicklung eines Individuums hemme, so waren es vor allem *Elizabeth Peal und Wallace E. Lambert*, die 1962 dafür sorgten, dass sich die Meinung über Bilingualismus änderte und man begann, Zweisprachigkeit nicht mehr als Hindernis, sonder vielmehr als Vorteil zu sehen, der auch das Erlernen weiterer Sprachen begünstigt. Schon etwa zehn Jahre zuvor sprach *Uriel Weinreich* von zwischensprachlichem Transfer bei bilingualen Sprecherinnen und Sprechern. 1963 setzte sich *Věroboj Vildomec* zum ersten Mal mit Multilingualismus auseinander und sprach hier ebenfalls von nicht-muttersprachlichem Transfer zwischen mehreren Sprachen im Gedächtnis. *De Angelis und Dewaele* (2009) sehen Vildomecs Werk als Grundstein der Mehrsprachigkeitsforschung und des Sprachentransfers (De Angelis/Dewaele 2009: 64f. / Jessner 2008: 16). Vildomec stellte außerdem schon damals fest, dass es nicht einfach sei, den Begriff der Mehrsprachigkeit zu definieren (Jessner ebd.), nicht wissend, dass man

auch fast fünfzig Jahre später noch keine einheitliche Definition von „Mehrsprachigkeit“ gefunden haben wird.

Die 1970er-Jahre waren gekennzeichnet von ersten, näheren Auseinandersetzungen mit Mehrsprachigkeit. Man stellte fest, dass Multilingualismus viel mehr ist, als die unvollständige Kompetenz nicht-muttersprachlicher Sprachen, wie bisher angenommen. Auch der Sprachentransfer rückte immer mehr ins Interesse der Forschung: *A. Chandrasekhar* stellte 1978 erstmals Überlegungen darüber an, welche Sprache wohl den meisten Einfluss auf eine zu lernende Sprache ausübe und stellte fest, dass es eine sogenannte „Basissprache“ geben muss. Hierfür würde immer eine der Zielsprache ähnliche Sprache ausgewählt. Ein Jahr zuvor, erklärte *Astrid Stedje*, dass der Verbleib der Lernenden im sprachlichen Umfeld der Zielsprache ausschlaggebend für den zwischensprachlichen Transfer sei (De Angelis/Dawaele 2009: 65 f.).

Auch die Mehrsprachigkeit beeinflussende Faktoren, auf die ich später noch einmal zu sprechen komme, spielten daher zunehmend eine große Rolle im Forschungskontext des Multilingualismus. Schon in den späten 1960er-Jahren und den frühen 1970er-Jahren galt das Forschungsinteresse verstärkt dem Einfluss der L1 auf andere Sprachen. Das Phänomen der Interferenzen wurde hier besonders berücksichtigt und meist noch als negativer Transfer gesehen (Jessner 2008: 16).

Gegen Ende der 1970er-Jahre veröffentlichten *Martin L. Albert und Loraine K. Obler* (1978) ihren Bericht über die Genesungsmuster von Patientinnen und Patienten, die ihre sprachlichen Fähigkeiten vorübergehend verloren hatten. Für die Mehrsprachigkeitsforschung sind diese laut *De Angelis und Dewaele (2009)* deshalb von großer Bedeutung, weil sie klar zwischen Bilingualismus und Multilingualismus unterscheiden (De Angelis/Dawaele 2009: 66).

In den 1980er-Jahren konzentrierte man sich vor allem auf zwei Forschungsschwerpunkte: die sprachliche Distanz und das metalinguistische Bewusstsein. Generell verzeichneten die 1980er-Jahre einen starken Aufschwung im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung im Vergleich zu den vorangegangenen Jahrzehnten. Wie schon erwähnt, wurde die sprachliche Distanz mit dem sprachlichen Transfer in Verbindung gebracht und man stellte weiters fest, dass auch sprachliche Ähnlichkeiten zu den Transfer beeinflussenden Faktoren zählen. Diese sind jedoch nicht grundsätzlich ausschlaggebend für sprachlichen Transfer, im Gegenteil, oftmals wurde sprachlicher Transfer von einer der Zielsprache entfernteren Sprache festgestellt, obwohl die Lernenden Sprachen beherrschten, die der Zielsprache ähnlicher waren als die Auserwählte (De Angelis/Dewaele 2009: 66 f.).

Eine der wichtigsten Forscherinnen und Forscher auf dem Gebiet des metalinguistischen Bewusstseins war laut *De Angelis und Dewaele (2009)* *Edith Mägiste*, die ab *1984* die positiven Auswirkungen von metasprachlichem Bewusstsein auf das Sprachenlernen untersuchte.

Auch im Bereich der Psycholinguistik konnte ein vermehrtes Forschungsinteresse seitens der Wissenschaft festgestellt werden. So entstanden in den 1980er-Jahren verschiedene Modelle zur Sprachproduktion, die an dieser Stelle jedoch nicht näher ausgeführt werden. Für weitere Informationen hierzu sei auf *De Angelis und Dawaeles (2009)* ausführlichen Beitrag zur Entwicklung der Mehrsprachigkeitsforschung verwiesen.

Die 1990er-Jahre können als Durchbruch der Mehrsprachigkeitsforschung gesehen werden, weil einerseits das Interesse an diesem Forschungsgebiet auf Grund der zahlreichen und zunehmenden Publikationen stieg und andererseits die *„First International Conference on Third Language Acquisition and Mutlilingualism“* 1990 in Innsbruck abgehalten wurde. Auch noch in den 1990er-Jahren stellte das Forschungsgebiet der sprachlichen Distanz eines der wichtigsten dar.

François Grosjean beschäftigte sich ab *1997* ebenfalls mit dieser Thematik und stellte eine Hypothese auf, die sich mit dem Aktivierungsstatus der Sprachen eines bilingualen Individuums auseinandersetzte. Etwa vier Jahre später weitete er diese auch auf mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher aus (De Angelis/Dewaele 2009: 68). Schon bald wurde klar, dass der Bedarf an methodischen sowie theoretischen Innovationen unabdingbar wurde und in der Folge waren vor allem in folgenden Forschungsbereichen besonders viele Publikationen zu verzeichnen:

- Die Struktur des dreisprachigen Lexikons
- Das multilinguale Gedächtnis
- Trilingualismus und Bildung
- Nicht-muttersprachlicher Transfer und sprachliche Produktion
- Alphabetisierung oder metalinguistisches Bewusstsein im Sprachenlernen
- Transferphänomene der Phonologie/Morphologie/Syntax (De Angelis/Dewaele 2009:69).

Die intensive Forschungsarbeit im Bereich der Mehrsprachigkeit setzte sich auch in den 1990er-Jahren (und später auch im neuen Jahrtausend) fort. Nach der 1990 abgehaltenen ersten internationalen Konferenz der Mehrsprachigkeit und des Tertiärsprachenerwerbs gründete sich 2003 die *„International Association of Multilingualism“*[2], welche die oben genannte Konferenz in Zweijahresabständen durchführt. Die Forschungsgebiete selbst haben sich zwar im Vergleich zum vorangegangenen Jahrzehnt nicht verändert, wohl aber vertieft. Besonders auf der Ebene des mehrsprachigen Lexikons, der Sprachbildung und –erziehung, sowie der

[2] *„The Association seeks to establish a network for professionals interested in multilingualism and multiple language acquisition and learning.”* International Association of Multilingualism: URL: http://www.iamultilingualism.org [30.08.2011].

metalinguistischen Entwicklung sehen *De Angelis und Dewaele (2009)* große Fortschritte. Die rasche Entwicklung und das sich ausbreitende Interesse an der Mehrsprachigkeitsforschung ist vor allem auch dem Ende 1990 entstandenen Netzwerk (*International Association of Multilingualism*) von Forscherinnen und Forschern zu verdanken, die mit ihrem Engagement und ihrem Einsatz die Verbreitung der Mehrsprachigkeitsforschung ermöglichten (De Angelis/Dewaele 2009: 69ff.). Für eine detaillierte und übersichtliche Auflistung der Vereine und wichtigsten Publikationen zur Mehrsprachigkeitsforschung sei auf *Peter Ecke*s (2009) Beitrag (*Multilingualism resources*) verwiesen.

2.3 Was bedeutet Mehrsprachigkeit?

Sprecherinnen und Sprecher dreier oder mehrerer Sprachen, die diese entweder getrennt oder in Form von „code-mixing“ verwenden, sind laut *McArthur und Kemp (McArthur 1992: 673 zit. nach: Kemp 2009: 15)* mehrsprachig. Sie verwenden diese Sprachen oft in verschiedenen Sprechsituationen und Registern und auch die Tiefe der Sprachkenntnisse kann variieren. Der Begriff der Mehrsprachigkeit nach *Kemp (2009)* bezeichnet nicht nur Sprecherinnen und Sprecher, die von Geburt an mit drei oder mehreren Sprachen konfrontiert sind – wie gemeinhin oft angenommen wird (Kemp 2009: 15.).

Vor allem im französischen Sprachgebrauch wird neben dem Begriff *„multilingue“* noch *„plurilingue“* verwendet. Aber auch der GERS unterscheidet zwischen „Mehrsprachigkeit“ und „Vielsprachigkeit“ (Trim 2001: 17). „Vielsprachigkeit“ meint – dem GERS zufolge – die *„Koexistenz verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft“* und kann mit Hilfe der Bildungseinrichtungen durch ein vielfältiges Angebot zum Erlernen verschiedener Sprachen erreicht werden (Trim ebd.). „Mehrsprachigkeit“ hingegen bezieht sich auf eine Sprecherin oder einen Sprecher – hier wird

die Anzahl der Sprachen und Kulturen berücksichtigt, über die eine Person verfügt (Trim ebd.).

Da diese Arbeit jedoch zum Teil auf der Analyse eines französischsprachigen Lehrwerks basiert, soll im Anschluss noch eine genaue Definition der beiden Begriffe „multilingue“ und „plurilingue“ folgen. Da die Arbeitsanweisungen in den Lehrwerken meist in der Zielsprache (in diesem Fall: Französisch) formuliert sind, und sich an die Lernenden richten, wird für die Definitionsfindung der beiden Begriffe „multilingue“ und „plurilingue“ an dieser Stelle ein einsprachiges Wörterbuch (siehe unten) herangezogen. Dieses soll die alltagssprachliche Bedeutung der beiden Begriffe voneinander abgrenzen. Für die vorliegende Arbeit selbst, schließe ich mich jedoch weiterhin der Mehrsprachigkeitsdefinition nach *Kemp (2009)* an.

„Plurilingue“ bedeutet so zum Beispiel entsprechend dem einsprachigen Wörterbuch *„Le Nouveau Petit Robert“ (2008)* (im Bezug auf eine Person): *„Qui utilise plusieurs langues“.* Bei „multilingue“ wird zuerst darauf aufmerksam gemacht, dass sich dieser Begriff aus „multi“ und „lingue“ zusammensetzt; auch auf „bilingue“ wird verwiesen, bevor die Definition „Qui parle, possède plusieurs langues.“ folgt. An dieser Stelle wird jedoch auf den Begriff „plurilingue“ verwiesen.

Zieht man in Betracht, dass *„Le Nouveau Petit Robert“ (2008)* „bilingue“ folgendermaßen definiert: „Qui parle, possède parfaitement deux langues.”, liegt nahe, dass der Begriff „multilingue“ eher für Personen steht, welche tatsächlich drei oder mehrere Sprachen von Geburt an lernen und der Terminus „plurilingue“ eher der Definition von „mehrsprachig“ wie sie *Kemp (2009:15)* vorschlägt, entspricht. Dass die hier genannte Definition von „bilingue“ nicht mehr der heutigen wissenschaftlichen Auffassung entspricht, wird weiter unten noch gezeigt.

Nachdem bisher nur die Problematik der Terminologie besprochen wurde, muss – wie auch schon in der Einleitung angesprochen – noch

ausführlicher geklärt werden, ab wann ein Individuum als „mehrsprachig“ zu bezeichnen ist. Dies ist vor allem für den Verlauf der Lehrwerkanalyse von Bedeutung, weil ich davon ausgehe, dass Schülerinnen und Schüler, welche in der siebten oder neunten Schulstufe mit einer zweiten lebenden Fremdsprache konfrontiert werden, bereits nicht mehr der Zweisprachigkeit zuzuordnen sind, sondern das Erlernen einer dritten Sprache durchaus in den Bereich der Mehrsprachigkeit fällt (nach Kemp 2009).

Kemp (2009: 19) stellt fest, dass sich die Meinungen der Forscherinnen und Forscher zu der Frage „Welches Sprachniveau muss erreicht werden, um als ‚mehrsprachig‘ zu gelten?“ im Laufe der Zeit sehr verändert haben. Sie zieht hierfür Definitionen des Bilingualismus heran: Zu Beginn der 1930er Jahre war man der Meinung, nur jene Personen, die nahezu muttersprachliche Kenntnisse in zwei Sprachen aufwiesen, seien auch tatsächlich als „zweisprachig“ zu bezeichnen (vgl. Bloomfield 1933: 56). Später (zu Beginn der 50er Jahre) meinte man, dass all jene Sprecherinnen und Sprecher als „zweisprachig“ gelten müssten, die in ihrer zweiten Sprache vollständige, verständliche Äußerungen bilden konnten (vgl. Haugen 1953: 7). Etwa zehn Jahre später galt als „zweisprachig“ wer im Stande war, einfache Sprechakte der Fremdsprache zu formulieren und diese auch gegenüber einer muttersprachlichen Sprecherin oder einem muttersprachlichen Sprecher zu kommunizieren (vgl. Diebold 1961: 111). Schnell stellte man jedoch fest, dass das Festlegen eines bestimmten sprachlichen Niveaus zur Bestimmung der Mehrsprachigkeit beinahe unmöglich scheint; nicht zuletzt weil man die Komponente der individuellen Lerner miteinbeziehen müsste (Kemp 2009: 19).

Zu berücksichtigen ist weiters, dass die Kompetenzen der schriftlichen und mündlichen Produktion oft nicht dem gleichen sprachlichen Niveau entsprechen und man auch an dieser Stelle nicht genau festmachen kann,

ab wann man Lernende als „mehrsprachig“ bezeichnen kann, und wann nicht.

Für meine Arbeit gehe ich davon aus, dass Schülerinnen und Schüler, die eine zweite lebende Fremdsprache erlernen, als „mehrsprachig“ zu betrachten sind, da eine weitere Sprache ihrem Sprachsystem hinzugefügt wird, die nicht isoliert betrachtet werden kann und wohl auch Einflüsse auf bereits vorhandene Sprachen haben kann (Cenoz/Jessner 2009; Aronin/Hufeisen 2009; De Angelis 2007; Baur/Hufeisen 2011). Ich schließe mich somit der Definition von *Kemp (2009)* an: Als „mehrsprachig“ sehe ich all jene Sprecherinnen und Sprecher, die über drei oder mehrere Sprachen verfügen. Da es schwer ist, die sprachliche Kompetenz, ab der man Sprechende als „mehrsprachig“ bezeichnen kann, festzumachen, denke ich, dass *Diebolds (1961: 111)* Auffassung wohl am passendsten für die Zwecke dieser Arbeit ist: Meiner Meinung nach sind Sprecherinnen und Sprecher dann als „mehrsprachig“ einzustufen, wenn sie fähig sind, ihre sprachlichen Kenntnisse (in zwei oder mehr Fremdsprachen) soweit einzusetzen, dass sie in zielsprachlichen Gebieten einfache Gespräche mit Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache führen können. Zu berücksichtigen ist dabei, dass alle Sprachen, die die Sprechenden beherrschen, miteinander vernetzt sind, wie schon weiter oben erwähnt, und es daher zu „code-mixing“ kommen kann (vgl. Kemp 2009: 15). Dieser zwischensprachliche Transfer ist meines Erachtens nach jedoch zu begrüßen, weil die Schülerinnen und Schüler von anderen Sprachkenntnissen profitieren können, wie später noch näher ausgeführt wird.

3 Den Sprachentransfer beeinflussende Faktoren

De Angelis‘ (2007) Metastudie *„Third or Additional Language Acquisition“* ist momentan jenes Werk, das den besten Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum Sprachentransfer darstellt. Dieses Kapitel baut deshalb hauptsächlich auf ebendieser Studie auf. Auf eine kurze Zusammenfassung der – für die vorliegende Arbeit – ausschlaggebenden Punkte kann jedoch nicht verzichtet werden.

Das Gebiet der Mehrsprachigkeitsforschung umfasst auch jenes des zwischensprachlichen Transfers (englisch: crosslinguistic influence), der auch dann auftritt, wenn neue Sprachen gelernt werden. Die Forscherinnen und Forscher sprechen von zwei verschiedenen Speichersystemen im Gedächtnis der Lernenden: Während einige davon ausgehen, dass für jede Sprache ein eigenes Lexikon im Gehirn vorgesehen ist, vertreten andere die Meinung, es gäbe ein einziges Speichersystem im Gedächtnis der Lernenden, in welchem alle sprachlichen Informationen registriert werden. Die Forschung belegt beide Standpunkte; es musste jedoch festgestellt werden, dass die Festlegung auf eine dieser Sichtweisen nicht zulässig ist, da es sich wohl um eine Kombination aus beiden Ansichten handelt. Die Speicherung der Sprachen im Gehirn erfolgt also teilweise in einem ganzheitlichen System und teilweise in kleinen Einzelspeichern (De Angelis 2007: 97 ff.).

Auch der zwischensprachliche Transfer, welcher zwischen allen im System gespeicherten Sprachen abläuft, spricht für die Existenz eines teilweise integrierten und teilweise separaten Speichers, denn

> *„The manifestation of crosslinguistic influence does not seem to be compatible with the idea of a totally integrated lexicon since the lexicon of one language cannot easily influence the lexicon of another if the two lexicons coexist in an integrated manner”* (De Angelis 2007: 101).

Während ich auf den Aufbau des mentalen Lexikons später noch näher zu sprechen komme (vgl. Kapitel 4.1.2.1), soll an dieser Stelle geklärt werden, welche Faktoren den zwischensprachlichen Transfer beeinflussen.

Es konnte festgestellt werden dass es mehrere dieser Faktoren gibt, die die Produktion, das Verständnis und die Entwicklung der Zielsprache beeinflussen. Bevor aber auf diese Faktoren näher eingegangen wird, müssen noch die beiden Typen des Sprachentransfers kurz charakterisiert werden. Einerseits gibt es nämlich den *„one-to-one"-Typ,* welcher auftritt, wenn von einer Sprache des multilingualen Gedächtnisses auf die Zielsprache geschlossen wird. Andererseits gibt es den *„many-to-one"-Typ,* der vorliegt, wenn mehrere Sprachen gleichzeitig Einfluss auf die Zielsprache nehmen (De Angelis 2007: 19ff.).

Unabhängig davon, welcher Typ aktiviert ist, unterscheidet *De Angelis (2007)* mehrere, den Sprachentransfer beeinflussende Faktoren.

3.1 Sprachliche Distanz

Die sprachliche Distanz wird folgendermaßen definiert:

> *„Language distance refers to the distance that a linguist can objectively and formally define and identify between languages and language families"* (De Angelis 2007: 22).

Handelt es sich hier um die tatsächliche sprachliche Distanz zweier oder mehrerer Sprachen, so gibt es außerdem die "empfundene sprachliche Distanz", die die Lernenden individuell wahrnehmen. Diese muss nicht mit der tatsächlichen Distanz übereinstimmen, ist aber für Forschungstätigkeiten im Bereich der Mehrsprachigkeit und des Sprachentransfers von großer Bedeutung. Da die Sprecherinnen und Sprecher bei der Wahl der Sprachen, die die Zielsprache beeinflussen,

nach persönlichen Empfindungen und Wahrnehmungen vorgehen, muss auch diese Komponente berücksichtigt werden (Kellerman 1983: 112f.).

Es wäre naheliegend, davon auszugehen, dass sprachlich eng miteinander verwandte oder sich ähnelnde Sprachen eher dazu führen, dass zwischensprachlicher Transfer auftritt. In den meisten Fällen kann diese Annahme auch bestätigt werden. Dennoch gibt es Studien, die bewiesen haben, dass Sprecherinnen und Sprecher oft sprachlich entferntere Sprachen für den Transfer wählen, obwohl eine ähnlichere Sprache beherrscht würde. Es ist also nicht gesagt, dass zwischensprachlicher Transfer immer zwischen den Sprachen auftritt, die näher miteinander verwandt sind. Dies ist vor allem dadurch zu erklären, dass die Lernenden die Unterschiede und Ähnlichkeiten mehrerer Sprachen oft auf unterschiedliche Art und Weise auffassen (De Angelis 2007: 23).

Dies liegt möglicherweise auch daran, dass man zwischen formalen und semantischen Ähnlichkeiten unterscheiden muss. Formale Ähnlichkeiten sind auf den ersten Blick erkennbar, während grammatikalische Ähnlichkeiten zum Beispiel auch zwischen Sprachen auftreten können, die nicht miteinander verwandt sind. Was die Lexik betrifft, geht formale Ähnlichkeit semantischer Ähnlichkeit meist voraus. Wenn die Lernenden ein Wort sehen, welches einem Muttersprachlichen formal ähnelt, so wird oft davon ausgegangen, dass dies auch auf semantischer Ebene der Fall ist. Sind die betreffenden Sprachen miteinander verwandt, so trifft dies meist zu – wenn man auch nur von semantischer Ähnlichkeit und nicht von semantischer Gleichheit ausgehen kann. Die Sprecherinnen und Sprecher müssen dieses Wort also nicht erst lernen, sondern sie merken sich lediglich, dass es dem entsprechenden Wort aus L1 ähnelt (Ringbom 2007: 8f.).

Wie schon weiter oben erwähnt, wählen Sprecherinnnen und Sprecher nicht immer die der Zielsprache ähnlichste Sprache. Gleichermaßen wurde festgestellt, dass es auch nicht immer eine Hauptsprache gibt, von

der aus der Transfer auf die zu lernenden Sprachen ausgeht, sondern, dass oft vielmehr mehrere Sprachen diese Funktion innehaben. Dennoch spielen formale Ähnlichkeiten und Sprachverwandtschaften laut *De Angelis (2007)* eine große Rolle für den zwischensprachlichen Transfer. Es kann vermutet werden, dass dies daran liegt, dass auch Sprachen, die nicht miteinander verwandt sind, formale Ähnlichkeiten aufweisen können. Bei Sprachverwandtschaften hingegen ist – auf Grund der gemeinsamen Wurzeln der Sprachen – davon auszugehen, dass sprachlicher Transfer auftritt. Von verwandten Sprachen spricht man, wenn die betreffenden Sprachen einer Sprachfamilie oder einer Untergruppe einer Sprachfamilie angehören. Bei verwandten Sprachen ist davon auszugehen, das sie sich auf grammatikalischer, lexikalischer, phonetischer und/oder graphischer Ebene ähneln, aber auch nicht miteinander verwandte Sprachen können formale Gemeinsamkeiten aufweisen (De Angelis 2007: 26).

Wenn Sprecherinnen und Sprecher also mehrere Sprachen einer Sprachfamilie oder einer Untergruppe kennen (was im österreichischen Schulsystem mit den Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch zutrifft), kann man davon ausgehen, dass zwischen diesen Sprachen zwischensprachlicher Transfer stattfinden kann. Wichtig ist deshalb, die sprachlichen Vorkenntnisse der Sprecherinnen und Sprecher auch im Unterricht zu berücksichtigen. *De Angelis (2007: 27)* unterscheidet folgende drei Typen von Lernenden[3]:

[3] Jessner (2008: 19) unterscheidet folgende Aneignungstypen: Kinder, die von Geburt an drei Sprachen erlernen, zweisprachige Kinder, die im Zuge ihrer Schullaufbahn eine dritte Sprache erlernen und zweisprachige Kinder, die in ein anderes Land immigrieren (etwa Deutschland oder Österreich) und dort eine dritte Sprache erlernen. Außerdem nennt Jessner (ebd) österreichische und deutsche Schülerinnen und Schüler, die für gewöhnlich Englisch als erste Fremdsprache erlernen und Spanisch oder Französisch als zweite. Generell unterscheidet gibt sie zu bedenken, dass im Drittsprachenerwerb folgende Erwerbsmöglichkeiten auftreten können:

„ (i) simultaneous acquisition of L1/L2/L3,

(ii) consecutive acquisition of L1, L2 and L3,

(iii) simultaneous acquisition of L2/L3 after learning L1,

- *Lernende, die Kenntnisse in verwandten und nicht verwandten Sprachen aufweisen;*
- *Lernende, die Sprachen beherrschen, welche derselben Sprachfamilie angehören, nicht aber der gleichen Untergruppe innerhalb dieser Sprachfamilie;*
- *Lernende, die Sprachen beherrschen, die sowohl derselben Sprachfamilie als auch derselben Untergruppe innerhalb dieser Sprachfamilie angehören.*

Wenn man zum Beispiel Sprechende von Typ1 betrachtet, die als Muttersprache eine nicht indo-europäische Sprache haben und als erste und zweite lebende Fremdsprache jeweils eine Sprache der indo-europäischen Sprachfamilie erlernen, so wurde festgestellt, dass die Lernenden eher die erste lebende Fremdsprache beim Erlernen der Zweiten heranziehen. Bei Lernenden von Typ2 wurde festgestellt, dass der Großteil der Sprecherinnen und Sprecher jene Sprache für den zwischensprachlichen Transfer wählte, die der Zielsprache am ähnlichsten ist. Gleichzeitig erkannte man jedoch, dass in vielen Fällen ein Transfer zwischen mehreren Sprachen stattfand. Betrachtet man zuletzt Lernende von Typ3, so lässt sich nur sehr schwer feststellen, welche Sprache oder Sprachen sich wohl durchsetzen. *De Angelis (2007: 28)* wählt hier das Beispiel einer Sprecherin oder eines Sprechers, die/der fünf verschiedene romanische Sprachen beherrscht und im Begriff ist, die sechste zu lernen. Hier wird es nötig sein, nicht nur die sprachliche Distanz zu betrachten, sondern auch andere Faktoren heranzuziehen um festzustellen, welche Sprachen die Sprecherin oder der Sprecher für den Transfer auswählen wird (De Angelis 2007: 27 f.).

Es konnte jedoch gleichermaßen festgestellt werden, dass auch entferntere Sprachen oftmals für den Transfer in Frage kommen. Dies liegt

---

(iv) simultaneous acquisition of L1/L2 before learning L3" (Jessner ebd.).

vermutlich an phonologischen Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen (De Angelis 2007: 31).

Bei der Wahl der Ausgangssprachen für zwischensprachlichen Transfer spielt der Faktor der sprachlichen Distanz also eine große Rolle und ist somit auch im Unterricht zu berücksichtigen. Obwohl Sprachen der gleichen Sprachfamilie oder der gleichen Untergruppe einander ähnlicher sind, als sprachlich entferntere Sprachen, kommen auch letztere oftmals für zwischensprachlichen Transfer in Frage. Es ist also nicht gesagt, dass die Lehrenden im Unterricht ausschließlich auf sprachlichen Transfer zwischen verwandten Sprachen (im Falle des österreichischen Schulsystems: zwischen romanischen Sprachen) setzen können, sondern dass die Schülerinnen und Schüler durchaus auch dazu angeregt werden sollen, Parallelen zu anderen Sprachen, die ihnen bekannt sind, aufzuzeigen.

3.2 Sprachkenntnis der Zielsprache bzw. der anderen, für den Transfer relevanten Sprachen

Sowohl die Sprachkenntnis der Zielsprache, als auch jene, der für den Transfer in Frage kommenden anderen Sprachen, sind ein wichtiger Faktor, bei der Bestimmung der Ausgangssprache, von der ausgehend der sprachliche Transfer stattfinden wird. Die Zielsprache betreffend, tritt zwischensprachlicher Transfer eher zu Beginn des Lernprozesses auf; zu einem Zeitpunkt, an dem die Lernenden erst ein niedriges Sprachniveau erreicht haben. Oftmals kann der Transfer allerdings auch zu unerwünschten oder zu keinen Ergebnissen führen. Wenn die Sprecherinnen und Sprecher erst eine geringe Sprachkenntnis der Zielsprache aufweisen und einige grammatikalische Strukturen weder in ihrer Muttersprache, noch in den anderen, ihnen bekannten Sprachen, vorkommen, kann kein zwischensprachlicher Transfer zustande kommen. *De Angelis (2007: 33)* geht also davon aus, dass sich die Lernenden erst

mit den neuen, grammatikalischen Strukturen vertraut machen müssen, bevor Rückschlüsse und Vergleiche auf bereits beherrschte Sprachen möglich sind. An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese Auffassung jedoch im Widerspruch zu den Erkenntnissen der *EuroComRom-Methode* (vgl. Kapitel 5 bzw. Klein/Stegmann 2000: 12) steht, die zeigen, dass Lernende eine unbekannte Sprache sehr wohl verstehen können, wenn diese der gleichen Sprachfamilie angehört, wie bereits erlernte Sprachen, und grammatikalische Strukturen nicht immer erst erlernt werden müssen, bevor sprachlicher Transfer stattfinden kann. Dass der zwischensprachliche Transfer ausbleiben kann, wenn es keinerlei grammatikalische Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen gibt, die den Lernenden zur Verfügung stehen, soll keinesfalls bestritten werden; dass jedoch in jedem Fall neue, grammatikalische Strukturen erlernt werden müssen, bevor sprachlicher Transfer zu Stande kommen kann, widerlegt die EuroComRom-Methode, wie später noch gezeigt wird.

Was die Sprachkenntnis der Ausgangssprachen betrifft, so liegen noch sehr wenige Forschungsergebnisse vor. Nach *De Angelis (2007: 34)* sei es vor allem wichtig, festzustellen, ab welchem Zeitpunkt die Ausgangssprache ein gewisses Niveau erreicht hat, das ihr erlaubt, das Erlernen der Zielsprache zu beeinflussen. Sie kommt zu dem Schluss, dass bereits nach zwei Jahren Sprachunterricht davon ausgegangen werden kann, dass die Ausgangssprache für zwischensprachlichen Transfer in Frage kommt und die Zielsprache positiv beeinflusst (De Angelis 2007: 33f.).

3.3 Zuletzt angewandte Sprache

Ein weiterer Faktor, der den zwischensprachlichen Transfer beeinflussen kann, ist jener der Aktualität der Sprache. Gemeint ist, ob die Ausgangssprache erst kürzlich und häufiger angewandt wurde, oder das Erlernen und Sprechen dieser Sprache schon längere Zeit zurück liegt.

Man geht davon aus, dass Sprachen, die erst kürzlich und in wiederholtem Maße angewandt wurden, eher für zwischensprachlichen Transfer in Frage kommen, weil sie aktueller und dadurch auch schneller abrufbar sind. Dennoch konnte festgestellt werden, dass auch Sprachen, die längere Zeit nicht angewandt wurden und möglicherweise nur noch rudimentär im Gedächtnis vorhanden sind, die Zielsprache beeinflussen können. Dies zeigt, dass auch passives Sprachwissen von großer Bedeutung ist, und nicht nur Sprachen, die auch aktiv angewandt werden, für den zwischensprachlichen Transfer in Frage kommen (vgl. De Angelis 2007: 35f.).

3.4 Aufenthaltsdauer im zielsprachlichen Umfeld

Ein Aufenthalt in zielsprachlichen Gebieten ist zweifelsohne von großer Bedeutung für das Erlernen der betreffenden Sprache. Forscherinnen und Forscher haben außerdem festgestellt, dass ein langer Aufenthalt in einem zielsprachlichen Umfeld die betreffende Sprache insofern beeinflusst, als diese beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache bevorzugt als Ausgangssprache herangezogen wird. Man hat festgestellt, dass die Lernenden gewisse Situationen, Personen und Orte mit der jeweiligen Ausgangssprache assoziieren und diese beim Erlernen einer weiteren Sprache wieder abrufen. Wenn der Aufenthalt im zielsprachlichen Umfeld jedoch schon einige Zeit zurück liegt, so ist die Erinnerung oft nicht mehr präsent und nur schwer wieder aufrufbar (vgl. De Angelis 2007: 37f.).

Je länger also ein Aufenthalt in einem fremdsprachlichen Gebiet andauert, desto besser lernt man die betreffende Sprache und desto höher ist die Chance, dass diese Sprache für zwischensprachlichen Transfer in Frage kommt. Liegt der Aufenthalt jedoch schon einige Zeit zurück, kann es durchaus zu Erinnerungsschwierigkeiten kommen, sodass für den Transfer möglicherweise eine andere Sprache herangezogen wird.

3.5 Erwerbsreihenfolge und formale Rahmenbedingungen

Zu den letzten beiden Faktoren liegen erst sehr wenige Forschungsergebnisse vor. Die Erwerbsreihenfolge betreffend, stützt sich *De Angelis (2007: 39)* zum Beispiel auf eine von *Jean-Marc Dewaele* 1998 durchgeführte Studie, die belegt, dass die Reihenfolge, in der die Sprachen erlernt werden, durchaus Einfluss auf den zwischensprachlichen Transfer haben kann.

Im schulischen Umfeld, und vor allem in Prüfungssituationen kommt es oftmals dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler anders verhalten, als sie das in einem entspannten und für sie angenehmen Kontext tun würden. Viele Lernende haben sogar Angst vor Prüfungssituationen. *De Angelis (2007: 39f.)* zieht abermals eine von *Jean-Marc Dewaele* durchgeführte Studie heran, um die Auswirkungen des formalen Umfeldes auf zwischensprachlichen Transfer zu erläutern. *Dewaele* untersuchte 2001 das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in formalen und informellen Kontexten und stellte fest, dass es in entspannten und prüfungsfernen Situationen zu vermehrtem zwischensprachlichem Transfer kam (vgl. De Angelis ebd).

Es kann also vermutet werden, dass sowohl die Reihenfolge des Sprachenerwerbs als auch die formalen Rahmenbedingungen, in denen die Lernenden agieren, Einfluss auf den zwischensprachlichen Transfer haben.

Für die vorliegende Arbeit sind alle – in diesem Kapitel besprochenen Kriterien – von Bedeutung. Besondere Beachtung sollte jedoch der sprachlichen Distanz zuteil werden. Wie weiter oben bereits festgestellt wurde, ist sprachlicher Transfer bei verwandten Sprachen eher zu vermuten, als bei nicht verwandten Sprachen (hier ist er jedoch keinesfalls auszuschließen – im Gegenteil, auch nicht verwandte Sprachen werden oft für zwischensprachlichen Transfer herangezogen). Da sich die

vorliegende Lehrwerkanalyse auf jeweils ein Lehrwerk für Französisch und eines für Italienisch stützt, gehe ich davon aus, dass die mehrsprachigkeitsorientierten Übungen, die ich in den beiden Lehrwerken vermute, auf zwischensprachlichem Transfer zweier verwandter Sprachen basieren. Ebenfalls als wichtig erachte ich die Kenntnisse, der – für den Sprachentransfer – relevanten Sprachen. Da in österreichischen Schulen meist Französisch vor Italienisch erlernt wird (vgl. Kapitel 1), vermute ich im Lehrwerk „Detto Fatto“ vermehrt Rückschlüsse auf die französische Sprache, weil viele Lernenden wohl schon über Kenntnisse dieser Sprache verfügen und somit im Unterricht davon profitieren können. Die Kriterien „zuletzt angewandte Sprache“ und „Aufenthaltsdauer im zielsprachlichen Umfeld“ sind für die vorliegende Analyse nicht von primärer Bedeutung, da sie die Lernenden individuell betreffen und beim Erstellen eines Lehrwerkes wohl nicht berücksichtigt werden können. Der Erwerbsreihenfolge hingegen, kommt ebenfalls erhöhte Aufmerksamkeit zu. Da österreichische Schülerinnen und Schüler meist Englisch als erste Fremdsprache lernen und Französisch, Spanisch oder Italienisch als zweite, vermute ich in den beiden zu untersuchenden Lehrwerken auch Rückschlüsse auf die englische Sprache.

4 Theoretische Konzepte: Lexik und Grammatik

Beim Lernen einer Sprache spricht man traditionell von Kenntnissen, die den Bereichen Grammatik, Lexik, Phonetik und Pragmatik (das Wissen um die soziolinguistische Verwendung) zuzuordnen sind.[4] *Fäcke (2010)* und *Decke-Cornill/Küster (2010)* unterscheiden in ihren Werken zur Fremdsprachendidaktik lediglich zwischen Grammatikarbeit und Wortschatzarbeit. *Decke-Cornill/Küster (ebd.)* weisen jedoch darauf hin, dass auch diese Unterteilung nicht mehr zur Gänze den Anforderungen des aktuellen Verständnisses eines modernen Fremdsprachenunterrichts entspricht:

> *„Aus der Sicht der Bildungsstandards sind die sprachlichen Mittel allesamt den kommunikativen Fertigkeiten unter- und zugeordnet. […] Wortschatz und Grammatik als vormals zentrale Säulen des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts sind nun vielmehr beide eng auf die fünf sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten zu beziehen“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 163).*

Die Trennung in Lexik und Grammatik erscheint meines Erachtens dennoch weiterhin sinnvoll, weil sie den Schülerinnen und Schülern hilft, ein metalinguistisches Verständnis aufzubauen, welches vielen Lernenden das Erlernen einer Sprache erleichtert. Da auch in vielen Lehrwerken die Unterteilung in Lexik und Grammatik vorgenommen wurde, möchte ich diese Einteilung – im Hinblick auf die später folgende Lehrwerkanalyse – in meiner Arbeit übernehmen.

[4] Die wissenschaftliche Einteilung des Begriffs „Grammatik“ in Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik *(nach Dürr/Schlobinski 1990)* und der damit verbundene Widerspruch zu der Einteilung in Lexik und Grammatik (wie in dieser Arbeit vorgenommen), werden in Kapitel 4.2 näher erläutert.

4.1 Lexik

Um einen fremdsprachlichen Text lesen zu können, reichen oft schon rezeptive Fähigkeiten im Bereich der Lexik aus. Man muss also nicht zwingend über grammatikalische Kenntnisse verfügen, um fremdsprachliche Informationen verstehen zu können. *David Wilkins* hat diese Besonderheit folgendermaßen sehr treffend formuliert:

> *„While without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed" (Wilkins 1972: 111).*

Außerdem ist die Lexik ein „offenes, dynamisches System", welches nie vollständig oder abgeschlossen sein kann, weil sich die den Wortschatz beeinflussenden Sprachen (sowie auch die Muttersprache) stetig wandeln. Ebenso vergessen Lerner bereits gelernte, aber über einen gewissen Zeitraum inaktive Wörter wieder (Daniel 2001: 28).

Dies unterstreicht die Notwendigkeit, der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht einen höheren Stellenwert zuzuschreiben und den positiven Transfer bereits bekannter Sprachen auf die Zielsprache zu nutzen.

4.1.1 Das Wort und die Wortfamilien

Der Versuch, den Begriff „Wort" sprachwissenschaftlich zu definieren, gestaltet sich schwieriger als gedacht. Im allgemeinen Sprachgebrauch geht man davon aus, Wörter seien jene Teile eines Satzes, die sich jeweils zwischen zwei Leerzeichen befinden. Betrachtet man den Sachverhalt auf sprachwissenschaftlicher Ebene, so ist dies keineswegs eindeutig zu bestätigen.

Angelika Daniel (2001: 20) zieht zur Illustration dieser Problematik folgende Beispiele heran:

> *„ (1) all right vs. alright*

(2) to kick the bucket

(3) Learning a second language is similar to learning a first language.

(4) I prefer linguistics whereas he prefers literature."

Beispiel (1) und (2) zeigen, dass es gerade bei idiomatischen Ausdrücken und Komposita sehr schwer ist, festzustellen, ob es sich um ein Wort oder mehrere Wörter handelt. Bei idiomatischen Ausdrücken liegt zwar nur eine semantische Einheit vor, die allerdings aus mehreren, einzelnen Wörtern zusammengesetzt wird. Auch der Versuch, in Beispiel (3) die Anzahl der Wörter zu bestimmen, gestaltet sich schwierig: da sowohl das Wort „Learning" als auch das Wort „Language" doppelt vorkommen, ist nicht eindeutig festzustellen, ob es sich nun um elf Wörter handelt, oder dieser Satz streng genommen nur aus neun Wörtern besteht. Ebenso ist nicht klar, ob „prefer" und „prefers" in Beispiel (4) als zwei Wörter zu zählen sind, da es sich hier um Flexionsmorpheme von „prefer" handelt (Daniel 2001: 20f.).

Im *Duden*[5] wird der Begriff „Wort" folgendermaßen definiert:

„Kleinste selbstständige sprachliche Einheit von Lautung und Inhalt bzw. Bedeutung."

Dieser Definition zufolge wären die oben genannten Beispiele (2) und (4) als aus vier bzw. sieben Wörtern bestehend zu betrachten. In Beispiel (2) stellt jedes der vier Wörter eine sprachliche Einheit nach oben genannter Definition dar. Erst die Kombination dieser Wörter führt zu einer neuen semantischen Einheit – dem idiomatischen Ausdruck. In Beispiel (4) hingegen, stammen „prefer" und „prefers" zwar von einem gemeinsamen Morphem ab, durch die Flexion kommt es jedoch zu Bedeutungsunterschieden. Daher müssen diesen beiden auch als zwei unabhängige Wörter betrachtet werden. In Beispiel (3) dürften – entsprechend der Definition laut *Duden* – die Wörter „Learning" und

[5] URL: http://www.duden.de/rechtschreibung/Wort [30.08.2011].

„Language“ jeweils nur einmal gezählt werden, da sie weder im Bereich der Lautung oder des Inhaltes, noch im Bereich der Bedeutung Unterschiede aufweisen. In der Online-Ausgabe des *CollinsLanguage*-Wörterbuch[6] findet man unter „all right“ zuerst dessen Definition und danach einen Verweis auf „alright“. Diese Form wird als sehr geläufige Form von „all right“ bezeichnet; viele Sprecherinnen und Sprecher lehnen diese Schreibweise laut *CollinsLanguage* jedoch ab. Man kann also davon ausgehen, dass die beiden in Beispiel (1) angeführten Wörter als ein Wort anzusehen sind, da sie sich weder in Laut noch in Bedeutung unterscheiden.

Daniel (2001: 20-23) geht bei ihrer Suche nach einer passenden Definition sehr viel detaillierter vor; die Definition nach *Duden* scheint jedoch für die Zwecke der vorliegenden Arbeit auch nicht ausreichend zu sein.

Im *Metzler Lexikon Sprache (Glück 2000: 792f.)* wird das „Wort“ als *„elementares sprachl. Zeichen“* charakterisiert und darauf hingewiesen, dass es keine allgemein gültige Definition des Begriffs „Wort“ gäbe. Je nachdem, welchen linguistischen Ansprüchen man gerecht werden möchte, unterscheidet man verschiedene Definitionen: Meint man Morpheme, so wird im *Metzler Lexikon Sprache (Glück ebd.)* folgende Definition vorgeschlagen: *„kleinste selbständige bedeutungstragende sprachl. Einheit“*. Dies entspricht in etwa der Definition nach *Duden*, welche weiter oben angeführt wurde. Im Bereich der Lexik und der Grammatik (welche vor allem für die vorliegende Analyse von Bedeutung sind), gestaltet sich die Suche nach einer Definition schwierig. Dem *Metzler Lexikon Sprache (Glück ebd.)* zufolge spricht man hier nicht mehr von „Wort“ sondern von „Lexemen“ und „grammatischen Wörtern“. Ein Lexem wird hier *(Glück ebd.)* auch als *„Wörterbuchwort“* und ein grammatisches Wort wird als *„Textwort“* bezeichnet.

[6] URL: http://www.collinslanguage.com/results.aspx [30.08.2011].

Als Definition für geschriebene und gesprochene Sprache schlägt das *Metzler Lexikon Sprache (Glück ebd.)* vor, das Wort als eine *„minimale freie Form“* zu bezeichnen. Er meint Formen, die selbstständig verwendet werden können und die Fähigkeit haben, als Satz zu stehen – etwa als Antwort auf eine Frage. Nicht berücksichtigt werden bei dieser Definition allerdings Komposita *(Glück ebd.)*.

Es wird in der Folge darauf hingewiesen, dass es somit nicht möglich sei, eine allgemein gültige, einheitliche Definition des Begriffs „Wort“ zu finden. Für die vorliegende Arbeit werde ich deshalb die Definition für „Morphem“ verwenden, die das *Metzler Lexikon Sprache (Glück ebd.)* vorschlägt (siehe weiter oben).

Auch das Erkennen von Wortfamilien und der Zugehörigkeit von einzelnen Wörtern zu ebendiesen ist ein wichtiger Bestandteil der Wortschatzarbeit. In meiner Arbeit gehe ich davon aus, dass alle Wörter, die durch Suffixe/Präfixe, Konjugation und Deklination von einem Wort abgeleitet werden können, einer Wortfamilie angehören (vgl. Thornbury 2002: 4f.)

Fügt man zum Beispiel an das Morphem „spiel“ verschiedene Suffixe/Präfixe an (spielen – spielt – spielend - gespielt), so erreicht man mithilfe der Flexion verschiedenste grammatikalische Strukturen des Verbes „spielen“. Mithilfe der Derivation hingegen lassen sich Nomen und Adjektive formen (Spieler – Nachspiel – spielerisch). All diese Wörter, die den Stamm „spiel“ aufweisen, sind also Teil einer Wortfamilie (vgl.: Thornbury 2002: 4f.).

Thornbury (2002: 5) weist darauf hin, dass das menschliche Gedächtnis Forschungsergebnissen zufolge dazu neigt, Wörter einer Wortfamilie zusammen zu speichern. Er rät daher, verwandte Wörter immer als Ganzes zu lernen und nicht nur einzelne Begriffe herauszugreifen.

4.1.2 Wortschatzlernen

> *„[…] l'obiettivo finale dell'insegnamento linguistico debba essere quello di fornire agli allievi la capacità di comunicare in modo appropriato alla situazione ed efficace rispetto a una serie di bisogni identificati come importanti"* (Prat Zagrebelsky 1998: 50).

Prat Zagrebelsky (1998: 50) definiert das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sehr treffend (siehe oben). Die Schülerinnen und Schüler sollen demnach befähigt werden, sich situationsgemäß artikulieren zu können und im Laufe des Unterrichts jene Dinge lernen, die sie tatsächlich benötigen. Im Anfangsunterricht handelt es sich hier also eher um Wörter, die dem schulischen Umfeld der Lernenden entsprechen (wie z.B. „la trousse", „rendre son devoir" etc.). In den letzten Lernjahren wird sich das Vokabular zunehmend an den Interessensgebieten der Schülerinnen und Schüler orientieren und auch Wörter mit einbeziehen, die die Lernenden befähigen, zu tagespolitischen und aktuellen, gesellschaftlichen Themen Stellung zu beziehen. Das Vokabular ändert sich mit zunehmender sprachlicher Kompetenz also (vgl. „Raster zur Selbstbeurteilung" und „Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation" in: Trim 2001: 36ff. bzw. „Wortschatzspektrum" und „Wortschatzbeherrschung" in Trim 2001: 112f).

Im Vordergrund stehen jedoch immer kommunikative Ziele. Um diese erreichen zu können, bedarf es einiger Übung. Wichtig ist, zu klären, wie Wortschatzlernen abläuft und wie neues Vokabular gelernt und verarbeitet wird.

Das Erlernen einer Fremdsprache unterscheidet sich grundlegend vom Erwerb der Muttersprache. Während bei letzterem Vorgang erst das mentale Lexikon (vgl. Kapitel 4.1.2.1) aufgebaut werden muss, ist beim Erlernen einer Fremdsprache meist schon das Netzwerk der Muttersprache entwickelt (Thornbury 2002: 18).

Thornbury (ebd.) teilt die Ansicht, dass beim Erlernen einer neuen Sprache auch ein neues sprachliches Netzwerk aufgebaut wird. Bei

diesem Prozess profitieren die Lernenden jedoch davon, dass bereits ein derartiges Lexikon in der Muttersprache vorliegt. *Thornbury (2002: 18f.)* räumt jedoch ein, dass viele Lernerinnen und Lerner kein eigenes Netzwerk für die neu zu lernende Sprache aufbauen, sondern vielmehr ein neu gelerntes Wort als „Synonym“ an die muttersprachliche Entsprechung knüpfen. Als Beispiel nennt er das Wort „table“, das oft als Äquivalent zu „Tisch“ gespeichert wird, anstatt zu dem Objekt, dem es entspricht. Durch diese Art der Speicherung kommt es jedoch auch zu Fehlern; vor allem zu so genannten „Falschen Freunden“. *Thornbury (2002: 19)* nennt an dieser Stelle das Beispiel des Wortes „Uhr“. Während dieses Wort im Deutschen sowohl für eine Wanduhr, als auch für eine Armbanduhr steht, gibt es im Englischen zwei verschiedene Wörter („clock“ und „watch“). Wenn also deutschsprachige Lernerinnen und Lerner von ihrer „clock“ sprechen und auf ihre Armbanduhr verweisen, so spricht man hier von einem falschen Freund. (Thornbury ebd.).

Für das Italienische können an dieser Stelle die Begriffe *„papa“* und *„papà“* genannt werden. Beide ähneln dem deutschen Kosenamen für *„Vater“* sehr. Während *„papà“* dem deutschsprachigen *„Papa“* entspricht, heißt *„papa“* im Italienischen *„Pabst“*. Für deutschsprachige Lernende ist es oft sehr schwierig, die beiden italienischen Begriffe auseinander zu halten; einerseits, weil sie sich graphisch nur durch einen Akzent und phonologisch nur durch die Betonung unterscheiden, andererseits, weil das italienische *„papa“* auf graphischer und phonologischer Ebene dem deutschen „Papa“ entspricht, aber etwas anderes bedeutet.

Während *Thornburys* Beispiel also zeigt, dass es durchaus sinnvoll ist, fremdsprachliche Wörter nicht als Synonyme zu muttersprachlichen Lexemen zu betrachten, sondern sie mit dem Objekt, das sie bezeichnen, zu assoziieren, zeigt das Beispiel aus dem Italienischen, dass diese Vorgehensweise nicht immer ausreichend ist. Da sich die beiden Begriffe *„papa“* und *„papà“* graphisch nur sehr wenig unterscheiden, ist es schwierig, sie mit dem entsprechenden Objekt zu assoziieren, ohne sie zu

verwechseln. Deutschsprachige Lernende kennen in ihrer Muttersprache keine Akzente und müssen diese erst mit der neuen Sprache (in diesem Fall mit dem Italienischen) erlernen. Für sie besteht also zu Beginn kein großer Unterschied zwischen *„papa“* und *„papà“* und auch die unterschiedliche Betonung muss erst mühevoll erlernt werden. Hier bietet es sich wohl eher an, die Schülerinnen und Schüler auch auf den bestehenden Bedeutungsunterschied aufmerksam zu machen, und nicht nur die – für deutschsprachige Lernende – sehr ähnlichen Wörter mit ihren zugehörigen Objekten erlernen zu lassen.

Alle oben angeführten Beispiele zeigen, dass Sprachenlernerinnen und Sprachenlerner oftmals mehr fremdsprachliche Wörter lernen müssen, als in der Muttersprache für ein bestimmtes Objekt vorhanden sind (vgl. *„clock“* – *„watch“*), dass aber auch der umgekehrte Fall eintreffen kann und sie für ein muttersprachliches Wort (vgl. „Papa“ – „papa“/„papà“) mehrere Bedeutungen in der Fremdsprache erlernen müssen, die sich graphisch nur minimal unterscheiden.

Dennoch wird der muttersprachliche Wortschatz immer größer sein als jener der Fremdsprache. Während man in der Muttersprache etwa 20.000 Wortfamilien (vgl. Kapitel 4.1.1) beherrscht, sind es in der Fremdsprache nach einigen Lernjahren nur etwa 5.000 (Thornbury 2002: 20). Um einen Grundwortschatz (vgl. Kapitel 4.1.2.3) in einer Fremdsprache zu erreichen, werden in Wortschatzbüchern für Lernerinnen und Lerner oft die 2.000 meist verwendeten Wörter einer Sprache angegeben. Wenn diese beherrscht werden, kann man einer Alltagskonversation folgen bzw. leichte Texte lesen. Heute wird jedoch oft ein Minimum von 3.000 Wortfamilien[7] angestrebt, um von einem Grundwortschatz sprechen zu können. Um die *„Cambridge First Certificate Examination“* zu absolvieren, bedarf es etwa einer Lexik von 5.000 Wortfamilien. Wie umfangreich der Wortschatz einer Lernerin bzw. eines Lerners tatsächlich sein soll, hängt

[7] Die Differenzierung der beiden Begriffe „Wort“ und „Wortfamilie“ bzw. deren Verwendung in dieser Arbeit sind in Kapitel 4.1.1 genau beschrieben.

jedoch hauptsächlich von deren bzw. dessen Bedürfnissen ab. Möchte man etwa im Ausland studieren, so wird man sich gezielt das dafür benötigte Vokabular aneignen (Thornbury 2002: 20ff.).

Nicht zuletzt sollte darauf hingewiesen werden, dass man den aktiven vom passiven Wortschatz trennen muss. Während hier von aktivem Wortschatz die Rede war, so ist anzumerken, dass der passive Wortschatz einer Lernerin bzw. eines Lernerin immer umfangreicher ist, als der aktive (Thornbury 2002: 22).

4.1.2.1 Das mentale Lexikon

Ein Wort zu beherrschen, bedeutet nicht nur, seine Form zu kennen, sondern möglichst auch all seine Bedeutungen. Im Gedächtnis werden diese dann in Form eines Netzwerkes gespeichert und bei Bedarf erweitert. Dieses Netzwerk wird als mentales Lexikon bezeichnet. Ähnlich einem Wörterbuch, werden auch im mentalen Lexikon verwandte Begriffe miteinander gespeichert – sie werden also ihrer Form nach gruppiert. Ebenso gibt es jedoch auch Gruppierungen, denen eine gemeinsame Bedeutung zugrunde liegt. So kann man zum Beispiel davon ausgehen, dass im mentalen Lexikon für gewisse Überbegriffe wie etwa „Obst“ oder „Kleidung“ eigene Gruppierungen angelegt sind. Jedes Wort, das gelernt wird, wird daher im mentalen Lexikon doppelt gespeichert – einmal auf semantischer Ebene, einmal auf morphologischer Ebene. Auch persönliche Erfahrungen und Allgemeinwissen können zu einem bestimmten Wort abgespeichert werden – ebenso wie phonologische, syntaktische und orthographische Informationen. Ein Wort zu „wissen“ bedeutet also, all diese Informationen, die zu einem Wort gespeichert werden, zu kennen (vgl. Thornbury 2002: 15ff.).

Die Tatsache, dass auch persönliche und kulturelle Erfahrungen im mentalen Lexikon gespeichert werden können, setzt voraus, dass sich dieses bei der Aufnahme neuer Informationen immer wieder neu

organisiert. Die Kompetenz des mentalen Lexikons variiert also von Person zu Person und seine Komplexität hängt vom Alter der Lernenden und deren kulturellen und persönlichen Erfahrungen ab. Die lexikalische Kompetenz der Lernenden gliedert sich außerdem in einen rezeptiven und einen produktiven Teil (Prat Zagrebelsky 1998: 5f.). Die rezeptiven Kompetenzen sind den Produktiven immer weitaus überlegen (Sana 2008: 485).

4.1.2.2 Exkurs: Verarbeitung der Informationen im mentalen Lexikon nach Levelts Sprachproduktionsmodell

Willem J. M. Levelt begründete 1989 sein monolinguales Sprachproduktionsmodell, welches noch heute als eines der wichtigsten Konzepte zum mentalen Lexikon zu sehen ist. *De Bot/Lowie/Verspoor (2007)* fassen dieses Modell folgendermaßen sehr treffend zusammen:

Levelts Modell gliedert sich in drei Phasen: den Konzeptualisierer, den Formulator und den Artikulator. Den Beginn nimmt die Sprachproduktion im Konzeptualisierer. Hier wird eine präverbale Mitteilung gebildet, die in den darauffolgenden Phasen in Wörter und Sätze verwandelt wird. Im Formulator werden die für die Nachricht wichtigen „Lemmas“ aktiviert. Sie beinhalten alle essentiellen semantischen Informationen (Handelt es sich um ein Verb/Nomen/etc.? Welchem Register entspricht das Wort? etc.). Die ausgewählten Lemmas müssen in der Folge (noch immer im Formulator) zu einem korrekten Satzgebilde zusammengesetzt werden. Dieser Prozess wird als „grammatikalische Kodierung“ bezeichnet, welchem die „phonologische Kodierung“ durch die Lexeme folgt. In dieser Etappe werden die phonologischen Informationen den zuvor auserwählten Lemmas hinzugefügt. Die Lemmas enthalten die konzeptuelle, syntaktische, semantische und pragmatische Information, während die Lexeme die phonologischen Formen der Lemmas darstellen. Gemeinsam sind sie im mentalen Lexikon abgespeichert. Einträge in diesem Lexikon

müssen nicht immer nur aus einem Wort bestehen, sondern sie können auch ganze Floskeln oder Redewendungen darstellen. Wichtig ist nur, dass sie als eine Einheit gespeichert sind (De Bot/Lowie/Verspoor 2007: 39 ff.).

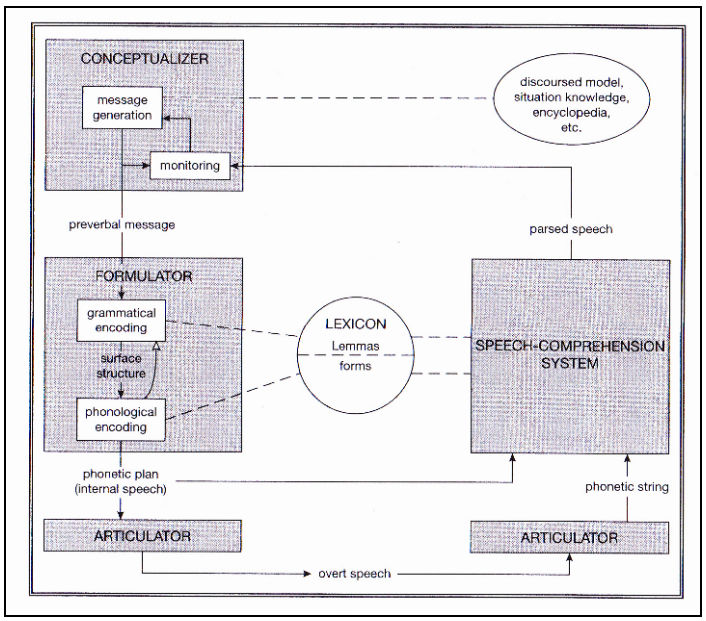


Abbildung 1: Levelts Sprachproduktionsmodell. Quelle: De Angelis (2007: 66).

Im Artikulator werden die Informationen des Formulators in eine Äußerung verwandelt (De Angelis 2007: 67).

> *„Here the phonetic plan (internal speech) is further checked via the speech-comprehension system so that any errors can be detected and rectified before overt speech is produced“ (De Angelis 2007: 67)*.

4.1.2.3 Le Français fondamental

Das Definieren eines Grundwortschatzes ist im Fremdsprachenunterricht unumgänglich, gestaltet sich jedoch äußerst schwierig. Nach welchen Kriterien sollen Wörter ausgewählt oder weggelassen werden?

Schon 1947 setzte sich die UNESCO mit dieser Problematik auseinander. Ziel war, eine Weltkultursprache zu schaffen, die rasch erlernt werden kann. Das französische Kultusministerium erhielt daher den Auftrag, ein „français de base“ auszuarbeiten. Eine Kommission wurde gegründet, die mit der Entwicklung dieser Basissprache betraut wurde und 1954 stellte man „Le Français élémentaire“ vor, welches etwa fünf Jahre später in „français fondamental“ umbenannt wurde (Zeidler 1980: 5ff.).

Wurde der Sprachunterricht in den 1950er-Jahren noch auf den schriftlichen Texten großer Schriftstellerinnen und Schriftsteller aufgebaut, so widmete sich das „Français fondamental“ erstmals der gesprochenen Sprache, auf deren Basis der französische Grundwortschatz erarbeitet werden sollte. (Galazzi 2008: 23).

Wurde das „Français fondamental“ ursprünglich für die französischen Territorien in Afrika entwickelt und eigens für erwachsene Lernende konzipiert, so wurden nach und nach neue Zielgruppen hinzugefügt. So sollte es etwa auch den Immigrantinnen und Immigranten zu Gute kommen, die beabsichtigten, in Frankreich zu arbeiten, Touristinnen und Touristen sollten vom „français fondamental“ profitieren und das übergeordnete Ziel bestand darin, die französische Sprache möglichst weit zu verbreiten (Zeidler 1980: 35ff.).

Ging man ursprünglich davon aus, dass ein Vokabular von circa 1.000 Wörtern ausreichen müsste, so stellte man 1956 fest, dass dieser Rahmen ausgeweitet werden sollte und die Lernenden in etwa zwei bis drei Jahre benötigen würden, um das „français fondamental“ zu erlernen (Zeidler 1980: 42 ff.).

Das „français fondamental“ basiert auf einem Korpus von 166 Hörtexten und deren Transkriptionen (Zeidler 1980: 60); und die Ausarbeitung und Erarbeitung des „français fondamental“ wurde unter der Leitung von

Georges Gougenheim und Paul Rivenc durchgeführt.[8] Ziel war, *„die häufigsten Wörter der spontan gesprochenen Sprache“* (Zeidler 1980: 163) zu ermitteln und so ergab sich zwischen 1954 und 1965 jeweils ein Korpus von 1374 bis 1445 Wörtern, die dem „français fondamental (1er degré)“ zugeschrieben wurden. 1954 umfasste der Korpus 1126 lexikalische und 248 grammatikalische Wörter, wobei die Substantive und Verben vor den sogenannten Strukturwörtern, Adjektiven und sonstigen Wörtern einzuordnen waren (Zeidler 1980: 281 ff.).

In der Folge wurde ein „Français fondamental (2e degré)“ entwickelt, welches sich vor allem auf geschriebene Texte stützte. Es wurde erstmals 1959 vom „Institut Pédagogique National“ veröffentlicht und in den Jahren 1971 und 173 folgten zwei weitere Auflagen (Zeidler 1980: 283).

Auch im Bereich der Sprachendidaktik fand das „Français fondamental“ seine Umsetzung: Die Lehrwerken des C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d’Etude pour la Diffusion du Français) und des B.E.L.C. (Bureau pour l’Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l’Etranger) basieren etwa auf dem „Français fondamental (1er degré)“. Auch weitere Lehrwerke orientierten sich an der audio-visuellen Methode basierend auf dem „Français fondamental“ (Zeidler 1980: 359f.).

In Frankreich existiert heute ein „Français de scolarisation“, welches auf jene Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist, die das Französische als Fremdsprache erlernen und zum Ziel haben, ihre Schullaufbahn in einer französischsprachigen Klasse fortzusetzen. Ihnen sollen mittels des „Français de scolarisation“ die verschiedenen Sprachregister der französischen „Schulsprache“ und der notwendige Wortschatz vermittelt werden. (Bouchard 2008: 128).

[8] Institut français de l’éducation, Online im WWW unter URL: http://www.inrp.fr/manifestations/2005-2006-1/francais-fondamental-corpus-oraux-contenus-d-enseignement [30.08.2011]

In vielen deutschen Lehrplänen wurde das „Francais fondamental“ ebenfalls verankert (vgl. Zeidler 1980: 367f.) und auch heute orientiert sich der Lehrplan für das Unterrichtsfach Französisch in Hessen[9] um ein Beispiel zu nennen) noch am „Français fondamental 1er et 2e dégré“ und sieht das Erreichen eines Grundwortschatzes von etwa 2200 Wörtern vor.

4.1.2.4 Wortschatzlernen im schulischen Kontext

Der Wortschatz gliedert sich in den produktiven Wortschatz (alle Wörter, die eine Sprecherin oder ein Sprecher aktiv anwenden kann), den rezeptiven Wortschatz (alle Wörter, die verstanden werden, aber nicht eigenständig angewandt werden können) und den potenziellen Wortschatz (alle Wörter, die man beim ersten Mal versteht, ohne sie gehört zu haben – wie etwa Internationalismen) (Fäcke 2010: 139 f.). Alle drei Typen spielen im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle und die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, dies in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen.

Die Wortschatzarbeit selbst setzt sich aus mehreren Phasen zusammen: Eine Möglichkeit, Wortschatz im Unterricht zu erarbeiten ist Folgende (nach *Fäcke 2010*): Zu Beginn wird der neue Wortschatz eingeführt, im Anschluss eingeübt (in dieser Phase findet auch ein möglicher Transfer zu anderen Sprachen statt) und am Ende überprüft. Die erste Phase – der Einführung des neuen Wortschatzes – nennt man auch Semantisierungsphase. Man unterscheidet hier drei Typen: die aktive Semantisierung, die inzidentelle Semantisierung und die

[9] LEHRPLAN, Oberstufe Hessen (2010) = Hessisches Kultusministerium (2010): *Lehrplan Französisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe.* URL: http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=48a34f21388de135d056cf8266b8b151 [30.08.2011].

Autosemantisierung. Die aktive Semantisierung kommt meist als Vorstufe zur Textarbeit zum Einsatz. Hier sollten die Lehrende darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler die neuen Wörter zuerst hören, dann sprechen, lesen und am Ende selbst schreiben. Die inzidentelle Semantisierung findet zufällig im Unterricht statt. Wörter, die nicht verstanden werden, werden im Unterricht spontan aufgegriffen und erklärt. Die Autosemantisierung hingegen findet statt, wenn die Lernenden selbst versuchen, unbekannte Wörter zu erschließen (etwa durch die Vorkenntnis anderer Fremdsprachen) (Fäcke 2010: 140 f.).

Generell ist zu sagen, dass das Wissen darüber, wie das mentale Lexikon (siehe Kapitel 4.1.2.1) aufgebaut ist und funktioniert im Fremdsprachenunterricht auch von großer Bedeutung ist und die Lehrenden befähigt, auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und auch im Unterricht darauf Rücksicht zu nehmen. *Thornbury (2002: 30)* bietet eine Reihe an Vorschlägen an, die zur Verbesserung der Wortschatzarbeit im schulischen Kontext beitragen kann:

> *„Learners need tasks and strategies to help them organise their mental lexicon by building networks of associations – the more the better.*
>
> *Teachers need to accept that the learning of new words involves a period of 'initial fuzziness'.*
>
> *Learners need to wean themselves off a reliance on direct translation from their mother tongue.*
>
> *Words need to be presented in their typical contexts, so that learners can get a feeling for their meaning, their register, their collocations, and their syntactic environments.*
>
> *Teaching should direct attention to the sound of new words, particularly the way they are stressed.*
>
> *Learners should aim to build a threshold vocabulary as quickly as possible.*
>
> *Learners need to be actively involved in the learning of words.*
>
> *Learners need multiple exposures to words and the need to retrieve words from memory repeatedly.*
>
> *Learners need to make multiple decisions about words.*

> *Memory of new words can be reinforced if they are used to express personally relevant meanings.*
>
> *Not all the vocabulary that the learners need can be 'taught': learners will need plentiful exposure to talk and text as well as training for self-directed learning"* (Thornbury 2002: 30).

Auch *Decke-Cornill/Küster (2010: 169)* gehen davon aus, dass man beim Lehren neuer Wörter das mentale Lexikon nicht außer Acht lassen darf, und konkretisieren ihre Vorstellung eines mentalen Lexikons wie folgt: Es wird angenommen, dass die Lernenden über ein mehrsprachiges, mentales Lexikon verfügen und es deshalb notwendig ist, *„neue Vokabeln in Verbindung zu bekannten zu stellen, intralingual und interlingual" (Decke-Cornill/Küster ebd.)*. Deshalb soll beim Erlernen neuer Wörter nicht nur auf deren Gemeinsamkeiten mit anderen Sprachen hingewiesen werden, sondern auch auf deren Unterschiede. Außerdem ist darauf zu achten, die Wortschatzarbeit im Unterricht möglichst *„mehrkanalig"* aufzubereiten, um beim Lernen beide Hemisphären anzusprechen und so die Chance, dass die neu gelernten Wörter auch behalten werden, zu erhöhen. Eine Möglichkeit, wie etwa gleichzeitig visuell und sensorisch gearbeitet werden kann, stellen Wortbilder dar, auf die ich später noch genauer zu sprechen komme (Decke-Cornill/Küster ebd.).

Es konnte laut *Decke-Cornill/Küster (2010: 170)* weiters festgestellt werden, dass Wörter, die für die Lernenden emotional von Bedeutung sind, besser behalten werden. Hierfür eignet es sich besonders, neue Vokabeln in Rollenspiele einzubetten oder sie *„durch Stimmmodulation, Mimik, Gestik bzw. Körpersprache lebendig werden zu lassen" (Decke-Cornill/Küster ebd.)*. Daraus zeigt sich, dass es für einen modernen Fremdsprachenunterricht essentiell ist, neue Wörter im Kontext zu erarbeiten und nicht nur zweisprachige Wortlisten auswendig lernen zu lassen (Decke-Cornill/Küster 2010: 169 f. bzw. Fäcke 2010: 144). Als Alternative zu der Führung eines individuellen Vokabelheftes nennt *Fäcke (2010 ebd.)* das Anlegen eines Karteikartenkastens. Da das Vokabelheft

die Schülerinnen und Schüler vielmals eher dazu verleitet, sich zu merken, wo ein Wort steht und sie diese meist zusammenhanglos lernen, wird heute davon abgeraten, im Fremdsprachenunterricht auf diese Methode der Wortschatzarbeit zu setzen. Das Führen eines Karteikartenkastens birgt die Vorteile, dass die Wörter immer neu gemischt werden können und jene, die schwer zu merken sind, etwa nach vorne gerückt werden können. Auf der Rückseite steht bestenfalls nicht nur eine Übersetzung (wie das bei einem Vokabelheft meist der Fall ist), sondern eine Definition in der Zielsprache, die Übersetzung in der Muttersprache und nach Möglichkeit ein, zwei Beispielsätze (vgl. Fäcke 2010: ebd.).

Wie weiter oben schon erwähnt, geht es nach der Einführung der neuen Vokabeln darum, diese einzuüben. Hier ist es wichtig, dass man sich die Gliederung des Gedächtnisses vor Augen hält: Es existieren sowohl ein imaginales System, als auch ein verbales System. Letzteres ist darauf ausgerichtet, neue Informationen schnell, flexibel und parallel zu verarbeiten, während das verbale System langsamer und statisch arbeitet. Konkrete Begriffe werden also in der Regel leichter verarbeitet und behalten als Abstrakta, die im verbalen System gespeichert werden (Fäcke 2010: 143), wenn sie für die Lernenden keine emotionale Bedeutung haben, wie weiter oben angeführt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 170).

Fäcke (ebd.) bietet außerdem eine Reihe an Möglichkeiten an, die das Behalten neuer Vokabeln unterstützen:

„ - mehrkanalige Einführung und Anwendung,

- *Anschluss von Neuem an bereits Bekanntes,*
- *Verknüpfung von Wort und Bild,*
- *Auffälligkeit in der Wahrnehmung, d. h. visuelle Hervorhebung von Besonderem,*
- *Wiederholung in elaborierter Form, d. h. in neuen Varianten,*
- *tiefergehende Verarbeitung,*

- *Herstellung eines Lernkontextes,*
- *Übertreibung und Humor,*
- *Anregung der Phantasie und*
- *Vernetzung in Sinnzusammenhängen“ (Fäcke ebd.).*

Die Aufgabe der Lehrperson ist es also nicht nur, neue Wörter gemeinsam mit den Lernenden zu erarbeiten, sondern auch, den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Methoden und Strategien anzubieten, die sie befähigen, autonom zu lernen. Anders als früher, sollen Wörter auch nicht mehr isoliert gelernt werden (und schon gar nicht nur als Synonym zu einem muttersprachlichen Ausdruck, wie weiter oben bereits erwähnt), sondern im Kontext erarbeitet werden.

4.1.2.5 Lernstrategien und Übungen

Da sich die vorliegende Analyse auf mehrsprachigkeitsorientierte Übungen und Strategien konzentriert, ist es wichtig, diese beiden Begriffe an dieser Stelle voneinander abzugrenzen.

Übungen unterscheiden sich von Strategien dadurch, dass letztere die Lernenden dazu befähigen, *„den Ablauf, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen“* selbst zu lenken (Tönshoff 2003: 331f.). Generell unterscheidet man zwischen Lernstrategien und Sprachverwendungsstrategien. Erstere konzentrieren sich auf den Aufbau von Wissen und zweitere auf *„den Einsatz vorhandener lernersprachlicher Mittel“* (Tönshoff 2003: 332). Beide Varianten sind in den zu untersuchenden Lehrwerken „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ zu vermuten. Eine weitere Kategorisierung der Lernstrategien – welche aus der Pädagogischen Psychologie stammt – sieht eine Unterteilung in „Kognitive Strategien“ und „Metakognitive Strategien“ vor. Kognitive Strategien sind jene, die die Handlung selbst betreffen – also etwa Strategien, die man bei Übungen zum Hör- oder Leseverstehen anwendet. Metakognitive

Strategien hingegen sind jene, die die Planung und die Evaluation der Handlungen bzw. der Informationsverarbeitung überprüfen (Tönshoff ebd.).

Auch diese Unterscheidung ist für die vorliegende Analyse von Bedeutung: kognitive Lernstrategien könnten im Bezug auf mehrsprachigkeitsorientierte Wortschatzübungen zum Beispiel auftreten, wenn die Lernenden mit einer Wortschatzübung (z.B. auch auf Lesetextbasis) konfrontiert werden, in der Rückschlüsse auf andere Sprachen verlangt werden. Hier wäre es wichtig, eine Strategie anzubieten, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die Aufgaben effizient zu lösen.

Das Ziel derartiger Lernstrategien ist, autonomes Lernen seitens der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Wichtig ist jedoch, dass die Lehrperson im Vorfeld die einzelnen Lernstrategien erklärt und bestenfalls demonstriert, damit deren korrekter Einsatz seitens der Lernenden gewährleistet werden kann (vgl. Tönshoff 2003: 332f.).

Übungen kommen im Fremdsprachenunterricht dann zum Einsatz, wenn Gelerntes gefestigt werden soll. *Scherfer (2003: 281)* definiert Wortschatzübungen wie folgt:

> *„Wortschatzübungen* [sind, d.Verf.] *Aufgaben, welche bestimmte lexikalische Strukturbereiche, darauf bezogene Aspekte des Lernens und die dafür geeigneten Lernerstrategien und Arbeitstechniken zum Inhalt haben“ (Scherfer ebd.)*.

Die verschiedenen Formen der Wortschatzübungen seien weiter unten näher ausgeführt. In meiner Analyse unterscheide ich zwischen Übungen, die Rückschlüsse auf andere Sprachen zulassen und solchen, die tatsächlich mehrsprachigkeitsorientiert sind. Bei ersteren wird seitens der Lehrwerkautorinnen nicht explizit das Einbeziehen anderer Sprachen als das Deutsche und die Zielsprache verlangt – es liegt an der Lehrperson, das mehrsprachigkeitsfördernde Potential der jeweiligen Übung aufzugreifen. Bei tatsächlich sprachübergreifenden Übungen hingegen

wird in der Aufgabenstellung explizit das Rückschließen und Einbeziehen anderer Sprachen gefordert.

Nach der Definition Scherfers (ebd.) ergibt sich also, dass Übungen nicht nur zum Festigen sprachlicher Strukturen dient, sondern auch zum Vertiefen gelernter Lernstrategien und –techniken. In meiner Arbeit schließe ich mich dieser Definition an: Lernstrategien befähigen die Schülerinnen und Schüler demnach zu autonomem Handeln und helfen ihnen, das Durchführen bestimmter Übungen besser zu planen und zu evaluieren. Übungen selbst hingegen dienen der Festigung von Gelerntem. Weiters möchte ich darauf hinweisen, dass in der vorliegenden Arbeit die beiden Begriffe „Lernstrategien“ und „Lerntechniken“ synonym verwendet werden.

4.1.2.1 Übungsformen zur Wortschatzarbeit

Wenn in der Schule Wortschatz erarbeitet werden soll, muss zuerst geklärt werden, wie viele neue Vokabeln gelernt werden sollen und in welcher Reihenfolge dies geschehen soll. Die Anzahl der zu lernenden Wörter hängt vom Sprachniveau der Lernenden, sowie von deren Vorwissen ab (sind die neuen Vokabeln schon im passiven Wortschatz der Schülerinnen und Schüler vorhanden?). Außerdem muss beachtet werden, welchem Schwierigkeitsgrad das neue Vokabular entspricht (abstrakte oder konkrete Begriffe) und wie es um dessen Lehrbarkeit steht. Grundsätzlich gilt jedoch, dass nur soviele neue Begriffe im Unterricht erarbeitet werden sollen, dass sie die Merkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht übersteigen. Ebenfalls soll den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, neue Vokabeln im Unterricht sofort anwenden zu können, um zu vermeiden, dass ebendiese sofort wieder vergessen werden. Die Reihenfolge, in der neue Wörter erarbeitet werden sollen, betrifft die Aspekte „Form“ und „Bedeutung“. Die Lehrperson muss also vor dem Unterricht entscheiden, ob sie neues Vokabular in Form von „Form vor

Bedeutung“ oder „Bedeutung vor Form“ erschließen lassen möchte. Wenn man zuerst die Bedeutung neuer Wörter erarbeitet, so erzeugt man bei den Lernenden automatisch das Bedürfnis, auch dessen Form zu kennen. Das Verlangen nach der Form eines neuen Wortes hängt mit dem mentalen Lexikon zusammen: Um die Bedeutung eines neuen Vokabels speichern zu können, muss auch dessen Form in das mentale Lexikon aufgenommen werden. Wird jedoch die Form vor der Bedeutung erarbeitet, liegt der Vorteil darin, dass man Letztere von den Lernenden selbst aus dem Kontext erschließen lassen kann (Thornbury 2002: 75f.).

Die wohl verbreitetste und – auf den ersten Blick – zeitsparendste Art der Wortschatzarbeit ist die **Übersetzungsmethode**. Wie jedoch schon weiter oben erwähnt, birgt diese Methode die Gefahr, dass Wörter als Synonyme zu muttersprachlichen Begriffen abgespeichert werden und somit die Ausbildung eines unabhängigen Fremdsprachenwortschatzes gehemmt wird. Diese Methode verhindert jedoch auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Vokabular auseinandersetzen und dieses erarbeiten, was dazu führen könnte, dass die Wörter schneller wieder vergessen werden (Thornbury 2002: 77). Somit müsste das Vokablur erneut erarbeitet werden, was insgesamt zu einem größeren, zeitlichen Aufwand führen würde. Manchmal lässt es sich – nicht zuletzt auf Grund der wenigen Unterrichtsstunden im Fremdsprachenunterricht und dem daraus resultierenden Zeitmangel – nicht vermeiden, die Übersetzungsmethode, in Kombination mit anderen Formen der Wortschatzerarbeitung, anzuwenden. Hier liegt es jedoch an der Lehrperson, sich effiziente Übungsformen zu überlegen, die nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, aber dennoch zum gewünschten Ergebnis führen - nämlich dem Erlernen und Behalten der neuen Vokabeln seitens der Schülerinnen und Schüler.

Eine gute Möglichkeit, **Vokabular** anschaulich zu präsentieren, ist, es **illustriert** oder **demonstriert** darzustellen (vgl. auch „Mnemotechnik“). Man könnte zum Beispiel die Gegenstände selbst mitbringen oder Bilder

bzw. Zeichnungen der Objekte mit den fremdsprachlichen Bezeichnungen in der Klasse präsentieren, damit die Schülerinnen und Schüler sich von Beginn an das richtige Vokabel zu jedem Objekt merken. Dieser Ansatz eignet sich vor allem für Klassen, in denen viele verschiedene Nationen vertreten sind und ein Übersetzen in eine Muttersprache nicht sinnvoll wäre. Anstelle der Objekte selbst kann man natürlich auch Flipcharts, Overhead-Projektoren, Beamer, oder eigens erstellte Karten verwenden. Letztere lassen sich ganz einfach selbst herstellen, indem man die gewünschten Objekte aus Katalogen ausschneidet und foliert. Eine große Anzahl an Themenbereichen, die überwiegend das Wissen bestimmter Nomen fordert, ist mit dieser Methode abzudecken. Aber auch Verben (etwa im Bezug auf „Sport“) eignen sich für diese Art der Wortschatzarbeit (vgl. Thornbury 2002: 78f.).

Aber auch das **Bilden von Wörternetzen** (wie etwa Mind Maps) oder Wortbildern steigert die Behaltensfähigkeit der Lernenden. Wortbilder vereinen, wie weiter oben schon erwähnt, den visuellen und sensorischen Zugang. Die Schülerinnen und Schüler zeichnen das Wort, das es zu lernen gilt und schreiben danach die Buchstaben in das Wort. Alternativ lassen sich die Buchstaben aber auch in das Bild miteinbeziehen (vlg. Fäcke 2010: 144 ff.) (siehe Abb. 3).

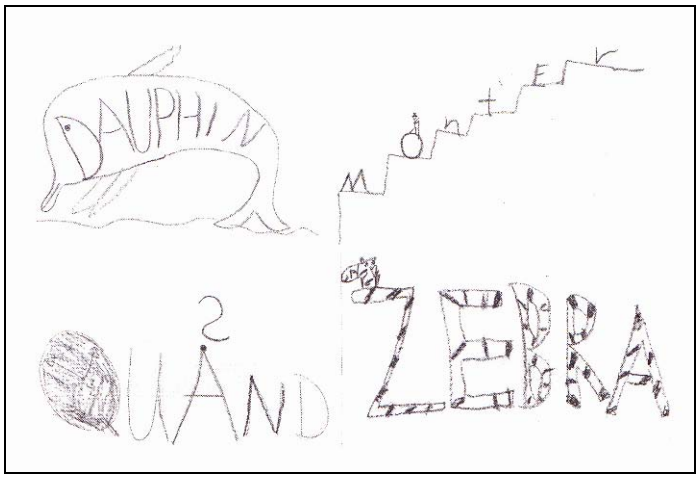


Abbildung 2: Wortbilder. Quelle: Fäcke (2010: 147).

Auch die **Mnemotechnik** ist eine Methode, Wortschatz im Unterricht zu erarbeiten. Sie zielt sowohl auf „Bedeutung“, als auch auf „Form“ ab. Ihr soll hier ein besonderer Stellenwert zuteil werden, weil sie sich vor allem für den mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht sehr gut eignet.

In der Mnemotechnik wird – insbesondere im Fremdsprachenunterricht – sehr oft mit Assoziationen gearbeitet. Neue Informationen werden so zum Beispiel mit bereits existierenden Einträgen im Gedächtnis verbunden und sind so für die Lernenden leichter wieder abrufbar als jene Informationen, die über keinerlei Anknüpfungspunkte im Gedächtnis verfügen. Schülerinnen und Schüler versuchen vor allem in einem frühen Stadium des Fremdsprachenlernens, dieses Prinzip anzuwenden, indem sie in ihrer Muttersprache bzw. anderen bereits erlernten Sprachen nach Informationen suchen, die den Neuen entsprechen (Sana 2008: 501f.).

Sana (2008: 502ff.) zeigt, wie die Mnemotechnik im Fremdsprachenunterricht – insbesondere in jenem der Tertiärsprache Italienisch – zum Einsatz kommen kann und stellt einige Techniken vor, die die Mnemotechnik im lexikalischen Bereich zur Anwendung bringen.

Die Technik der Schlüsselwörter arbeitet mit dem Prinzip der „Eselsbrücken“. Neue Vokabeln werden mit muttersprachlichen Wörtern – oder Wörtern einer anderen, bereits erlernten Sprache – assoziiert, die entweder orthographisch oder phonologisch dem neu zu lernenden Wort entsprechen. Als Beispiel nennt *Sana (2008: 502)* hier die beiden Wörter *Regal* und *regalo* (italienisch für „Geschenk“). Als Eselsbrücke empfiehlt er folgende Geschichte: Eine Person, die gerne liest, bekommt als *Geschenk (regalo)* ein Buch, welches sie zuhause zu den anderen Büchern in ihr *Regal* stellt (Sana 2008: 502).

Diese Technik bietet sich vor allem auch dafür an, negativen Transfer aufzuzeigen, und zu verarbeiten. Oftmals wird mehrsprachigkeitsorientierte Wortschatzarbeit deshalb abgelehnt, weil sie den negativen Transfer zwischen den Sprachen begünstigt. Die Technik der Schlüsselwörter eignet sich jedoch sehr gut, um diese Falschen Freunde aufzugreifen.

Die zweite Technik, die *Sana (2008: 502)* vorstellt, beruht auf akustischen Ähnlichkeiten zwischen der Zielsprache und der L1 bzw. L2. Vokabeln, die nur schwer zu merken sind, werden akustisch ähnlichen Wörtern bereits bekannter Sprachen zugeordnet und so zum Beispiel in Form eines Merksatzes verarbeitet. Als Beispiel nennt *Sana (2008: 502)* folgenden Satz: „In Sizilien schneit es in (sic!) *Mai nie*.“ Das Wort „mai“ im Italienischen bedeutet „nie“. Es wurde also dem deutschsprachigen „Mai“ (phonologische Entsprechung) zugeordnet und mit der Übersetzung seiner italienischen Entsprechung („nie“) in Verbindung gebracht. Schülerinnen und Schüler, die sich das Wort „mai“ also nicht leicht merken können, haben somit die Möglichkeit, mit derartigen Merksätzen zu arbeiten.

Eine weitere Technik ist jene der Dramatisierung (wie auch schon weiter oben erwähnt). Schwer zu lernende Vokabeln können hier in Form einer imaginären Geschichte oder eines Drehbuches verarbeitet werden. Auch die grafische Darstellung, die Visualisierung, der Wörter kann beim

Erlernen neuer Vokabeln hilfreich sein. Man könnte zum Beispiel entweder das Wort in seiner Bedeutung grafisch darstellen [*Sana (2008: 504)* schlägt vor, das Wort „Wasser“ in Form von Wellen zu zeichnen], oder aber man beschriftet die Objekte selbst (Sana 2008: 503f.).

So lernen zum Beispiel manche Schülerinnen und Schüler am besten, wenn sie die zu lernenden Objekte zuhause – soweit verfügbar – beschriften. Sie gehen mehrmals täglich an ihren Vokabelkärtchen vorbei und merken sich so die neuen Wörter gemeinsam mit ihrer Bedeutung.

Auch rhythmische oder sich reimende Verse können helfen, neue Wörter zu lernen. Wenn man zum Beispiel versucht, sich den Text eines Liedes in Erinnerung zu rufen, greift man meist automatisch auf dessen Melodie zurück. Melodische Verse, Lieder oder generell musikalische Beiträge können also durchaus auch beim Erlernen neuer lexikalischer Begriffe von Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht sein (Sana 2008: 504).

Kritikerinnen und Kritiker der Mnemotechnik sind der Meinung, dass Strategien, ähnlich den oben Genannten, die Schülerinnen und Schüler davon abhalten, über die Sprache selbst zu reflektieren. *Sana (2008: 506)* hält dem jedoch entgegen, dass gerade mnemotechnische Strukturen die Lernenden dazu animieren, orthographische und phonologische Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen aufzudecken und für ihre Zwecke (nämlich zur besseren Lernbarkeit des neuen Vokabulars) zu nutzen. Die oben genannten Techniken zur Mnemotechnik fördern außerdem die Kreativität der Lernenden und erlauben ihnen, eigene Assoziationen zu finden (Sana 2008: 506f.). Gerade die Auseinandersetzung mit der Sprache und das Finden eigener „Eselsbrücken“ begünstigt die Speicherung neuer Informationen und macht schwierige Vokabeln somit auch lernbarer.

Neue **Vokabeln** explizit zu **erklären**, und nicht nur aus dem Kontext erschließen zu lassen, ist oft unumgänglich. Dies ist vor allem dann

notwendig, wenn es sich um Wörter handelt, für die es in der Muttersprache keine Entsprechungen gibt.

Um Wörter zu erklären, bietet *Thornbury (2002: 81)* vier verschiedene Strategien an: das Wort an einer fiktiven Situation zu veranschaulichen, mehrere Beispielsätze zu nennen, Synonyme/Antonyme/Wortfelder zu dem entsprechenden Wort zu sammeln oder eine genaue Definition anzubieten.

Die bisher diskutierten Übungsformen orientieren sich – mit Ausnahme der Mnemotechnik – durchwegs an der Bedeutung des neuen Vokabulars. Aber auch auf die Form sollte im Fremdsprachenunterricht nicht vergessen werden.

Eine Möglichkeit, Wortschatz im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf „Form“ zu erarbeiten, ist die Auseinandersetzung mit der **Wortbildung**. Der Fokus liegt bei dieser Übungsform auf der formalen Erscheinung der Wörter und setzt die Kenntnis der Wortbildungsregeln voraus. Die Schülerinnen und Schüler müssen mit Präfixe und Suffixe vertraut sein und werden in den Wortbildungsübungen dazu angehalten, aus einer gegebenen Wortform eine andere zu bilden (zum Bespiel soll aus einem Verb durch Anhängen eines Präfixes oder Suffixes ein Nomen entstehen) (Thornbury 2002: 39).

Auch die korrekte **Aussprache** des zu lernenden Vokabulars – die ebenfalls im mentalen Lexikon gespeichert werden muss – stellt eine Form der Wortschatzarbeit dar. Um zu gewährleisten, dass die Lernenden von Beginn an die richtige Aussprache zu neuen Vokabeln lernen, muss man diese ebenfalls üben. Als effizient erwiesen sich hier Wiederholungsübungen. Die Lehrperson spricht zum Beispiel ein neues Wort wiederholt vor und erarbeitet danach mit den Schülerinnen und Schülern die Betonung des Wortes. Hilfreich kann hier auch sein, die Silben zu zählen und gemeinsam mit den Lernenden festzuhalten, wo das jeweilige Wort betont wird. Danach werden die Schülerinnen und Schüler

aufgefordert, das Wort nachzusprechen – zuerst im Chor, danach individuell (vgl. Thornbury 2002: 84f.). Diese Übung erweist sich vor allem bei Wörtern, die in der Muttersprache oder einer anderen bereits bekannten Sprache anders ausgesprochen werden, als besonders sinnvoll (zum Beispiel: Kaffee – coffee – café – caffè). In den Unterrichtssprachen Französisch und Italienisch ist es außerdem wichtig, bereits von Beginn an auf die Funktion der Akzente hinzuweisen, die gesetzt werden, um Aussprachebesonderheiten zu signalisieren.

Auch die **Wörterbucharbeit** stellt ein wichtiges Element der Wortschatzarbeit dar. Heute gibt es zwar schon eigens für den Schulgebrauch entwickelte Wörterbücher, dennoch sollten die Schülerinnen und Schüler mit der gleichzeitigen Verwendung eines einsprachigen und eines zweisprachigen Wörterbuches vertraut gemacht werden. Einsprachige Wörterbücher geben Auskunft über Orthographie und Grammatik sowie über die syntaktische und semantische Verwendung des Wortes. Die Übersetzung in die Muttersprache obliegt dem zweisprachigen Wörterbuch (Fäcke 2010: 148).

Wichtig wäre also, den Lernenden den sinnvollen Einsatz beider Wörterbücher in Kombination vor Augen zu führen.

Neben diesen beiden Wörterbuchformen gibt es noch Lernwörterbücher (thematisch organisiert), elektronische Wörterbücher wie etwa Online-Wörterbücher, und verschiedenste Arten an Lernsoftware. Diese bieten den Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler hier auch eigenständig an der Erweiterung ihres Wortschatzes arbeiten können (vgl. Fäcke 2010: 148).

4.1.3 Das Lehrwerk als Wortschatzquelle im Unterricht

Im Fremdsprachenunterricht gibt es viele verschiedene Wortschatzquellen wie zum Beispiel das Lehrbuch, Vokabelbücher, Vokabellisten, die Lehrperson oder andere Lernende (vgl. Thornbury 2002: 32).

Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit jedoch auf nachfolgender Lehrwerkanalyse liegt, wird hier ausschließlich das Lehrwerk als Wortschatzquelle herangezogen.

Thornbury (2002: 34) stellt fest, dass der Wortschatzarbeit und dem Wortschatzlernen in verschiedenen Lehrwerken unterschiedliche Bedeutung zukommt. So variiert zum Beispiel auch die Anzahl der Wörter, die zu lernen sind, zwischen etwas mehr als 1.000 und 4.000 Vokabeln. Die Kriterien, nach denen Lehrwerkautorinnen und Lehrwerkautoren die zu lernenden Wörter auswählen, sind nach *Thornbury (ebd.)* Folgende: *„Usefulness, frequency, learnability and teachability."*

Nützliche Vokabel sind zum Beispiel jene, die sofort angewandt werden können. Das trifft vor allem auch im Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts zu. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler insbesondere Begriffe, die sie sofort umsetzen können (wie etwa „Schultasche", „Lehrer", „Stift" etc.). Dieser Aspekt ist besonders wichtig, weil es den Lernenden hilft, zu erkennen, welche Wörter für das jeweilige Lernstadium wichtig sind. Unter den Begriff „nützliche Vokabel" fallen auch jene, die Teil des Grundwortschatzes sind. *Thornbury (2002: 34f.)* nennt hier den Begriff *„laugh"*. Dieser wird deshalb zum elementaren Wortschatz gezählt, weil er als Überbegriff zu sehen ist und somit (noch) nicht vorhandenes Detailwissen im lexikalischen Bereich kompensiert. Die Begriffe *„giggle"* (deutsch: „kichern") und *„guffaw"* (deutsch: „schallend lachen") können jeweils als „eine Art zu lachen" bezeichnet werden. Umgekehrt funktioniert das jedoch nicht (Thornbury 2002: 34f.) (vgl. Kapitel 4.1.2.3).

Auch die Häufigkeit der Anwendung eines Wortes ist ein wichtiges Kriterium, um ein Vokabel in die Wortschatzarbeit eines Lehrwerkes aufzunehmen. Wie weiter oben bereits erwähnt, ist die Wortschatzarbeit ein sehr aufwändiger Aspekt des Fremdsprachenlernens, der außerdem einem stetigen Wandel unterliegt. Es ist daher durchaus sinnvoll, die

Schülerinnen und Schüler mit jenen Wörtern zu konfrontieren, die auch häufig angewandt werden (Thornbury 2002: 35).

Die Lernbarkeit der Vokabeln ist ebenfalls ein Aspekt, der bei der Wahl des zu erarbeitenden Wortschatzes zu berücksichtigen ist. Eine große Rolle spielt hier auch die Mehrsprachigkeit. Wörter, die den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt sind (sei es auf Grund der Muttersprache oder bereits erlernter Fremdsprachen), können besser gelernt werden. Viele Lehrwerke weisen deshalb zu Beginn der ersten Lektion bereits ein Kapitel auf, in dem Wörter vorgestellt werden, die in der Muttersprache ähnliche Entsprechungen haben (Thornbury 2002: 35). Dies trifft auch auf die beiden Lehrwerke *„Bien fait!“* und *„Detto Fatto“* zu.

Zuletzt sei noch die Lehrbarkeit der Vokabel genannt. Wörter, die sich gut illustrieren oder demonstrieren lassen, sind einfacher zu erarbeiten, als abstrakte Begriffe. In der Regel sind Nomen lehrbarer als Verben, Adjektive oder Adverbien. Konkrete Nomen wie zum Beispiel „die Tafel“ sind vor allem im schulischen Kontext besonders leicht zu erarbeiten (Thornbury 2002: 35)

Nachdem nun die Kriterien erläutert wurden, nach denen jener Wortschatz ausgewählt wird, der in Lehrwerke aufgenommen wird, muss noch geklärt werden, wie dieser in den Lehrwerken umgesetzt wird.

Das zu erlernende Vokabular kann in Lehrwerken in eigene Vokabelsektionen eingebettet sein, in textbasierende Aktivitäten integriert sein, oder aber auch zufällig in Grammatikerklärungen, Arbeitsanweisungen oder anderen Übungen vorkommen (Thornbury 2002: 35). In all diesen Bereichen können die in Kapitel 4.1.2.1 besprochenen Übungsformen und –techniken auftreten. Oftmals (bei Vokabeln, die etwa zufällig in anderen Übungen oder Arbeitsanweisungen vorkommen) werden sie jedoch nicht explizit als „Wortschatzübungen“ deklariert und es obliegt der Lehrperson, das Übungspotential aufzugreifen und adäquat im Unterricht umzusetzen.

In eigens deklarierten **Vokabelsektionen** werden neue Wörter oftmals zu semantischen Wortfeldern gruppiert. Meist handelt es sich hier um Unterbegriffe zu einem gemeinsamen Oberbegriff. Möchte man zum Beispiel das lexikalische Feld der „Fortbewegungsmittel“ erschließen, werden folgende Begriffe in die Übung integriert sein: Auto, Fahrrad, Flugzeug etc. Wie bereits weiter oben erwähnt, begünstigt diese Art der Wortschatzarbeit das Entstehen des mentalen Lexikons, da semantisch verwandte Begriffe gemeinsam gespeichert werden können (Thornbury 2002: 35ff.).

Forscherinnen und Forscher haben jedoch festgestellt, dass es für viele Lernende oft verwirrend ist, semantisch eng miteinander verwandte Begriffe zeitgleich zu lernen. Man tendiert daher oftmals auch dazu, thematische Wortfelder zu erschließen, indem man Begriffe anbietet, die keine engen Beziehungen untereinander aufweisen (Thornbury 2002: 37). Thornbury (2002: 37) wählt als Illustration den Begriff *„bungee jumping“*. Folgendes thematisches Wortfeld wird hierfür angeführt:

„to jump	*bridge*	*rope*	*to hang*	*boat*
to wear	*harness*	*ankle*	*to help*	*river”*

(Thornbury 2002: 37).

Da zwischen diesen Begriffen keine Möglichkeit der Interferenz besteht, können sie nicht leicht verwechselt werden und sind so für die Lernenden einfacher zu erarbeiten (Thornbury 2002: 37).

Übungen, die in **textbasierende Aufgaben** integriert werden, können etwa solche sein, die eine Auseinandersetzung mit neuen Wörtern fordern, bevor die eigentliche Texterschließung begonnen werden kann. Oft wird in Lehrbüchern ein Kästchen mit neuen Vokabeln vorgeschlagen, die die Lehrperson gemeinsam mit den Lernenden erarbeiten soll. Es handelt sich meist um Wörter, deren Bedeutung die Schülerinnen und Schüler nur schwer selbst erschließen können, die jedoch für das Verständnis des Textes von großer Bedeutung sind. Oftmals wir die

Entscheidung darüber, welche Wörter für das Textverständnis unabdingbar sind, den Lehrenden überlassen. Eine andere Möglichkeit, neuen Wortschatz für textbasierende Aktivitäten zu erschließen, ist, das Thema des Textes vor der Lektüre zur Diskussion zu stellen. Diese Methode bietet den Lehrenden die Möglichkeit, den lexikalischen Wissensstand der Lernenden zu einem bestimmten Thema zu erkennen und unbekannte Vokabeln vorab zu klären. Sowohl das Erarbeiten vorgegebener Schlüsselwörter als auch themenbezogene Diskussionen sind Aktivitäten, die vor der Lektüre stattfinden. Es gibt jedoch auch Übungen, die nach der Lektüre unbekannte Wörter aufgreifen. Dies geschieht etwa in Form von Definitionsübungen. Wörter, die als essentiell betrachtet werden, werden nach der Lektüre gemeinsam mit einer Auswahl an Definitionen angeboten und die Lernenden werden dazu aufgefordert, die richtigen Vokabeln den richtigen Definitionen zuzuordnen. Andernfalls können auch Fragen zum Text gestellt werden, die das Erschließen unbekannten Wortschatzes zum Ziel haben (Thornbury 2002: 40ff.).

Vokabeln, die von den Schülerinnen und Schülern **passiv gelernt werden** und nicht explizit in Übungen erarbeiten werden, betreffen oft den Bereich der Metalinguistik. Sie werden von den Lernenden verstanden, weil sie wiederholt in Grammatikerklärungen oder Arbeitsanweisungen vorkommen und so in den passiven Wortschatz übergehen können. Auch die Kenntnis metalinguistischer Begriffe ist von großer Bedeutung für die Lernenden, da sie sie befähigt, Aufgaben autonom und ohne Hilfe der Lehrperson zu lösen (Thornbury 2002: 43). Oftmals wären Schülerinnen und Schüler in der Lage, bestimmte Aufgaben zu lösen, scheitern jedoch am Verständnis der Aufgabenstellung.

4.1.4 Mehrsprachigkeitsfördernde Wortschatzarbeit

Das Einbeziehen der Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht erwies sich in den letzten Jahren nicht mehr – wie lange angenommen – als Hindernis, sondern vielmehr als hilfreich. Das bewusste Vermeiden von Rückschlüssen auf die Muttersprache zeigte schnell, dass die Schülerinnen und Schüler dennoch spontane Ähnlichkeiten der L1 zur Zielsprache aufriefen. Viele deutschsprachige Fremdwörter ähneln fremdsprachigen Begriffen und gerade Internationalismen würden eine mehrsprachigkeitsorientierte Wortschatzarbeit begünstigen. Es ist daher wichtig, dass die Lernenden exzellente Kenntnisse der Muttersprache aufweisen, um diese auch im Unterricht produktiv einsetzten zu können. Nicht zuletzt beeinflusst aber auch fremdsprachliches Wissen die Muttersprache (vgl. Sana 2008: 507ff.).

Lernende einer Tertiärsprache können jedoch nicht nur auf Vorwissen der Muttersprache zurückgreifen, sondern sie verfügen über sprachliches Wissen in zumindest einer Fremdsprache (vgl. Sana 2008: 509). Auch diese Kenntnisse sollten im Fremdsprachenunterricht produktiv eingesetzt werden, denn *„die Fähigkeit zur Nutzung von lexikalischen und grammatikalischen Analogien ist ein Merkmal des ‚guten Sprachenlerners‘“* (Meißner 1998: 217).

Gerade im Bereich des Italienischen kann man also – wie oben erwähnt – auf die Muttersprache (hier: Deutsch), auf Englisch, und meist noch Französisch und/oder Latein zurückgreifen. Da in Österreichs allgemeinbildenden Schulen Italienisch oft erst als Wahlpflichtfach unterrichtet wird, ist dieser Fall durchaus häufig zu beobachten. *Sana (2008: 508ff.)* verweist auf eine Studie von *Daniel Reimann (2002)*, die auf einer Lehrwerkanalyse basierend nachweist, dass etwa 25% der im Lehrwerk enthaltenen italienischen Wörter im Deutschen ähnliche Entsprechungen haben. Verglichen mit dem Französischen lassen sich sogar etwa 63% aller italienischen Wörter auf die romanische Sprache zurückführen (Reimann 2002 zit. nach: Sana 2008: 508ff.).

4.2 Grammatik

4.2.1 Wo endet die Grammatik und wo beginnt die Lexik?

Da sich die vorliegende Lehrwerkanalyse vorwiegend auf die Förderung mehrsprachigkeitsbezogener Übungen im lexikalischen Bereich konzentriert, die Grammatik jedoch – zu Vergleichszwecken und weil auch im Bereich der Grammatik zwischensprachlicher Transfer stattfinden kann – nicht ganz außer Acht gelassen werden darf, ist es notwendig, an dieser Stelle die Lexik von den anderen Bereichen der Grammatik abzugrenzen.

Der Begriff „Grammatik“ selbst ist sehr vielschichtig. *Fäcke (2010: 152)* nennt folgende Bedeutungen:

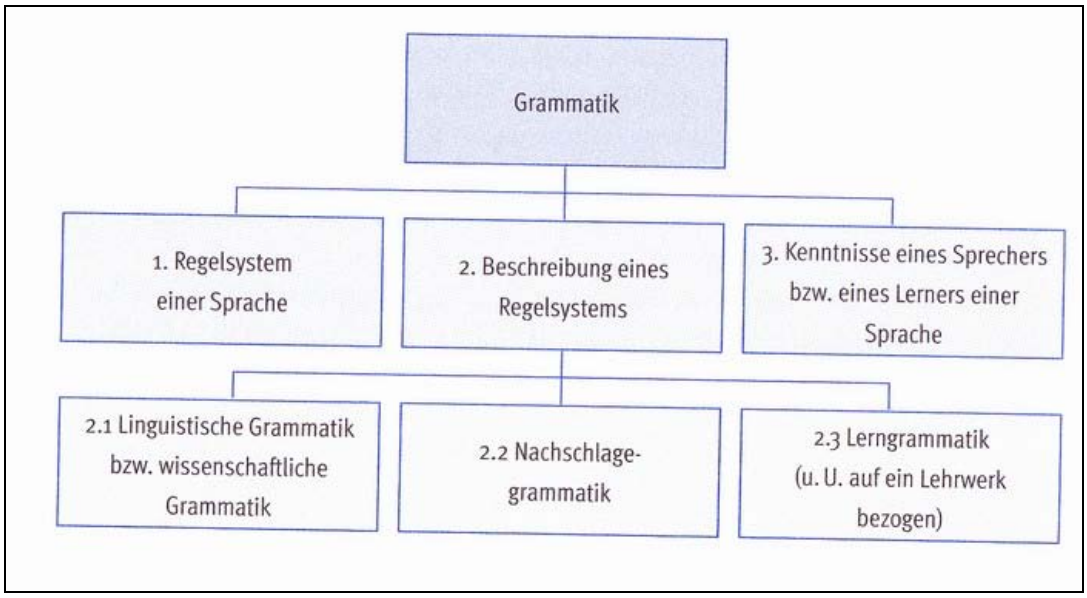


Abbildung 3: Begriffsdefinition „Grammatik“. Quelle: Fäcke (2010: 152).

Die im schulischen Kontext gebräuchlichste Definition von „Grammatik“ lässt sich wohl zwischen *„2. Beschreibung eines Regelsystems“* und *„2.3 Lerngrammatik“* nach *Fäcke (2010)* einordnen. Es handelt sich hier um Gebrauchsgrammatiken, die an das Niveau der Fremdsprachenlernenden im jeweiligen Unterricht angepasst wurden. Man unterscheidet: *„Basis-/*

Elementargrammatiken, Grammatiken für Fortgeschrittene, Schulgrammatiken, Universitätsgrammatiken und Grammatiken für die Erwachsenenbildung“ (Fäcke 2010: 153).

Die spätere Einteilung des Analyserasters und der Analyseergebnisse sieht auch eine Grammatikkategorie vor. Hier sind all jene grammatikalischen Begriffe zu finden, die der Schulgrammatik zuzuordnen sind. Es handelt sich zum Beispiel um Übungen, die zur Erarbeitung der Adjektivbildung oder der Zeitenbildung dienen. Die Phonetik und Phonologie – welche der später folgenden Definition (nach *Dürr/Schlobinski 2010*) zufolge – ebenfalls der Grammatik zuzuschreiben wären, werden in meiner Analyse der Lexik zugeordnet, weil Übungen zur Phonologie und Phonetik – wie etwa Ausspracheübungen – meines Erachtens nach sehr stark mit der Lexik zusammenhängen.

Die wissenschaftliche Auffassung des Begriffs „Grammatik“ ist jedoch weitaus umfassender: So sind als Kernbereiche der Grammatik folgende Teilgebiete zu nennen: Phonologie und Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik (Dürr/Schlobinski 1990).

> *„Phonetik/Phonologie: beschäftigt sich mit der Art der Sprachlaute (Phonetik) bzw. mit ihrer Funktion in den einzelnen Sprachen (Phonologie)*
>
> *Morphologie: beschäftigt sich mit Wörtern und ihren bedeutungstragenden Bausteinen*
>
> *Syntax: beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie Wörter zu größeren strukturellen Einheiten (Aussagen, Fragen, etc.) zusammengefügt werden*
>
> *Semantik: beschäftigt sich mit der Bedeutung von Wörtern und dem Zusammenwirken von Bedeutungen in komplexen Einheiten*
>
> *Pragmatik: beschäftigt sich mit Handlungs- und Situationsbezügen sprachlicher Äußerungen“ (Dürr/Schlobinski 1990: 27).*

Diese Einteilung der deskriptiven Grammatik zeigt, dass die Lexik im Grunde auch ein Teilbereich der Grammatik ist, denn die Wortschatzlehre schließt die Bereiche der Phonologie/Phonetik und der Semantik mit ein. Man kann nämlich – wie weiter unten noch näher ausgeführt wird – kein Wort erlernen, ohne auch dessen Bedeutung zu erfassen. Somit entspricht die von mir weiter unten vorgenommene Einteilung in Lexik und Grammatik nicht den wissenschaftlichen Kriterien, sondern einer ist vielmehr dem schulgrammatikalischen Verständnis von „Grammatik und Wortschatz“ zuzuschreiben.

4.2.2 Grammatikarbeit im Unterricht

Der Grammatikunterricht bzw. die Auffassung darüber, wie Grammatik unterrichten werden soll, hat sich seit den letzten 40 Jahren stark verändert. Nach der kommunikativen Wende der 70er-Jahre kam man zu der Auffassung, dass nicht mehr länger die Grammatik selbst im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen sollte, sondern dass sie vielmehr den kommunikativen Kompetenzen unterzuordnen sei (Fäcke 2010: 154). *„Der Fokus* [verlagerte sich, d. Verf.] *von der grammatischen Form auf die grammatische Funktion“* (Fäcke ebd.).

Der (nach heutiger Auffassung) moderne Grammatikunterricht sollte eine Hilfestellung für die Schülerinnen und Schüler darstellen, die es ihnen ermöglicht, die Fremdsprache, die sie erlernen, zu strukturieren und sollte gleichzeitig den Sprachlernprozess zu erleichtern (Fäcke 2010: 157). Folgende Kriterien müssen dafür erfüllt sein:

„- der Vorrang der Funktion vor der Form,

- *die Absage an ein Verständnis von Grammatik als Selbstzweck,*
- *die angemessene, schülerorientierte Nutzung einer grammatischen Metasprache,*
- *die Einbettung der Grammatik in Inhalte und Themen,*

- *die Verständlichkeit der Grammatikregeln“ (Fäcke 2010: 157).*

Es geht hier also nicht mehr um die Regelbildung grammatischer Strukturen selbst, sondern um die Anwendung der Regeln und die Festigung grammatischen Wissens. Die Übungen, die hierfür herangezogen werden, sollen nicht mehr isoliert und automatisiert durchgeführt werden, sondern nach Möglichkeit mit Hilfe authentischer Texte aufbereitet werden. Dies setzt voraus, dass auch im Bereich der Grammatikarbeit der induktiven Erarbeitungsmethode der Vorzug gegeben werden sollte (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 178f.).

Fäcke (2010: 162) gibt zu beachten, dass diese Methode zwar zeitintensiver sei als eine deduktive Vorgehensweise, dass jedoch die Nachhaltigkeit des Erlernten und die Möglichkeit zur Berücksichtigung der LernerInnenautonomie dem entgegenhalten. Meines Erachtens nach erinnert eine deduktive Vorgehensweise sehr stark an einen „klassischen Grammatikunterricht“ und vermindert oft die Aufmerksamkeit und Arbeitsbereitschaft seitens der Lernenden.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Grammatikarbeit zu beachte ist, ist, wie Grammatikregeln in den Unterricht eingeführt und erklärt werden sollen. Hier unterscheidet man zwischen Habitualisierung und Kognitivierung. Viele Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer arbeiten mitterlweile mit einer Mischform, die sich aus den beiden oben genannten Strategien ergibt. Die Habitualisierung bietet sich vor allem für Themengebiete an, bei denen es nicht nötig ist, die Grammatikregel selbst zu erklären. Es reicht oft, den Schülerinnen und Schülern durch Beispiele gewisse grammatische Strukturen näherzubringen und diese anschließend zu üben (Fäcke 2010: 158f.). *Fäcke (ebd.)* nennt hier zum Beispiel die Erarbeitung der Possessivpronomina. Diese können durch Gestik, Mimik und der Verwendung von Bildern (o.Ä.) erklärt werden, ohne die zu Grunde liegende Grammatikregel explizit erwähnen zu müssen. Diese

Vorgehensweise wird der Signalgrammatik zugeordnet (vgl. Fäcke 2010 ebd. bzw. Decke-Cornill/Küster 2010: 177).

Die kognitivierende Vorgehensweise hingegen bietet sich vor allem für Grammatikkapitel an, die in der deutschen Sprache kein Äquivalent aufweisen. *Fäcke (2010: 159)* nennt hier zum Beispiel die kombinierte Verwendung des „passé composé/passé simple“ und des „imparfait“ oder die Verwendung des „subjonctif“ im Französischen. Hier wäre es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern das zu Grunde liegende grammatische System zu erklären, bevor man die neuen Formen einübt. Als eine aktuelle Methode, neue Formen zu erarbeiten, nennt *Fäcke (ebd.)* den Einsatz französischer Chansons im Grammatikunterricht.

Da sich die vorliegende Lehrwerkanalyse auf mehrsprachigkeitsorientierte Übungen konzentriert, gehe ich davon aus, dass vor allem das induktive Verfahren zur Anwendung kommen wird. Ich vermute, dass oft Vergleiche zu anderen, bereits bekannten Sprachen, vorgenommen werden und sich so aus den Beispielen, die die Lernenden heranziehen, die Grammatikregeln ableiten lassen werden.

5 Die Methode „EuroComRom“

5.1 Die sieben Siebe

EuroComRom wurde von *Tilbert D. Stegmann* und *Horst G. Klein* entwickelt und stellt eine Methode dar, die auf die Förderung der Mehrsprachigkeit – vor allem im Bereich der Lesekompetenz – innerhalb der romanischen Sprachenfamilie abzielt. Diese Methode eignet sich für spracheninteressierte Lernende, sowie für Universitätsstudentinnen und –studenten. Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer romanischer Tertiärsprachen können die EuroComRom-Methode allerdings auch im Unterricht einsetzen (Klein/Stegmann 2000: 9).

> *„Ziel der neuen Strategie EuroCom ist es, in realistischer Weise den Europäern Vielsprachigkeit zu ermöglichen; d. h.*
>
> - *ohne erhöhte Lernanstrengungen, ja im Gegenteil mit reduzierter Lernanstrengung;*
> - *ohne maximalistische Kompetenzanforderungen, d. h. unter Anerkennung des Wertes partieller sprachlicher Kompetenz für kommunikative Zwecke“* (Klein/Stegmann 2000: 11).

EuroCom baut auf bereits vorhandenem Wissen auf. Es geht zu Beginn vorrangig darum, den Lernenden bewusst zu machen, über wie viel Vorwissen sie bereits verfügen. Über die Lesekompetenz sollen im späteren Verlauf dieser Methode auch die Sprech-, Hör-, und Schreibkompetenz entwickelt werden (Klein/Stegmann 2000: 12).

Die Anwendung der Interkomprehensionsmethode[10] führt so zu einem raschen Lernerfolg, der von den rezeptiven auf die produktiven Fähigkeiten übergreift.

---

[10] *„Unter Interkomprehension ist die Fähigkeit zu verstehen, in einer Gruppe von Sprachen kommunizieren zu können, ohne diese formal erlernt zu haben. Dabei geht es in erster Linie um rezeptive Kompetenzen, d.h. das Lese- und Hörverstehen. […] Innerhalb Europas sind es vor allem die drei großen Gruppen der germanischen, der romanischen und der slavischen Sprachen, die aufgrund ihrer Verwandtschaft Gemeinsamkeiten teilen, die ein gegenseitiges Verstehen ermöglichen. […]*

Beim Erlernen einer neuen Sprache stützt sich EuroCom auf zwei wichtige Grundpfeiler: auf Sprachverwandtschaften und auf Internationalismen. Beide sollen den Lernenden helfen, bereits Bekanntes in der neuen Sprache zu erkennen. Das Erschließen eines fremdsprachigen Textes erfolgt dann unter Anwendung der „Sieben Siebe“. Es handelt sich hier tatsächlich um eine „Aussieben“ bekannter Informationen. Die sieben Siebe werden nacheinander angewandt und das Ziel ist, am Ende die Hauptinformationen aus einem fremdsprachlichen Text herausgefiltert zu haben (Klein/Stegmann 2000: 13f.).

Das **erste Sieb** filtert den **internationalen Wortschatz** aus einem Text. Internationalismen sind Wörter, die in allen Standardsprachen etwa gleich aussehen und somit in fremdsprachlichen Texten leicht wiedererkennbar sind. Erwachsene Sprecherinnen und Sprecher verfügen über circa 5.000 Internationalismen (Klein/Stegmann 2000: 14).

Das **zweite Sieb** deckt den **panromanischen Wortschatz** ab. Es ist vor allem für die vorliegende Analyse von großer Bedeutung, weil es jenen Wortschatz abdeckt, der den romanischen Sprachen gemein ist. Hat man also Kenntnisse in einer romanischen Sprache vorzuweisen, so versteht man etwa 500 Wörter in den anderen verwandten Sprachen mühelos (vgl. Klein/Stegmann ebd.).

Das **dritte Sieb** ist jenes der **Lautentsprechungen**. Hier werden den Lernenden Formeln näher gebracht, die all jene Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen erkennbarer machen, die auf den ersten Blick nicht auszumachen sind. Kennt man jedoch die Lautveränderungen, die im Laufe der historischen Entwicklungen der Sprachen stattgefunden haben, so sind viele Wörter der romanischen Sprachen leicht wiederzuerkennen (Klein/Stegmann ebd.).

Besonders unter diesem interkulturellen Aspekt ist die europaweite, zunächst auf rezeptive Kompetenzen beschränkte Mehrsprachigkeit explizites Ziel der Sprachenpolitik der Europäischen Union“ (Reissner 2010: 821).

Das **vierte Sieb** ist den **Graphien und Aussprachen** gewidmet. Obwohl die meisten Laute der romanischen Sprachen in gleicher Weise verschriftlicht werden, so gibt es dennoch einige Ausnahmen, die das Erkennen der Wortverwandtschaften erschweren. Ziel ist, festzustellen, dass Wörter, die unterschiedlich geschrieben werden, dem gleichen Lautmuster entsprechen können (Klein/Stegmann 2000: 15).

Das **fünfte Sieb** ist jenes der **„Kernsatztypen“**. Es gibt neun dieser Kernsatztypen, die *„[…] in allen romanischen Sprachen strukturell identisch sind“*. (Klein/Stegmann 2000: 15) Wer also Kenntnisse in einer romanischen Sprache aufweist und somit auch deren Syntax beherrscht, wird auch den Satzbau der anderen romanischen Sprachen schnell verstehen (Klein/Stegmann ebd.).

Das **sechste Sieb** ist der **Morphosyntax** gewidmet. Es geht hier darum, *„[…] die in den romanischen Sprachen unterschiedlichen grammatischen Wörter oder Wortendungen auf ihren gemeinsamen Nenner […]“* zu bringen (Klein/Stegmann ebd.).

Das **siebte Sieb** befasst sich mit den **Präfixen und Suffixen**. Kennt man die wichtigsten griechischen und lateinischen Präfixe und Suffixe, so kann man diese vom Wortstamm trennen, um so besser den Sinn des Wortes erfassen zu können (Klein/Stegmann ebd.).

All jene Wörter, die sich nicht mit Hilfe der sieben Siebe erschließen lassen, werden „Profilwörter“ genannt. Sie stellen in der Regel nur einen geringen Anteil der Texte dar und können entweder aus dem Kontext erschlossen oder vorab gelernt werden. Die EuroCom Methode sieht hierfür eigene Listen vor, die – nach Sprachen getrennt – die wichtigsten Profilwörter enthalten (Klein/Strathmann 2011: 14).

5.2 Schulische Voraussetzungen für EuroComRom

Wie schon weiter oben erwähnt, lernen Österreichs Schülerinnen und Schüler meist Englisch als erste lebende Fremdsprache. Dem folgt entweder Französisch, Spanisch, Italienisch oder Latein. Italienisch wird in den meisten Schulen jedoch eher als Wahlpflichtfach, denn als Pflichtfach unterrichtet. Man kann also davon ausgehen, dass Lernende der französischen Sprache über Kenntnisse des Englischen und eventuell des Lateinischen verfügen. Lernende der italienischen Sprache verfügen im Gegensatz dazu eventuell schon über Kenntnisse in zwei lebenden Fremdsprachen (und Latein). Da die Schülerinnen und Schüler jedoch in jedem Fall die Sprachkenntnisse mitbringen, die sie im vorangegangenen Englischunterricht erwerben konnten, kommt dem Englischen im mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht eine wichtige Position zu (bmukk/bmwf 2008: 36ff.).

Es ist außerdem diese Sprache, die die meisten Neologismen – vor allem auch im europäischen Raum – liefert und somit auch die Lexik der romanischen Sprachen beeinflusst (Klein/Strathmann 2011: 18 bzw. Reissner 2010: 823f.).

Eine weitere Besonderheit des modernen Fremdsprachenunterrichts ist die Kompetenzorientierung. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht nicht nur sprachliche Kompetenzen erlangen, sondern auch methodische, interkulturelle, kommunikative und Lernkompetenzen. (vgl. Klein/Strathmann 2011: 25; Lehrplan Oberstufe 2004: 1ff.)[11] All diese Ziele werden in der EuroComRom Methode berücksichtigt und auch autonomes Lernen der Schülerinnen und Schüler wird gefördert (Klein/Strathmann 2011: 25).

[11] Lehrplan, Oberstufe (2004) = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004): *Lehrpläne der AHS, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lebende Fremdsprachen Oberstufe.* URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [30.08.2011].

Diese Voraussetzungen zeigen, dass die EuroCom-Methode bedingt auch für die Anwendung im schulischen Kontext geeignet ist, vor allem weil anzunehmen ist, dass die frühen Lernerfolge und die Aktivierung bereits vorhandenen Wissens die Motivation der Schülerinnen und Schüler, eine neue Sprache zu lernen, verstärken. Zu bedenken ist jedoch, dass die EuroCom-Methode nur eingeschränkt einsetzbar ist (zum Beispiel am Beginn des Fremdsprachenunterrichts), weil sie nicht mit den österreichischen Lehrplänen kompatibel ist, die eine ausgewogene Gewichtung der fünf Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht fordern (Lehrplan Oberstufe 2004: 2 bzw. Lehrplan Unterstufe 2004: 2). Wie jedoch schon eingangs erwähnt, kann auch die Förderung partieller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein (vgl. Vetter 2006: 173). Die EuroComRom-Methode greift diesen Ansatz auf und setzt ihn so um, dass er sich auch für die Arbeit im schulischen Kontext sehr gut eignen würde. Wie jedoch schon in Kapitel 1 erwähnt, fehlt es noch an den notwendigen curricularen Umsetzungen, damit diese Methode auch tatsächlich Eingang in den schulischen Alltag finden kann. Für die hier vorliegende Lehrwerkanalyse ist die EuroComRom-Methode dennoch von Bedeutung, weil die analysierten Lehrwerke zum Großteil auf Schriftlichkeit aufbauen und somit automatisch die rezeptiven Kompetenzen gefördert werden.

6 Curriculare und lehrwerkbezogene Rahmenbedingungen

6.1 Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht

Das Lehrwerk besteht – im Unterschied zum Lehrbuch – aus mehreren Teilen: Es gibt meist ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, ein Basisbuch für die Lernenden, ein Arbeitsbuch, eventuell ein grammatisches Beiheft, eine CD-Rom und manchmal auch ein Online-Repertoire an weiterführenden Übungen. Lehrwerke können im Unterricht also sehr vielfältig eingesetzt werden, setzen jedoch oft das Vorhandensein technischer Hilfsmedien (CD-Player, Internetzugang etc.) voraus (vgl. Neuner 2003: 399).

„Das Lehrwerk setzt die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept um“ (Neuner ebd.). Es orientiert sich also an den curricularen Vorschriften und bietet den Lehrenden ein Unterrichtskonzept, das einerseits die zu behandelnden Themengebiete abdeckt, andererseits jedoch auch die zu erarbeitenden Fertigkeiten berücksichtigt und Übungen für die Schülerinnen und Schüler anbietet. Außerdem werden in den LehrerInnenhandbücher oft ausführliche Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks im Unterricht gegeben: So werden etwa Sozialformen vorgeschlagen, die sich für bestimmte Übungen besonders gut eignen (vgl. Neuner 2003: 399f.).

Die beiden zu untersuchenden Lehrwerke „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ orientieren sich ebenfalls an den Lehrplanvorgaben und an den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Die LehrerInnenhandbücher konnten in dieser Studie leider nicht berücksichtig werden. Inwiefern diese also den hier genannten theoretischen Konzepten entsprechen, kann nicht festgestellt werden.

Lehrwerke für den Anfangsunterricht verfolgen zudem meist eine lineare Struktur: Die Gliederung in Lektionen, die aufeinander aufbauen, setzt voraus, dass die Lehrperon ebendiese Lektionen nacheinander behandelt. Meist ist diese Progression in allen sprachlichen Bereichen (Lexik, Grammatik, Syntax und Aussprache) festzustellen. Modernere Lehrwerke sehen zwar teils fakultative Lektionen oder Wiederholungslektionen vor, die nicht zwingend im Unterricht zum Einsatz kommen müssen, aber größtenteils muss die lineare Struktur des Lehrwerks eingehalten werden. Erst im Fortgeschrittenenunterricht unterliegen die Lehrwerke einem modularen Konzept: Die Lektionen sind oft nicht mehr linear aufgebaut, sondern widmen sich thematischen Schwerpunkten, die nach Belieben im Unterricht behandelt werden können (Fäcke 2010: 209).

In den beiden Lehrwerken „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ kann diese Struktur auch festgestellt werden: Während die ersten beiden Bände jeweils noch sehr linear aufgebaut sind und die Kapitel aufeinander aufbauen, sind die dritten Bände jeweils thematischen Schwerpunkten gewidmet, die nicht zwingend nacheinander behandelt werden müssen. In „Bien fait!“ gibt es außerdem die oben genannten fakultativen Zusatzkapitel bzw. im ersten Band dieses Lehrwerks wird nach den ersten fünf Kapiteln eine Wiederholungseinheit angeboten.

Jedem Lehrwerk liegt eine bestimmte didaktische Methode zugrunde. So widmete sich etwa die Grammatik-Übersetzungs-Methode der systematischen Präsentation des Lehrstoffes, während Lehrwerke der audiovisuellen/audiolingualen Methode das Lehr- und Lerngeschehen verstärkt zu lenken versuchten. Mit den Anfängen des kommunikativen Ansatzes (80er-Jahre) und des Interkulturellen Fremdsprachenlernens (90er-Jahre) war man bemüht, *„einen vernünftigen Ausgleich zwischen der Systematisierung des Lehrangebots […] und der Berücksichtigung der spezifischen Aspekte eines lernerorientierten Konzepts […]“* (Neuner 2003: 400) in den Lehrwerken zu schaffen (Neuner 2003: 400).

6.2 Lehrplanbezug und Richtlinien des GERS

Für die vorliegende Lehrwerkanalyse wurden die Vorgaben der österreichischen Lehrpläne für die AHS (Allgemein bildende höhere Schulen) und die Richtlinien des GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) im Hinblick auf Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt herangezogen. Die Unterstufe der AHS deckt die Lernjahre fünf bis acht ab, während die Oberstufe von der neunten bis zur zwölften Schulstufe reicht. Es liegen daher zwei verschiedene Lehrpläne vor. Die österreichischen Lehrpläne für die AHS orientieren sich bereits an den Kompetenzniveaus des GERS. Sie setzen sich aus einem allgemeinen Teil – der für alle Fächer gleichermaßen gilt – und einem fächerspezifischen Teil zusammen.

Im allgemeinen Teil[12] wird wiederholt Bezug auf die mögliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler genommen. So ist zum Beispiel im Unterricht Rücksicht auf mögliche unterschiedliche Muttersprachen zu nehmen und deren Kenntnisse sind produktiv im Unterricht einzusetzen (Lehrplan Allgemeiner Teil 2004: 2ff.)[13].

Im AHS-Lehrplan der Unterstufe für lebende Fremdsprachen wird darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache oder Zweitsprache der zu lernenden Sprache entspricht, verstärkt in den Unterricht zu integrieren sind, um den anderen Lernenden zu Möglichkeit zu geben, von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern zu lernen. Im Vordergrund stehen hierbei das Informieren über kulturelle

[12] Der allgemeine Teil des Lehrplans der AHS-Unterstufe entspricht im Bezug auf „Mehrsprachigkeit“ dem allgemeinen Teil des Lehrplans der AHS-Oberstufe. Es wurde zur einfacheren Darstellung deshalb nur der allgemeine Teil des Lehrplans der AHS-Unterstufe zitiert.

[13] Lehrplan, Allgemeiner Teil (2004) = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004): *Lehrpläne der AHS-Unterstufe, Allgemeiner Teil.* URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf [30.08.2011].

Besonderheiten und das Kennenlernen unterschiedlicher Varianten der Standardsprache. Außerdem soll der Fremdsprachenunterricht die Schülerinnen und Schüler zu einer aufgeschlossen Haltung gegenüber der individuellen Mehrsprachigkeit anregen, sowie deren Begeisterung für und Interesse an der Sprachenvielfalt wecken (Lehrplan Unterstufe 2004: 3)[14].

Auch im Oberstufenlehrplan der AHS wird darauf hingewiesen, dass Muttersprachlerinnen und Muttersprachler der betreffenden Sprache im Unterricht eine wichtige Position einnehmen, da sie von großem Nutzen für die anderen Lernenden sind. Außerdem sollen interkulturelle Themen behandelt werden, um so das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die in Europa vorherrschende Sprachenvielfalt – aber auch für alle anderen Sprachen der Welt, Minderheitensprachen eingeschlossen – zu wecken (Lehrplan Oberstufe 2004: 1)[15]. Auch die Muttersprachen der Migrantinnen und Migranten des eigenen Landes sind in den Unterricht einzubeziehen, um so „das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen“ (Lehrplan Oberstufe ebd.)[16]. Außerdem wird explizit darauf hingewiesen, dass Kenntnisse bereits erlernter (Fremd)sprachen im Unterricht zu nutzen sind:

> *„Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und*

[14] Lehrplan, Unterstufe (2004) = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004): *Lehrpläne der AHS-Unterstufe, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lebende Fremdsprachen Unterstufe.* URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf [30.08.2011].

[15] Lehrplan, Oberstufe (2004) = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004): *Lehrpläne der AHS-Oberstufe, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lebende Fremdsprachen Oberstufe.* URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [30.08.2011].

[16] ebenda.

konsequent zu nutzen (Tertiärsprachenеffekt)“ (Lehrplan Oberstufe 2004: 2)[17].

Der Vergleich der zu lernenden Sprache mit anderen Sprachen stellt ebenfalls ein Ziel des Oberstufenlehrplans der AHS[18] dar und soll den Lernenden den Sprachenerwerb erleichtern.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hebt ebenfalls die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht hervor. Wie schon weiter oben erwähnt, wird auch im GERS darauf hingewiesen, dass es nicht mehr Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts sein kann, der Muttersprache ähnliche Kompetenzen in einer Fremdsprache zu erlangen. Es genüge auch nicht mehr, eine oder zwei Sprachen zu beherrschen und diese isoliert voneinander zu lernen (Trim 2001: 17).

„Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Trim 2001: 17).

Als eines der Mittel zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht verweist der GERS auf das Europäische Sprachenportfolio (ESP), in dem nicht nur die persönlichen sprachlichen Kompetenzen festgehalten werden können, sondern in dem auch interkulturelle Zusammenhänge erkannt werden sollen (vlg. Trim ebd.).

[17] ebenda.

[18] ebenda.

7 Lehrwerkanalyse

7.1 Forschungsfragen

Wie schon weiter oben erwähnt, stellt der nachfolgende Teil der vorliegenden Diplomarbeit die Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse dar, im Rahmen derer folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Gibt es in den beiden Lehrwerken „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ mehrsprachigkeitsbezogene (Wortschatz)übungen?
- Werden Lernstrategien angeboten, die die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler aktiv fördert?
- Weisen die Lehrwerke „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ Rückschlüsse auf bereits bekannte Sprachen (Deutsch, Englisch, eventuell Latein, eventuell Französisch/Italienisch, Spanisch) auf?
- Weisen die beiden Lehrwerke im Bezug auf mehrsprachigkeitsfördernde (Wortschatz)übungen und Strategien Unterschiede auf? Welche?

Von folgenden Hypothesen wird ausgegangen:

- Da das Italienische an vielen Schulen Österreichs erst als dritte lebende Fremdsprache erlernt wird, wird vermutet, dass im Lehrbuch „Detto Fatto“ mehr mehrsprachigkeitsbezogene Wortschatzübungen zu finden sein werden.
- Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil der Übersetzungsübungen im Vergleich zu anderen Übungstypen in beiden Lehrwerken stark überwiegen wird, weil diese Übungsform im Fremdsprachenunterricht (wenn mehrere Fremdsprachen vorliegen) immer noch sehr häufig zum Einsatz kommt.

Folgende Kategorien werden in der Analyse berücksichtigt:

- Übungen
    - Übungen zu Nomen
    - Übungen zu Verben
    - Übungen zu Adjektiven
    - Übungen zu sonstigen Wortformen
    - Übungen zu Redewendungen
    - Übungen zu Grammatik
- Sprachliche Rückschlüsse und Verweise auf
    - Deutsch
    - Englisch
    - Französisch
    - Italienisch
    - Spanisch
    - Latein
- Art des Übungstyps bzw. der Lernstrategie
    - Übersetzungsübungen
    - Vergleichsübungen
    - Assoziationsübungen
    - Sprachauswahlübungen
    - Zuordnungsübungen
    - Kategorisierungsübungen

- Selektionsübungen
- Lernstrategien[19].

Da das Hauptaugenmerk der Analyse auf dem lexikalischen Bereich liegt, wurden die Übungen nach Wortarten (Nomen, Verben etc.) gegliedert. Diese Vorgehensweise dient dazu, herauszufinden, in welchen Wortarten mehrsprachigkeitsorientierte Übungen dominieren. Eine Kategorie mit „Grammatikübungen" wurde auch berücksichtigt, um feststellen zu können, ob die sprachübergreifenden Wortschatz- oder Grammatikübungen in dem jeweiligen Lehrwerk überwiegen.

Der zweite Analysebereich widmet sich den Sprachen, auf die in den mehrsprachigkeitsorientierten Übungen verwiesen wird. Es ist hier davon auszugehen, dass vor allem Deutsch für derartige Rückschlüsse herangezogen wird. Außerdem wären im Falle des Lehrwerks für Italienisch auch Verweise auf Französisch oder Spanisch als eventuell bereits erlernte romanische Sprachen zu erwarten.

Der letzte Punkt der Analyse soll die Übungstypen festhalten. Erwartungsgemäß wird hier die Mehrheit den Übersetzungsübungen gewidmet sein.

Die Abfolge der empirischen Ergebnisse wird also folgendermaßen dargestellt: Nach einer kurzen Präsentation der Lehrwerke „Bien fait!" und „Detto fatto" folgt die Analyse und Beurteilung ebendieser. Hier werden die Lehrwerke vorerst nacheinander behandelt. Den Abschluss bildet ein Vergleich von „Bien fait!" und „Detto fatto".

Es handelt sich hier um eine qualitative Lehrwerkanalyse, die zeigen soll, ob, und in welcher Häufigkeit mehrsprachigkeitsorientierte Übungen und Strategien in den beiden Lehrwerken zum Einsatz kommen. Die

[19] Da vermutet wird, dass in den beiden Lehrwerken „Bien fait!" und „Detto Fatto" nicht viele mehrsprachigkeitsorientierten Lernstrategien angeboten werden, wird an dieser Stelle auf Subkategorien verzichtet.

Ergebnisse wurden mit Hilfe von Analyserastern erhoben und graphisch dargestellt.

7.2 Analyseschema

Zur Erhebung der – für die Analyse relevanten – Daten wurde ein Analyseraster herangezogen (siehe Anhang). Dieser gliedert sich in einen Teil, der das Lehrwerk „Bien fait!“ behandelt und einen, in dem die Daten des Lehrwerks „Detto Fatto“ festgehalten werden. Der Raster behandelt folgende Kategorien, die auch weiter oben schon genannt wurden: „Wortarten“, „Sprachen“ und „Übungstypen“.

In der Kategorie „Wortarten“ werden die Übungen jener Sparte zugeordnet, der sie am ehesten entsprechen. Natürlich gab es auch einige Übungen, die Überschneidungen aufwiesen; in diesem Falle wurde die am stärksten vertretene Kategorie gewählt. In der Sparte „Sprachen“ wurde die deutsche Sprache nicht berücksichtigt. Da auch in den mehrsprachigkeitsorientierten Übungen, die andere Sprachen als das Deutsche miteinbeziehen, die deutsche Sprache ebenfalls gemeint ist, ist nur zu unterscheiden, in welchen Übungen weitere Sprachen hinzugezogen werden. Die Kategorie „Übungstypen“ wurde von mir selbst erstellt. Nach einer ersten Durchsicht der zu analysierenden Lehrwerke stellte sich die verwendete Kategorisierung als am geeignetsten heraus. Die Übungsformen (Wörternetz, Illustration von Wörtern etc.), die im Theorieteil beschrieben wurden, konnten in den Lehrwerken nicht festgestellt werden, da es sich wohl um Übungen handelt, die von der Lehrperson ergänzend zum Lehrwerk in den Fremdsprachenunterricht eingebaut werden können. Die Übersetzungsübung hingegen war in den beiden analysierten Lehrwerken sehr stark vertreten und wurde daher auch im Analyseschema berücksichtigt. Da die verwendeten Übungstypen jedoch größtenteils von mir selbst gewählt wurden, sei an dieser Stelle

eine Charakterisierung der einzelnen Typen angebracht. Folgende sieben Übungstypen wurden für die Analyse herangezogen:

- *Übersetzungsübungen*: Hierzu zählen all jene Übungen, in denen die Schülerinnen und Schüler im engeren oder weiteren Sinne von einer Sprache in eine andere übersetzen müssen. Auch Übungen, die zum Beispiel die Wörterbucharbeit fördern, wurden deshalb dieser Kategorie zugeordnet.

- *Vergleichsübungen*: Dieser Sparte wurden all jene Übungen zugeschrieben, in denen die Lernenden Phänomene der Zielsprache mit anderen Sprachen vergleichen müssen. Der Großteil der Übungen behandelt in dieser Kategorie grammatikalische Phänomene.

- *Assoziationsübungen*: Dieser Übungstyp kommt sehr selten vor und beschränkt sich jeweils auf den ersten Band der Lehrwerke. Es handelt sich hier um Übungen, in denen zielsprachliche Wörter wiedererkannt werden müssen, die die Schülerinnen und Schüler möglicherweise bereits aus früheren Erfahrungen kennen (Auslandsaufenthalte, Urlaube, etc.). Auch Übungen zu Internationalismen fallen in diese Sparte. Es geht darum, Wörter mit Situationen und eventuell der Muttersprache zu assoziieren.

- *Sprachauswahlübungen*: Dieser Kategorie wurden all jene Übungen zugeordnet, in denen es darum geht, die Zielsprache von anderen Fremdsprachen abzugrenzen.

- *Zuordnungsübungen*: In diese Sparte fallen alle Übungen, in denen es darum geht, zielsprachliche Wörter ihrer deutschsprachigen Übersetzung zuzuordnen.

- *Kategorisierungsübungen*: Diese Sparte unterscheidet sich von der vorhergehenden dadurch, dass Wörter einer Situation oder einem

Überbegriff zugeordnet werden müssen. (z.B.: verschiedene Gerichte den Ländern zuordnen, denen sie entsprechen).

- *Selektionsübungen*: Diese Übung verlangt von den Lernenden, Wörter aus einem Text, einem Hörtext oder etwa auch aus einem Kreuzworträtsel zu entnehmen und den jeweiligen Entsprechungen zuzuordnen.

Bei Überschneidungen wurden die Übungen jener Kategorie zugeordnet, die dem Schwerpunkt der Übung entsprach.

Die Anzahl der zutreffenden Übungen wurde im Verlauf der Analyse jeweils numerisch in den Analyseraster eingetragen. Dieser Vorgang wurde doppelt durchgeführt, um die Gültigkeit der Analyse zu überprüfen.

Als Ergänzung zu dem – im Anhang angeführten – Analyseraster wurde eine Liste erstellt, die jede mehrsprachigkeitsorientierte Übung enthält. Die Liste gliedert sich – so wie der Raster auch – in Lehrwerk und Textbuch/Arbeitsbuch. Innerhalb dieser Kategorisierung wurden die Übungen chronologisch (mit Seitenzahl versehen) angeführt und beschrieben (Um welche Übung handelt es sich? Was soll getan werden?). Die Liste wurde in digitaler Form angelegt und ist somit auf Anfrage erhältlich, wurde im Anhang jedoch aus Platzgründen nicht angeführt.

7.3 Vorgehensweise bei der Datenanalyse und –interpretation

Da diese Arbeit auf einer qualitativen Lehrwerkanalyse basiert, ist es wichtig, die Vorgehensweise der Datenanalyse und –interpretation festzuhalten. Die Nachvollziehbarkeit und die genaue Dokumentation der Vorgehensweise ist an dieser Stelle deshalb so wichtig, weil bei der

qualitativen Forschung die intersubjektive Überprüfbarkeit nicht angewandt werden kann (vgl. Steinke 2000: 324).

Zu Beginn wurden die beiden Lehrwerke „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ ausgewählt, die oben genannten Forschungsfragen konkretisiert und die Hypothesen formuliert. Danach wurden – wie schon weiter oben erwähnt – die zu analysierenden Lehrwerke zuerst im Hinblick auf sprachenübergreifende Wortschatzübungen durchgesehen, bevor die Analysekategorien und der zugehörige Raster erstellt wurden (nachdem nach einer ersten Durchsicht schon auffiel, dass keine mehrsprachigkeitsorientierten Lernstrategien angeboten werden, wurde diese Kategorie im Analyseraster nicht mehr berücksichtigt). Anschließend wurden die mehrsprachigkeitsorientierten Übungen nach den festgelegen Untersuchungskriterien einerseits in oben genannter Liste festgehalten, andererseits im Analyseraster numerisch erfasst. Diese Vorgehensweise erachte ich als sehr hilfreich, weil sie einerseits einen guten Überblick über den Anteil der Übungen in den jeweiligen Kategorien bietet und andererseits eine genaue Dokumentation (mit Hilfe der Liste) zulässt. In der Liste wurden die ausgewählten Übungen – wie schon weiter oben beschrieben – nach Lehrwerk und Lehrwerkexemplar geordnet festgehalten. Eine kurze Beschreibung der Übung und die Angabe der Seitenzahl ermöglicht eine rasche Nachvollziehbarkeit. Die Übungen wurden außerdem in vier verschiedenen Farben markiert, um einen besseren Überblick gewähren zu können: hellrot (Wortschatzübungen, die nicht explizit sprachübergreifend sind), dunkelrot (explizit mehrsprachigkeitsorientierte Wortschatzübungen, hellgrau (Grammatikübungen, die nicht explizit sprachübergreifend sind) und dunkelgrau (explizit mehrsprachigkeitsorientierte Grammatikübungen). Im Analyseraster wurden die Übungen beider Lehrwerke in einer Tabelle erfasst, um eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Dieser Vorgang wurde einige Zeit später noch einmal durchgeführt, um die Gültigkeit der Ergebnisse zu überprüfen.

Im Anschluss an diese Erarbeitungsphase wurden die erhobenen Daten graphisch (in Kreis-, Säulen-, und Balkendiagrammen) dargestellt. Diese Graphiken wurden auf Basis der Microsoft® Excel-Tabellen mit ebendiesem Programm erstellt.

Die Interpretationsphase gliederte sich in zwei Teile: Zuerst wurden die Ergebnisse der Lehrwerke einzeln hinsichtlich der Forschungsfragen und Hypothesen interpretiert. Danach folgte ein Vergleich von „Bien fait!“ und „Detto Fatto“. Die Darstellung der Analyserergebnisse wurde immer mit ausgewählten Ankerbeispielen (exemplarische Übungen aus den beiden untersuchten Lehrwerken) unterstützt.

Zum Schluss wurden die Analyseergebnisse evaluiert. Auch hier wurde die zuvor beschriebene Reihenfolge beibehalten: Zuerst folgte eine getrennte Evaluierung der beiden Lehrwerke und danach wurde die gesamte Analyse evaluiert.

7.4 Die untersuchten Lehrwerke

7.4.1 Bien fait!

Das im Hölder-Pichler-Tempsky-Verlag erschienene Lehrwerk „Bien fait!“ besteht aus drei Bänden (*Bien fait! 1 – Bien fait! 3*) und orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Nach dem ersten Band soll das Niveau *A1* (laut GERS) erreicht werden, nach dem Zweiten das Niveau *A2* und nach dem dritten Band das Niveau *B1+*. Entwickelt wurde das Lehrwerk für den Unterricht an AHS-Oberstufen sowie an BHS.[20] In der Schulbuchliste[21] des Bundesministeriums für

[20] Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH & Co. KG: Bien fait!. URL: http://www.verlaghpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/ahs-oberstufe/franzoesisch/bien-fait/ [30.08.2011].

Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) für das Schuljahr 2011/12 ist jedoch auch die Verwendung von *„Bien fait! 1“* ab der dritten Klasse (AHS-Unterstufe) vorgesehen. Der erste Band wurde von Christine Luner, Eleonore Truxa und Elisabeth Wladika entwickelt und wurde am 23. Oktober 2008 für den Französischunterricht (2. Lebende Fremdsprache) an Österreichs Schulen zugelassen. Es gibt bisher nur eine Auflage. Der zweite Band wurde von Christine Luner und Caroline Berchotteau erarbeitet und am 15. Juli 2009 als für den Fremdsprachenunterricht geeignet erklärt. Es besteht auch hiervon nur eine Auflage. Der dritte Band des Lehrwerks wurde ebenfalls von Christine Luner und Caroline Berchotteau entwickelt und am 20. Oktober 2010 für den Schulgebrauch zugelassen. Es liegt also auch hier nur eine Auflage vor.

„Bien fait! 1“ besteht aus einem Lehrbuch und einem Arbeitsbuch. Es sind außerdem eine CD, eine CD-Rom und ein LehrerInnenheft erhältlich. Weiters bietet der Verlag auf seiner Homepage (URL: http://www.verlaghpt.at) kostenloses Zusatzmaterial für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer an. „Bien fait! 2“ und „Bien fait! 3“ setzen sich aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch, einer CD und einem LehrerInnenheft zusammen. Auch für diese Bände stehen auf der Homepage des Verlags kostenlose Zusatzmaterialien zur Verfügung.

Das Lehrbuch des ersten Bandes setzt sich aus 18 Lektionen zusammen, denen ein Grammatiküberblick, eine Vokabelübersicht sowie eine Karte Frankreichs folgen. Das Arbeitsbuch folgt der Unterteilung in oben genannte 18 Lektionen. Der Aufbau von „Bien fait! 2“ gleicht jenem des ersten Bandes, jedoch verteilt sich der Lehrstoff hier auf nur zehn Lektionen. Das Arbeitsbuch orientiert sich auch im zweiten Band an den Lektionen des Lehrbuches. Im dritten Band finden sich ebenfalls zehn Lektionen, denen eine Vokabelübersicht, eine Karte der frankophonen Sprachgebiete, sowie eine Karte Frankreichs folgen. Auf eine

[21] Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Schulbuchaktion 2011/12. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20017/1112sbl_1000.pdf [30.08.2011].

Grammatiksektion wurde hier verzichtet. Das Arbeitsbuch gliedert sich – anders als in den beiden ersten Bänden – in eine Grammatikrubrik, die Wiederholungen und Übungen der wichtigsten Grammatikkapitel anbietet, und in die zehn Lektionen des Lehrbuches – ähnlich den beiden anderen Bänden. Das LehrerInnenheft konnte in vorliegender Analyse nicht berücksichtigt werden, weil es ausschließlich für Lehrerinnen und Lehrer erhältlich ist, die bereits an einer Schule Österreichs unterrichten.

7.4.2 Detto Fatto

Das im Hölder-Pichler-Tempsky-Verlag erschienene Lehrwerk „Detto fatto“ besteht ebenso wie „Bien fait!“ aus drei Bänden und orientiert sich auch an den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Nach dem ersten Band soll ebenfalls das Niveau *A1* erreicht werden, nach dem Zweiten *A1+/A2* und nach dem dritten Band *B1+*. Der erste Unterschied zwischen den beiden Lehrwerken ist an dieser Stelle schon ersichtlich: „Bien fait! 2“ orientiert sich am GERS-Niveau A2, während „Detto fatto 2“ zwischen den beiden Niveaus A1+ und A2 einzuordnen ist. „Detto fatto“ wurde für den Gebrauch an Österreichs AHS und BHS entwickelt.[22]

Alle drei Bände dieses Lehrwerks wurden von Laura Ritt-Massera und Eleonore Truxa entwickelt. Der erste Band wurde am 5. November 2004 für den Fremdsprachenunterricht an Handelsakademien, Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe und Höheren Lehranstalten für Tourismus zugelassen. Am 10. Juni 2005 wurde es als geeignet für den Unterricht an AHS-Oberstufen (als 2. lebende Fremdsprache und Wahlpflichtfach) erklärt. Erst am 9. Jänner 2008 wurde „Detto fatto 1“ für den Unterricht an Hauptschulen und AHS-Unterstufen (ab der dritten

[22] Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH & Co. KG: Detto fatto. URL: http://www.verlaghpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/ahs-oberstufe/italienisch/detto-fatto/ [30.08.2011].

Klasse als 2. lebende Fremdsprache) zugelassen. Es besteht bisher nur in seiner ersten Auflage. Der zweite Band wurde 2005 und der dritte Band 2006 für den Gebrauch an Österreichs Schulen zugelassen. Für beide Bände liegt erst eine Auflage vor.

Für alle drei Bände liegen ein Lehrbuch, ein Arbeitsbuch, ein LehrerInnenheft, eine CD, eine CD-Rom und SbX[23] vor. Die Inhalte von SbX und der CD-ROM sind gleich. Es handelt sich hier um Module, die den Lernenden angeboten werden und die erweiternde Übungen zu den Lektionen im Lehrwerk enthalten. Für alle drei Bände steht außerdem kostenloses Zusatzmaterial auf der Website des Verlags zur Verfügung.

Das Lehrbuch von „Detto fatto 1“ besteht aus 15 Lektionen, denen eine Grammatikübersicht, eine Checkliste (die zur Überprüfung der eigenen Kompetenzen dient), eine Vokabelauflistung und eine Karte Italiens sowie eine stumme Karte Italiens folgen. Das Arbeitsbuch gliedert sich ebenfalls in die 15 Lektionen des Lehrbuches und bietet zusätzlich noch sechs Seiten mit verschiedenen Lesetexten an. Das Lehrbuch des zweiten Bandes setzt sich aus zehn Lektionen zusammen, denen ebenfalls eine Grammatikübersicht, eine Checkliste (die zur Überprüfung der eigenen Kompetenzen dient und das Niveau A2 abdeckt) und eine Vokabelauflistung folgen. Das Arbeitsbuch beinhaltet eine Italienkarte, einen Steckbrief, der von den Lernenden auszufüllen ist und Übungen zu den zehn Lektionen des Lehrbuches. Zum Schluss findet sich eine stumme Karte Italiens. „Detto fatto 3“ besteht ebenfalls aus zehn Lektionen, gefolgt von einer Sektion mit Beispieltexten zu den unterschiedlichsten Textsorten, einer tabellarischen Übersicht über die Themen des Lehrbuches, einer Checkliste (Niveau B1) und einer Vokabelübersicht. Das Arbeitsbuch verfügt über ein eigenes Inhaltsverzeichnis und gliedert sich in einen Steckbrief (der von den

[23] SbX ist ein Service des bm:ukk und bieten Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern weiterführende Übungen auf folgender Website an: http://sbx.bildung.at/ [30.08.2011].

Lernenden auszufüllen ist), eine Grammatikübersicht, eine Rubrik mit Übungen zu den zehn Lektionen, ein Kapitel mit Kommunikationssituationen (die für mündliche Aktivitäten gedacht sind), eine Sektion, in der die verschiedensten Textsorten kurz präsentiert werden und Schreibaufträge angeboten werden und eine Vokabelliste.

8 Ergebnisse der Analyse

8.1 Bien fait!

8.1.1 Analyse

8.1.1.1 Wortgruppenbezogene Darstellung der Übungen

Zu Beginn dieses Kapitels ist zu sagen, dass das Lehrwerk „Bien fait!“ nur sehr wenige Übungen anbietet, die mehrsprachigkeitsfördernde Wortschatzarbeit im Unterricht begünstigen würden. Strategien, die diese Form der Wortschatzarbeit fördern, finden sich in keinem der drei Bände, weshalb ich mich im Folgenden auf die Analyse der Übungen beschränken werde.

Wie später noch gezeigt wird, beziehen sich fast alle Übungen, die auf eine andere Sprache als das Französische verweisen, auf das Deutsche. Da Deutsch die öffentliche Amtssprache Österreichs und die Muttersprache eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler ist, wird wohl vorwiegend auf diese Sprache verwiesen. In *Abbildung 1* sind alle Übungen des Lehrwerks „Bien fait!“ dargestellt, die eine andere Sprache, als das Französische, miteinbeziehen – auch grammatikalische Übungen wurden hier berücksichtigt, um die Gesamtheit der mehrsprachigkeitsorientierten Übungen aufzeigen zu können. Man sieht sehr deutlich, dass das Lehrwerk des ersten Bandes sehr viel mehr Übungen aufweist, die auf eine andere Sprache verweisen. Bei den Arbeitsbüchern liegt Band drei an erster Stelle. Im dritten Band von „Bien

fait!“ liegt nämlich eine Unterteilung in einen grammatikalischen Teil (der der Wiederholung dient) und einen Übungsteil vor – wie schon weiter oben erwähnt. Ein Großteil der neunzehn Übungen entstammt hier dem grammatikalischen Teil (vgl Abb. 11). Generell liegt „Bien fait! 1“ mit insgesamt 38 Übungen (41%) nur sehr knapp vor „Bien fait! 3“ (36%). Der zweite Band weist hingegen in beiden Exemplaren (Lehr- und Arbeitsbuch) weniger Übungen auf, als die anderen beiden Bände, wobei die Differenz bei den Lehrbüchern [mit 26% (Bien fait! 1), 10% (Bien fait! 2) und 16% (Bien fait! 3)] größer ist, als bei den Arbeitsbüchern [mit 15% (Bien fait! 1), 13% (Bien fait! 2) und 20% (Bien fait! 3)].

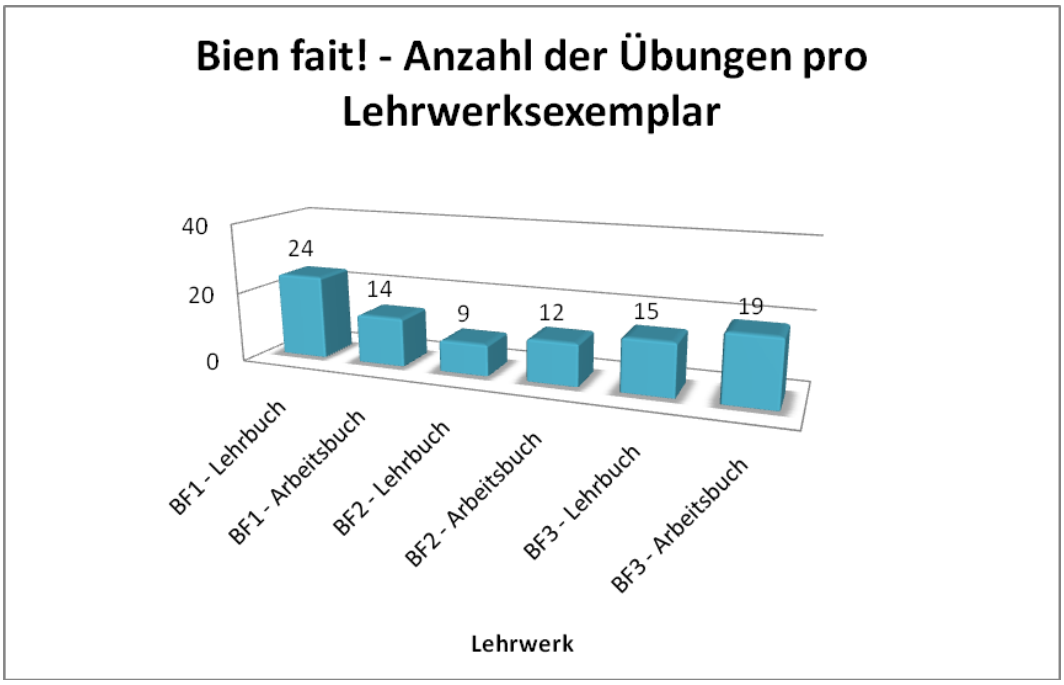


Abbildung 4: Anzahl der Übungen im Lehrwerk "Bien fait!", die eine andere Sprache als das Französische miteinbeziehen; nach Lehrwerksexemplaren geordnet.

In allen sechs Bänden des Lehrwerks „Bien fait“ ist nur eine Übung zu finden, die auf andere Sprachen als auf das Deutsche verweist (vgl. Abb.2). Diese Übung ist im Arbeitsbuch des ersten Bandes zu finden und sie bezieht das Englische, Spanische und Italienische mit ein. Es gibt

keine Übung, die auf die lateinische Sprache verweist. Alle anderen Übungen beziehen sich ausschließlich auf das Deutsche.

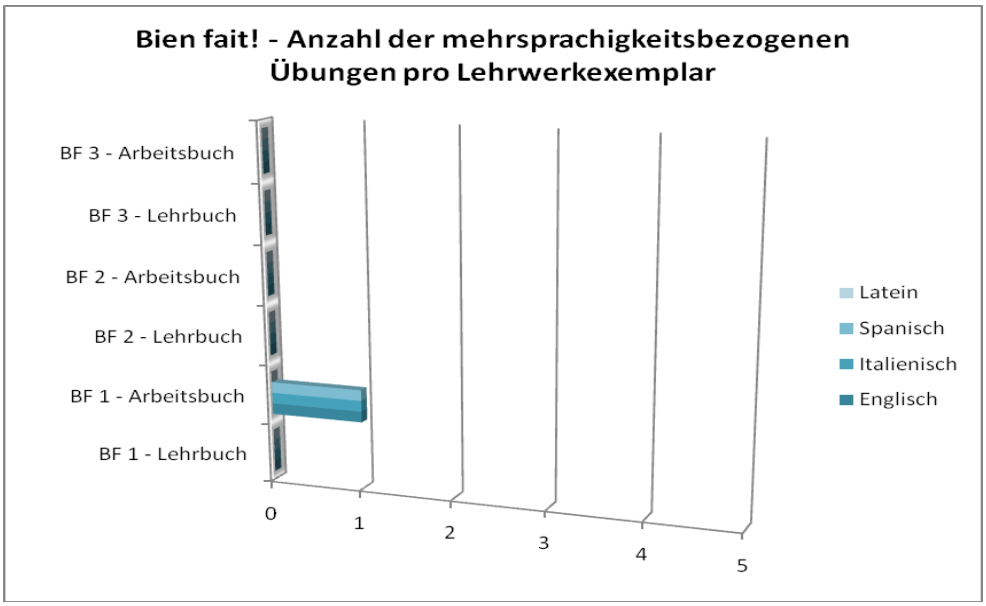


Abbildung 5: Anzahl der mehrsprachigkeitsorientierten Übungen im Lehrwerk „Bien fait!"; nach Lehrwerksexemplaren geordnet.

Die einzige sprachenübergreifende Übung im Arbeitsbuch von „Bien fait! 1" (2010: 3) ist zu Beginn der ersten Lektion zu finden (s. Abb. 3). Die Schülerinnen und Schüler sehen ein Cluster an verschiedenen Wegweisern und Hinweistafeln in den Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, und sollen die französischen Wörter heraussuchen. Es wurden hier einerseits verstärkt Internationalismen („*Souvenirs, Tickets*", etc.) ausgewählt, die den Lernenden bereits bekannt sind, weil sie auch in der deutschen Sprache verwendet werden, und andererseits wurden Hinweistafeln gewählt, die die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel während eines Auslandsaufenthaltes vielleicht schon einmal gesehen haben (z.B. „*senso unico*"). Diese Übung dient als Einstieg in die erste Lektion und soll den Lernenden helfen, französische Wörter zu erkennen und von anderen (romanischen) Sprachen zu unterscheiden.

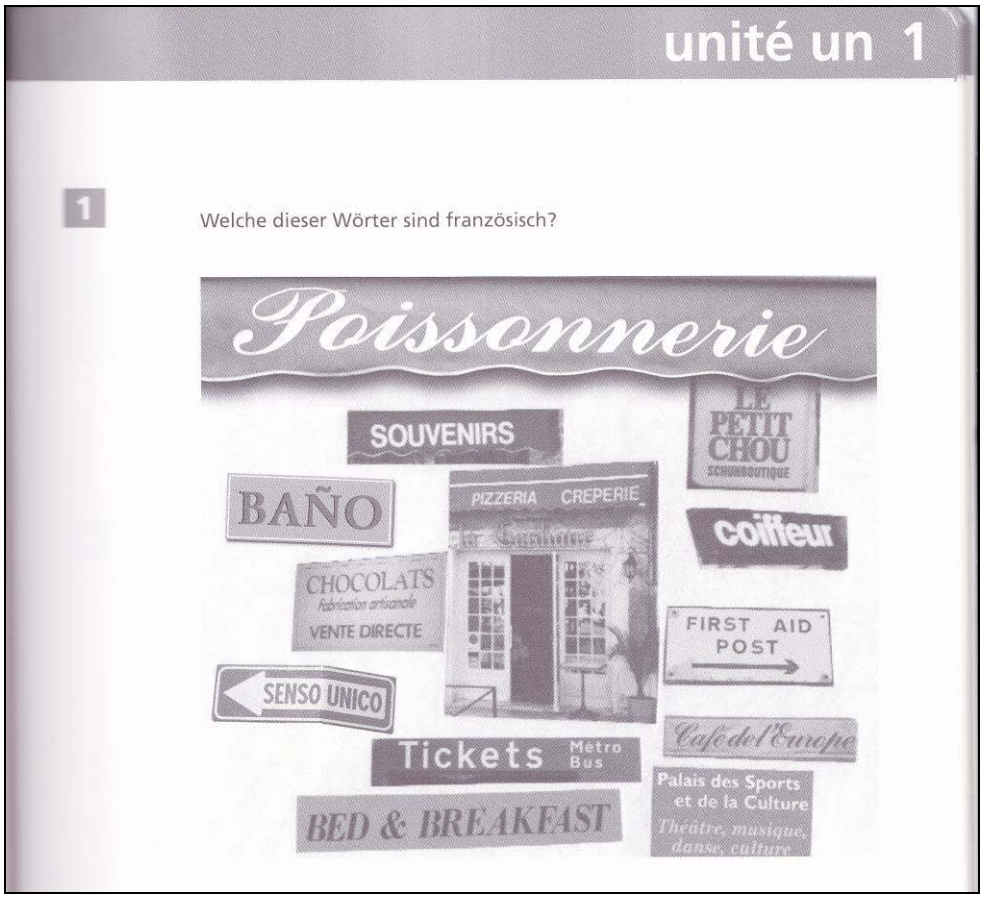


Abbildung 6: Sprachenübergreifende Übung in „Bien fait! 1“. Quelle: Arbeitsbuch zu „Bien fait! 1“ 2010: 3.

Wie schon weiter oben erwähnt, beziehen sich alle anderen sprachübergreifenden Übungen ausschließlich auf die deutsche Sprache. Im Lehrbuch von „Bien fait! 1“ sind insgesamt 24 Übungen zu finden (s. Abb. 4), die das Deutsche miteinbeziehen. Mehr als die Hälfte sind Übungen zu Nomen oder zu Floskeln und Sätzen[24]. Nur eine Übung beschäftigt sich mit Adjektiven, zwei Aufgabenstellungen sind der Grammatik gewidmet und drei Übungen behandeln Redewendungen. In der Kategorie „sonstige Übungen“ sind im Lehrbuch des ersten Teils folgende Aufgabenstellungen zu finden: Eine Übung behandelt das Alphabet (die Lernenden sollen das französische und das deutsche Alphabet vergleichen und herausfinden, welche Buchstaben im

[24] Hier werden sowohl Floskeln und Teilsätze (wie z.B.: „mit jemandem ins Kino gehen“) miteinbezogen, wie auch ganze Sätze und kurze Texte.

Französischen anders ausgesprochen werden – vgl. Lehrbuch zu „Bien fait! 1“ 2010: 7), und eine Übung dient dem Erschließen von „bitte“ und „danke“ (die Lernenden sollen einem Hörtext die französischen Entsprechungen für „bitte“ und „danke“ entnehmen – vgl. Lehrbuch zu „Bien fait! 1“ 2010: 12). Bei letzterer Übung wird zwar nicht explizit verlangt, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf ihre Kenntnisse der deutschen Sprache beziehen, aber da sie wissen, in welchem Kontext die beiden Wörter in der deutschen Sprache zum Einsatz kommen, können sie leicht auf ähnliche, französischsprachige Situationen rückschließen und so die französischen Entsprechungen für „bitte“ und „danke“ aus dem Kontext erschließen. Ihre muttersprachlichen Erfahrungen werden hier also für die Erschließung zweier Wörter genutzt und befähigen die Lernenden, deren französische Entsprechungen selbstständig zu erarbeiten.

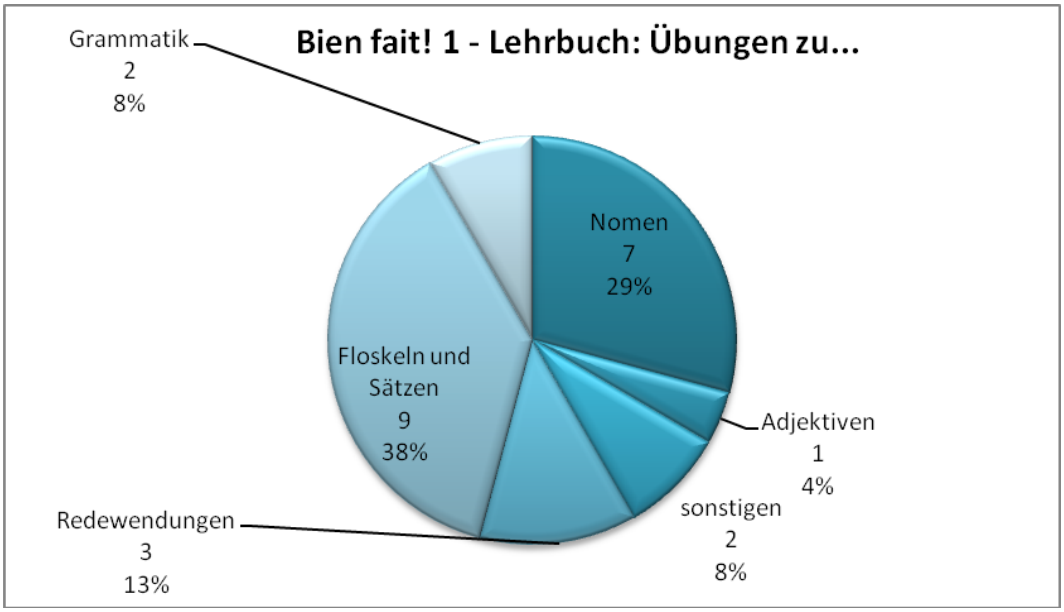


Abbildung 7: Verteilungen der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen im Lehrbuch von „Bien fait! 1“.

Im Arbeitsbuch zu „Bien fait! 1“ entfallen die Hälfte aller sprachübergreifenden Übungen auf die Grammatik, jeweils zwei Übungen sind der Erarbeitung von Nomen und Nomen, Verben und Adjektiven

(gemischte Kategorie) gewidmet und drei Übungen entfallen auf die Rubrik „Floskeln und Sätze“ (s. Abb. 5).

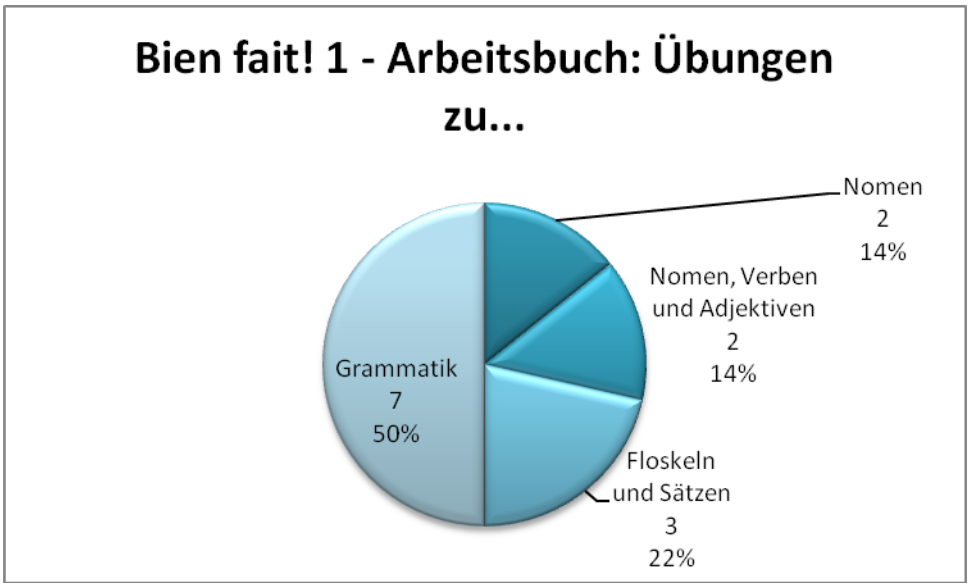


Abbildung 8: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen im Arbeitsbuch von „Bien fait! 1“.

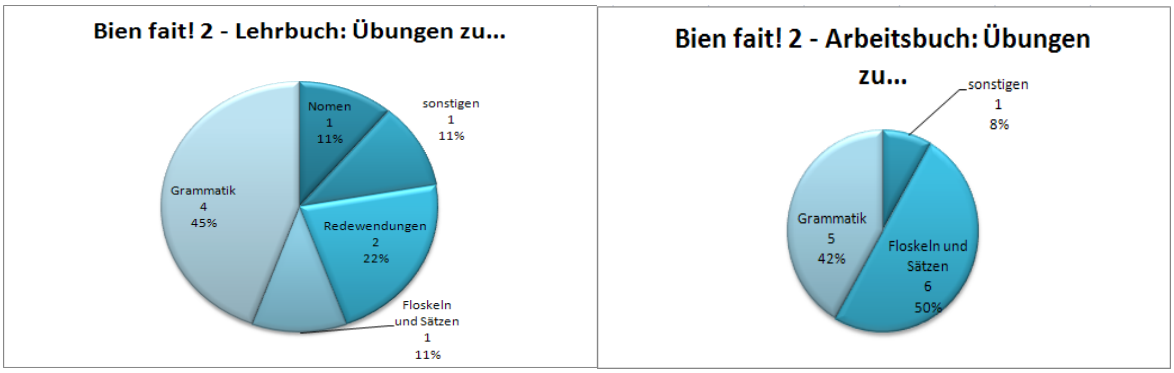


Abbildung 9: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen in „Bien fait! 2“.

Im Lehrbuch zu „Bien fait! 2“ finden sich generell weniger mehrsprachigkeitsfördernde Übungen, als in den Lehrbüchern der beiden anderen Bände (vgl. Abb. 4). Der Großteil der Übungen ist der Grammatikarbeit gewidmet (45%), eine Übung entfällt jeweils auf Floskeln

und Sätze bzw. Nomen, zwei Übungen beschäftigen sich mit Redewendungen und eine Übung ist der Kategorie „sonstige“ zuzuschreiben. In dieser Übung finden die Schülerinnen und Schüler eine Liste mit deutschen Ausdrücken, die nützlich sind, wenn man Statistiken interpretieren möchte („viel weniger“, „monatlich“ etc. vgl. Lehrbuch zu „Bien fait! 2“ 2009: 78). Diese französischen Entsprechungen sollen einem vorangegangenen Lesetext entnommen werden. Diese Übung wurde der Kategorie „sonstige“ zugeordnet, weil sie nicht eindeutig einer anderen Rubrik zugeteilt werden kann.

Im Arbeitsbuch zu „Bien fait! 2“ entfallen die Hälfte aller Übungen auf die Kategorie „Floskeln und Sätze“, fünf Übungen sind der Grammatik gewidmet und eine entspricht der Rubrik „sonstige“. Hier handelt es sich um eine Übersetzungsübung. Die Lernenden sehen drei Mobiltelefone, auf deren Bildschirm jeweils eine Kurzmitteilung aufscheint. Diese Nachrichten wurden nicht im Standardfranzösisch verfasst, sondern entsprechen der Jugendsprache (vgl. Abb. 10).

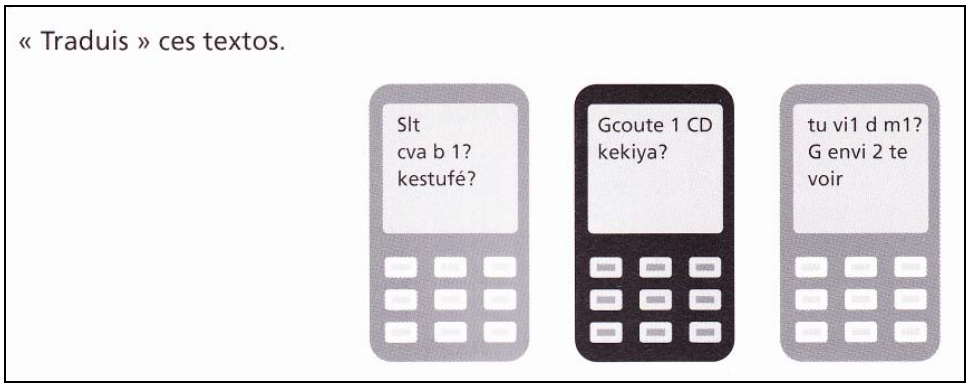


Abbildung 10: Übersetzungsübung zu Kurzmitteilungen. Quelle: Arbeitsbuch zu „Bien fait! 2“ (2009: 54).

Diese Übung ist jedoch nicht nur der Lexik zuzuschreiben (français familier / la langue des jeunes français), sondern kann auch einen Beitrag zu interkulturellem Lernen darstellen. Versucht man nämlich, diese Nachrichten ins Deutsche zu übersetzten, könnte man gemeinsam mit den

Schülerinnen und Schülern Unterschiede und Gemeinsamkeiten der französischen und deutschen „SMS-Sprache“ erarbeiten.

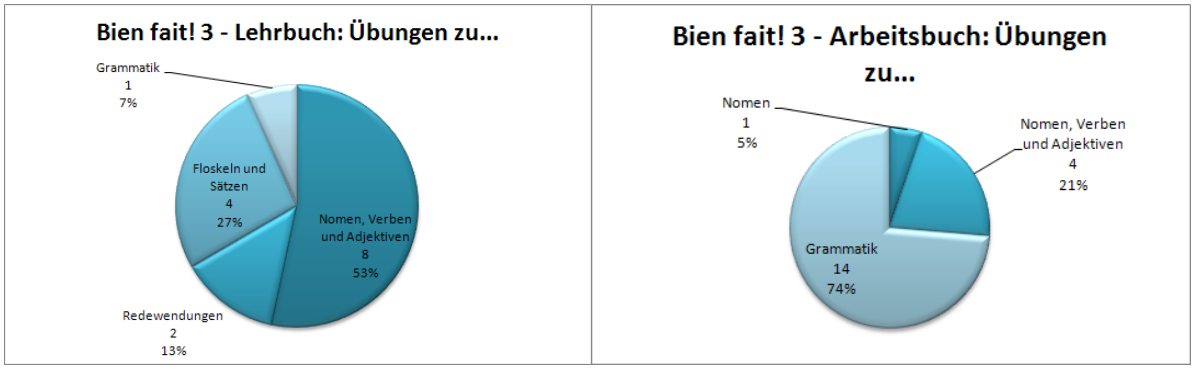


Abbildung 11: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen in „Bien fait! 3“.

Im Lehrbuch zu „Bien fait! 3“ entfallen 55% aller Übungen auf „Nomen, Verben und Adjektive“, vier Übungen werden der Rubrik „Floskeln und Sätze“ zugeschrieben, zwei Übungen sind „Redewendungen“ gewidmet und nur mehr eine Übung beschäftigt sich mit Grammatik. Im Arbeitsbuch hingegen gibt es 14 Grammatikübungen (74%). Dieser hohe Anteil lässt sich – wie schon weiter oben erwähnt – auf die ausführliche Grammatiksektion im Arbeitsbuch zu „Bien fait! 3“ zurückführen. Da hier noch einmal alle wichtigen Grammatikkapitel der letzten drei Bände wiederholt werden, nimmt diese Sektion mehr als die Hälfte des Arbeitsbuches ein. In den – dem Lehrbuch entsprechenden – Kapiteln im Anschluss finden sich vier Übungen zu Nomen, Verben und Adjektiven und eine Übung, die sich ausschließlich mit Nomen beschäftigt.

8.1.1.2 Übungstypen in „Bien fait!“

Zur vereinfachten Darstellung der Übungstypen wurden sieben Kategorien gewählt (vgl. Kapitel 7.2), denen die mehrsprachigkeitsbezogenen Übungen zugeordnet wurden.

Wie die folgenden Abbildungen zeigen (vgl. Abb. 12-13), überwiegen die Übersetzungsübungen stark. Im Lehrbuch des ersten Bandes von „Bien fait!“ gibt es insgesamt 16 Übungen, die dieser Kategorie zugeschrieben wurden, im Arbeitsbuch gibt es zehn dieser Übungen. Alle anderen Übungstypen sind nur sehr spärlich vertreten – ihnen wurden jeweils null bis drei Übungen zugeordnet.

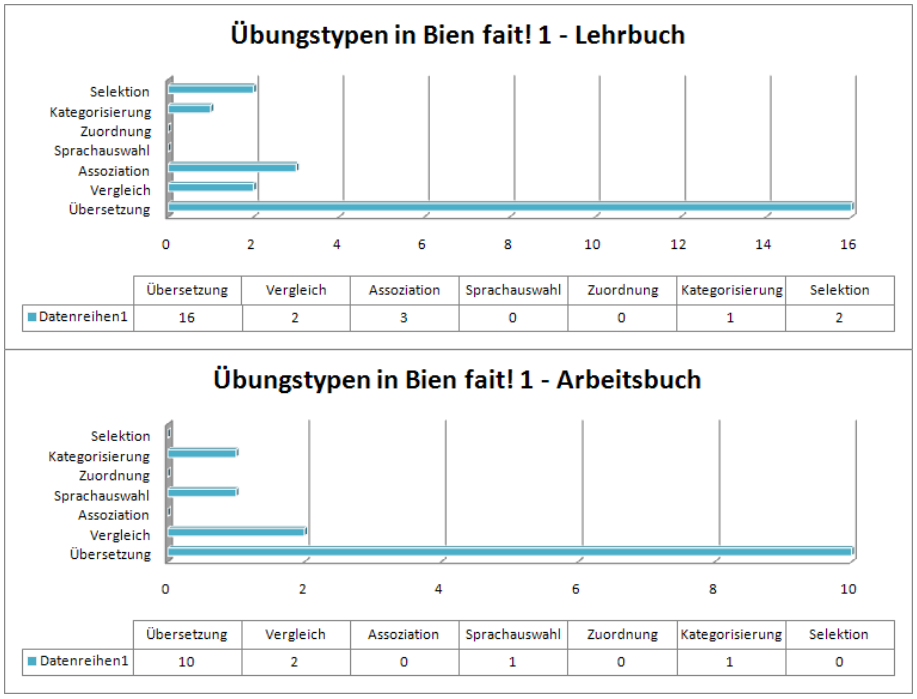


Abbildung 12: Übungstypen in „Bien fait! 1“.

Auch im zweiten Band des Lehrwerks fällt auf, dass die Übersetzungsübungen den Großteil der Übungsformen darstellen. Generell ist zu bemerken, dass im Vergleich zum ersten Band sehr viel weniger Übungsformen vertreten sind. Während im Lehrbuch von „Bien fait! 2“ neben Übersetzungsübungen noch Selektionsübungen und

Kategorisierungsübungen zu finden sind, gibt es im Arbeitsbuch nur Übersetzungsübungen und eine Übung, die der Kategorie „Zuordnungen“ entspricht.

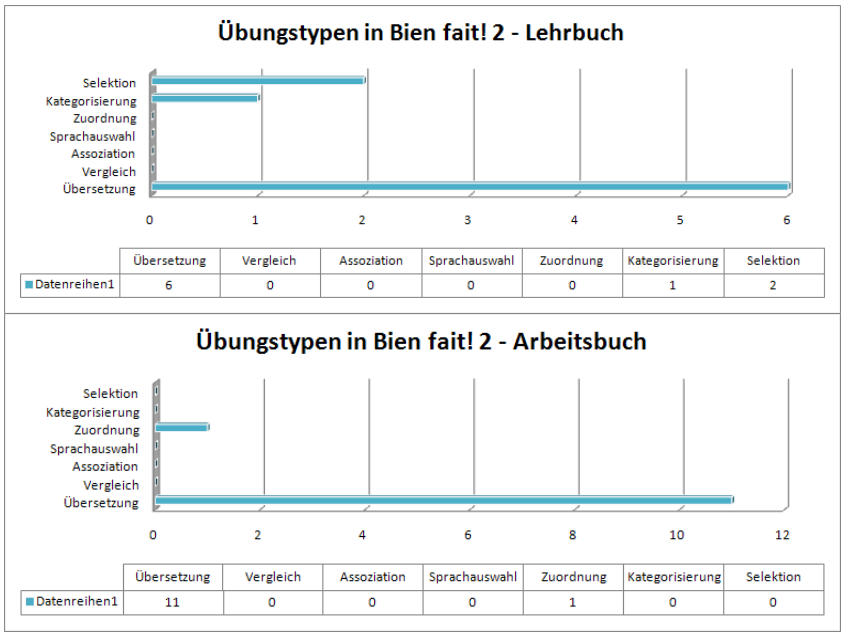


Abbildung 13: Übungstypen in „Bien fait! 2“.

Der dritte Band von „Bien fait!“ hebt sich von den vorhergehenden Beiden ab. Er weist zwar im Arbeitsbuch auch fast nur Übersetzungsübungen auf (17 Übersetzungsübungen, eine Selektionsübung und eine Zuordnungsübung), aber im Lehrbuch sind die Kategorien „Übersetzung“, „Zuordnung“ beinahe gleich stark vertreten. Außerdem gibt es halb so viele Selektionsübungen wie Übersetzungsübungen. Der hohe Anteil an Übersetzungsübungen im Arbeitsbuch lässt sich folgendermaßen erklären: Da das Arbeitsbuch – wie bereits erwähnt – einen großen Grammatikteil aufweist, und die Übersetzungsmethode verstärkt in diesem Bereich zum Einsatz kommt, überwiegen auch im Arbeitsbuch des dritten Bandes die Übersetzungsübungen.

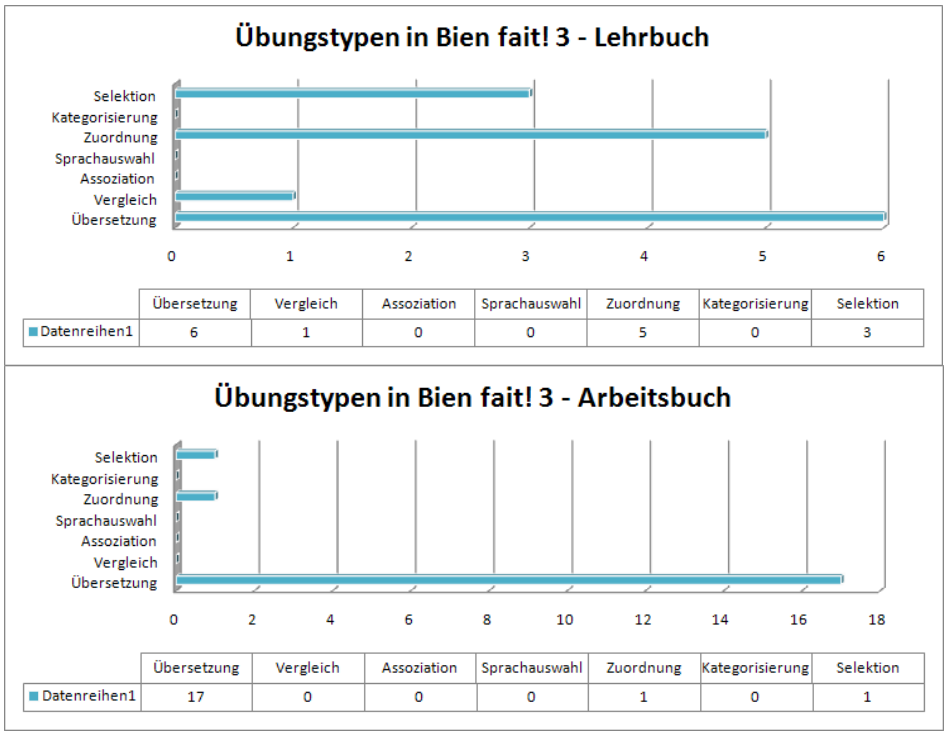


Abbildung 14: Übungstypen in „Bien fait! 3“.

8.1.2 Evaluierung

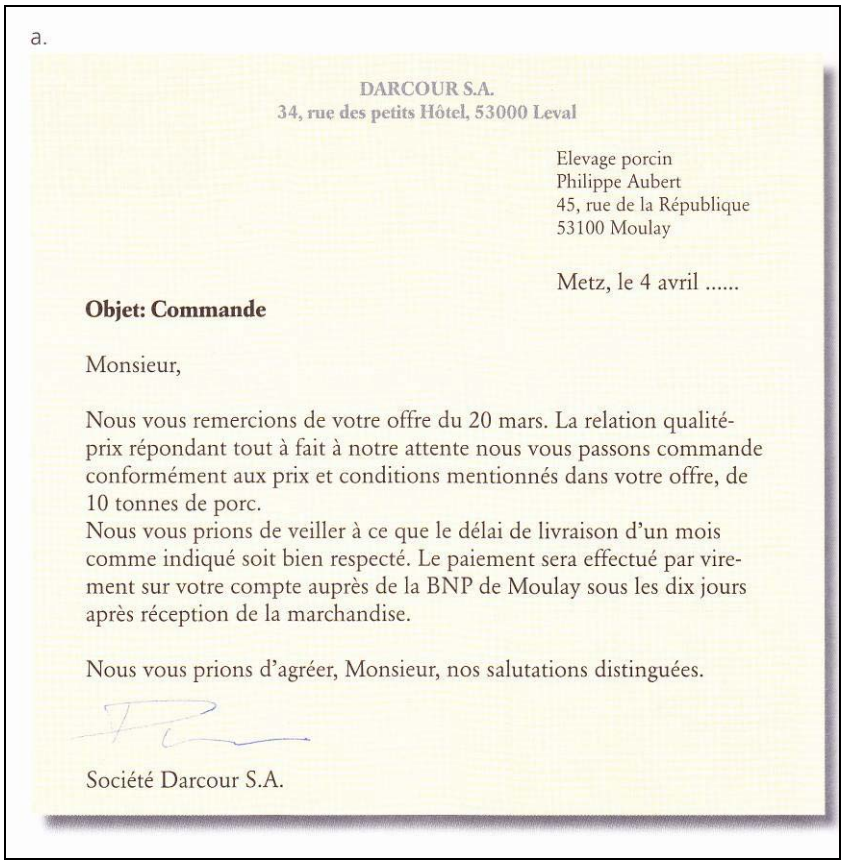
Wie die vorliegende Analyse zeigt, gibt es in den drei Bänden von „Bien fait!“ bisher nur wenige Übungen, die mehrsprachigkeitsfördernde Wortschatzarbeit begünstigen. Nur eine Übung bezieht andere Sprachen als das Französische und das Deutsche mit ein. Geht man jedoch von den Voraussetzungen österreichischer Schülerinnen und Schüler aus (Anm.: wie schon weiter oben erwähnt, lernen diese meist Englisch und/oder Latein vor Französisch), so wäre es sinnvoll, auch das Englische oder Lateinische in den mehrsprachigkeitsorientierten Übungen zu berücksichtigen.

Was die Übungstypen betrifft, so konnte festgestellt werden, dass die Übungen, die Rückschlüsse auf die deutsche Sprache vorhersehen, meist Übersetzungsübungen sind. Hier könnte man zum Beispiel den Anteil der Selektionsübungen erhöhen, um eine größere Ausgewogenheit zwischen

den unterschiedlichen Übungstypen zu erreichen. Selektionsübungen fördern zwar nicht explizit die mehrsprachigkeitsorientierte Wortschatzarbeit; sie gewähren den Lernenden jedoch die Freiheit, selbstständig auf bereits vorhandenes Wissen aus anderen Sprachen zurückzugreifen. Ein weiterer Vorteil dieses Übungstyps besteht darin, dass gleichzeitig rezeptive Fähigkeiten trainiert werden können, weil die entsprechende Information meist aus einem Hör- oder Lesetext entnommen werden soll (vgl. Abb. 15 und 16).

In den folgenden Übungen sollen die Schülerinnen und Schüler die französischen Entsprechungen für die deutschen Wörter aus einem Text suchen (vgl. Abb. 15 und 16). Hier können die Lernenden bereits vorhandenes Wissen einsetzen: Das französische Pendant zu *„Preis-Leistungs-Verhältnis“ (la relation qualité-prix)* eignet sich hierfür besonders gut. Man kann davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler die französischen Einzelbegriffe bereits kennen. Sollten die Vokabeln dennoch nicht bekannt sein, kann man auf die Bedeutung der englischen Begriffe *„relation“*, *„quality“* und *„price“* referieren. Hier ist es also wichtig, dass die Lehrperson derartige Möglichkeiten aufgreift und aktiv den sprachenübergreifenden Transfer im Fremdsprachenunterricht fördert, falls die Schülerinnen und Schüler nicht selbstständig auf andere Sprachen rückschließen.

Allgemein ist also festzustellen, dass sich viele der Übungen, die sich nur auf die deutsche Sprache beziehen, dennoch gut eignen, um auch andere Sprachen in die Wortschatzarbeit mit einzubeziehen. Da die Arbeitsaufträge dies jedoch nicht explizit fordern, liegt es an den Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler für sprachübergreifende Wortschatzarbeit zu sensibilisieren und den zwischensprachlichen Transfer so oft wie möglich zu unterstreichen und zu fördern.



a.

DARCOUR S.A.
34, rue des petits Hôtel, 53000 Leval

Elevage porcin
Philippe Aubert
45, rue de la République
53100 Moulay

Metz, le 4 avril .....

Objet: Commande

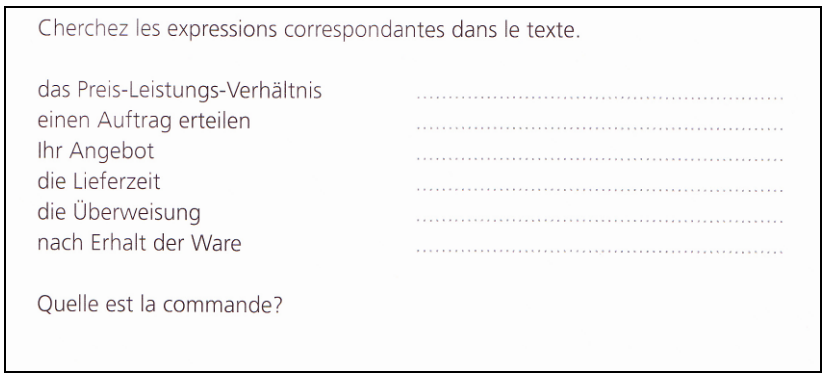
Monsieur,

Nous vous remercions de votre offre du 20 mars. La relation qualité-prix répondant tout à fait à notre attente nous vous passons commande conformément aux prix et conditions mentionnés dans votre offre, de 10 tonnes de porc.
Nous vous prions de veiller à ce que le délai de livraison d'un mois comme indiqué soit bien respecté. Le paiement sera effectué par virement sur votre compte auprès de la BNP de Moulay sous les dix jours après réception de la marchandise.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, nos salutations distinguées.

Société Darcour S.A.

Abbildung 15: Lesetext aus „Bien fait! 3“. Quelle: Lehrbuch zu „Bien fait! 3“ 2010: 100.



Cherchez les expressions correspondantes dans le texte.

das Preis-Leistungs-Verhältnis .....
einen Auftrag erteilen .....
Ihr Angebot .....
die Lieferzeit .....
die Überweisung .....
nach Erhalt der Ware .....

Quelle est la commande?

Abbildung 16: Arbeitsauftrag zum Lesetext (Abb. 15) aus „Bien fait! 3“. Quelle: Lehrbuch zu „Bien fait! 3“ 2010: 101.

8.2 Detto Fatto

8.2.1 Analyse

8.2.1.1 Wortgruppenbezogene Darstellung der Übungen

Im Lehrwerk „Detto Fatto“ gibt es nicht viele Übungen, die mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht begünstigen würden. Strategien zu mehrsprachigkeitsfördernder Wortschatzarbeit werden in diesem Lehrwerk gar nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende Analyse – wie auch schon bei „Bien fait!“ (vgl. Kap. 8.1) – ausschließlich den mehrsprachigkeitsfördernden Übungen.

Der Großteil all dieser Übungen bezieht sich auf die deutsche Sprache. Insgesamt gibt es acht Übungen, die auch andere, bereits erlernte Sprachen, miteinbeziehen. Hierauf wird jedoch später noch genauer eingegangen.

In *Abbildung 12* sieht man, dass die beiden ersten Bände des Lehrwerks „Detto Fatto“ beinahe gleich viele mehrsprachigkeitsorientierte Übungen aufweisen. Auch die Aufteilung der Übungen in Lehrbuch und Arbeitsbuch ist bei „Detto Fatto 1“ und „Detto Fatto 2“ sehr ausgewogen. Im dritten Band nehmen die Übungen, die eine andere Sprache als das Italienische miteinbeziehen drastisch ab – in beiden Lehrwerksexemplaren finden sich nur noch in etwa halb so viele Übungen, wie in den beiden anderen Lehrwerksbänden.

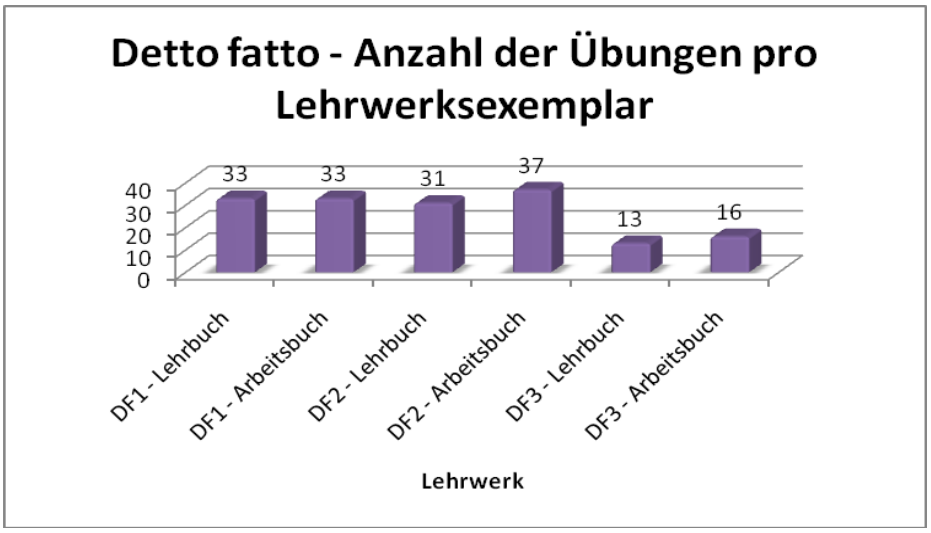


Abbildung 17: Anzahl der Übungen im Lehrwerk "Detto Fatto", die eine andere Sprache als das Italienische miteinbeziehen; nach Lehrwerksexemplaren geordnet.

Wie schon erwähnt, gibt es im Lehrwerk „Detto Fatto“ insgesamt acht Übungen, die andere Sprachen als das Italienische und das Deutsche miteinbeziehen.

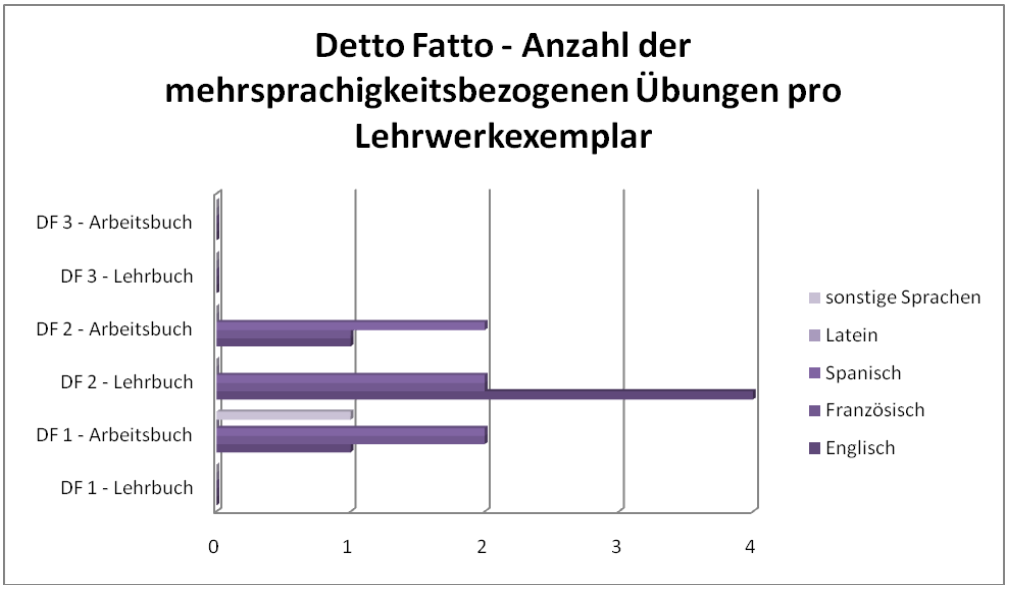


Abbildung 18: Anzahl der mehrsprachigkeitsorientierten Übungen im Lehrwerk „Detto Fatto“; nach Lehrwerksexemplaren geordnet.

Im ersten Band findet man im Arbeitsbuch (vgl. Arbeitsbuch zu „Detto Fatto 1“ 2010: 5) ein Foto, das viele verschiedene Reiseführer für Rom zeigt (vgl. Abb. 27). Der/die italienische(n) Reiseführer sollen herausgefunden werden und alle anderssprachlichen Ratgeber sollen durchgestrichen werden. Es gibt hier nicht nur einen englischen, französischen und spanischen Reiseführer für Rom, sondern jeweils auch ein tschechisches, niederländisches und russisches Exemplar. Auch andere Sprachen finden sich in dieser Übung, sind aber auf Grund der geringen Größe des Fotos nur sehr schwer zu erkennen.

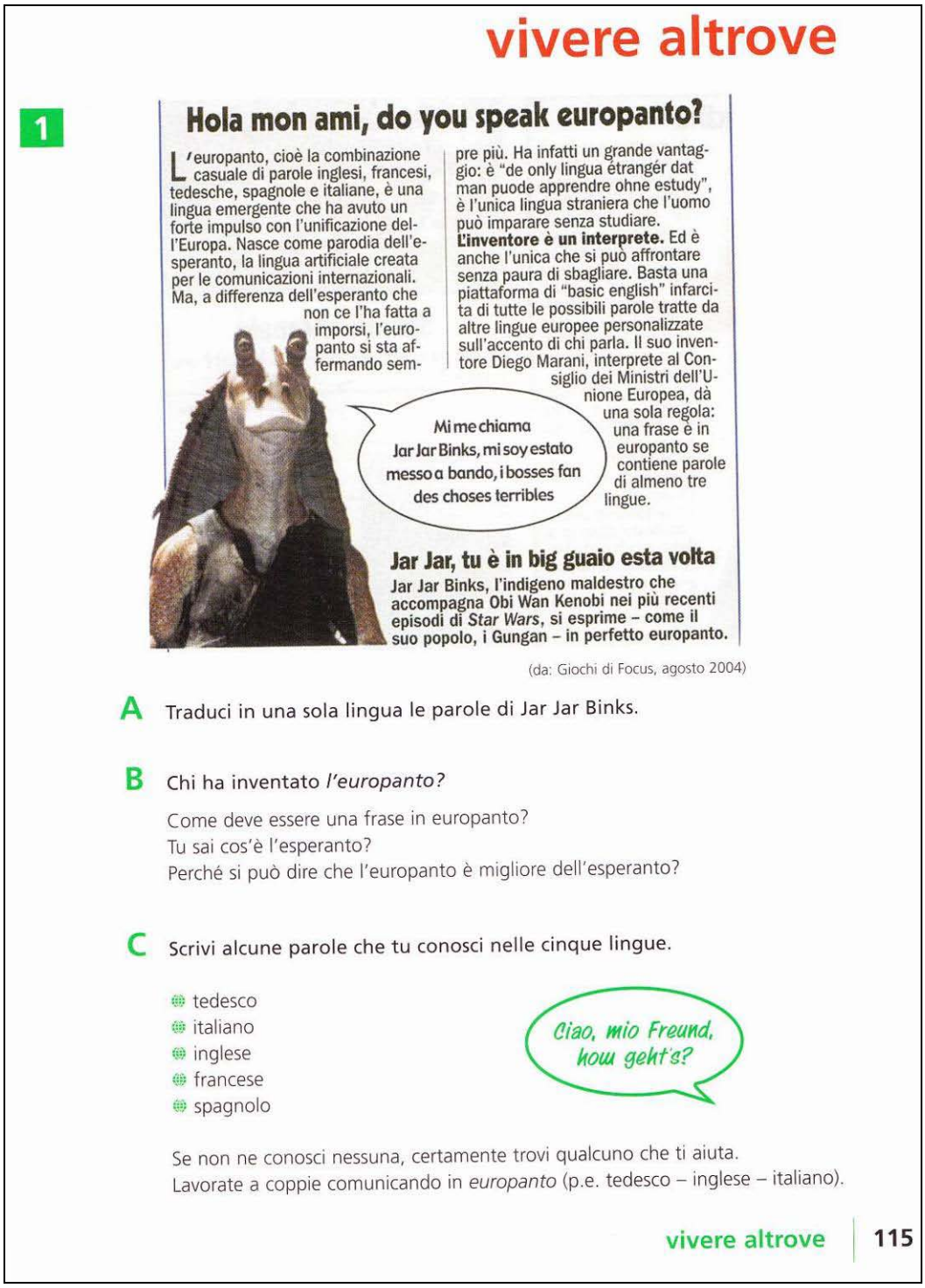
Die zweite Übung in „Detto Fatto 1“, die noch andere Sprachen als das Italienische und das Deutsche miteinbeziehen, verweist auf das Spanische und das Französische. Es handelt sich hier um eine Übung, in der die Schülerinnen und Schüler fünf Sätze gegeben haben (zwei italienische Sätze, zwei französische und einen spanischen). Die Aufgabe besteht darin, die italienischen Sätze zu erkennen und von den anderen beiden romanischen Sprachen abzugrenzen. Außerdem werden die Lernenden aufgefordert, die anderen Sprachen zu erkennen.

Im Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ findet man vier mehrsprachigkeitsorientierte Übungen (zwei davon behandeln grammatikalische Aspekte), die nicht nur auf das Deutsche verweisen; im Arbeitsbuch gibt es zwei solche Übungen.

In der ersten Übung (vgl. Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ 2009: 15) geht es um die Erarbeitung der „Vergangenheitsbildung“. Die Schülerinnen und Schüler sollen überlegen, wofür man die Vergangenheit verwendet, welche Zeitformen sie im Englischen und im Deutschen kennen, um Vergangenes auszudrücken und wie sie sich die Zeitenbildung im Italienischen vorstellen. Die zweite Übung (vgl. Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ 2009: 53) behandelt ebenfalls einen grammatikalischen Punkt (Mengenangaben) und ist ähnlich aufgebaut. Auch hier sollen sich die Lernenden mit der Metalinguistik auseinandersetzen und Unterschiede

zwischen dem Deutschen, dem Englischen und dem Italienischen herausarbeiten.

In der dritten und vierten Übung stellen die Autorinnen von „Detto Fatto“ eine Sprache – „Europanto“ – vor, die sich aus den Sprachen Deutsch, Englisch, Italienisch, Französisch und Spanisch zusammensetzt und so auf möglichen Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schülern beruht. Zu Beginn gibt es einen Lesetext, der erklärt, was „Europanto“ ist und weshalb es erfunden wurde. Danach gibt es eine Sprechblase, die in „Europanto“ verfasst wurde, und übersetzt werden soll (vgl. Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ 2009: 115). Die zweite Übung, die die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler fördert, betrifft ausschließlich die Lexik (vgl. Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ 2009: 115). Die Lernenden werden aufgefordert, einige Wörter – die sie kennen – in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch und Spanisch aufzuschreiben. Sollten sie keine dieser Sprachen kennen, können die Schülerinnen und Schüler auch zusammenarbeiten, sollen aber in „Europanto“ kommunizieren.



vivere altrove

1

Hola mon ami, do you speak europanto?

L'europanto, cioè la combinazione casuale di parole inglesi, francesi, tedesche, spagnole e italiane, è una lingua emergente che ha avuto un forte impulso con l'unificazione dell'Europa. Nasce come parodia dell'esperanto, la lingua artificiale creata per le comunicazioni internazionali. Ma, a differenza dell'esperanto che non ce l'ha fatta a imporsi, l'europanto si sta affermando sempre più. Ha infatti un grande vantaggio: è "de only lingua étrangér dat man puode apprendre ohne estudy", è l'unica lingua straniera che l'uomo può imparare senza studiare.

L'inventore è un interprete. Ed è anche l'unica che si può affrontare senza paura di sbagliare. Basta una piattaforma di "basic english" infarcita di tutte le possibili parole tratte da altre lingue europee personalizzate sull'accento di chi parla. Il suo inventore Diego Marani, interprete al Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea, dà una sola regola: una frase è in europanto se contiene parole di almeno tre lingue.

Jar Jar, tu è in big guaio esta volta

Jar Jar Binks, l'indigeno maldestro che accompagna Obi Wan Kenobi nei più recenti episodi di *Star Wars*, si esprime – come il suo popolo, i Gungan – in perfetto europanto.

(da: Giochi di Focus, agosto 2004)

A Traduci in una sola lingua le parole di Jar Jar Binks.

B Chi ha inventato *l'europanto?*

Come deve essere una frase in europanto?
Tu sai cos'è l'esperanto?
Perché si può dire che l'europanto è migliore dell'esperanto?

C Scrivi alcune parole che tu conosci nelle cinque lingue.

- tedesco
- italiano
- inglese
- francese
- spagnolo

Se non ne conosci nessuna, certamente trovi qualcuno che ti aiuta.
Lavorate a coppie comunicando in *europanto* (p.e. tedesco – inglese – italiano).

Abbildung 19: Mehrsprachigkeitsorientierte Übungen zu „Europanto". Quelle: Lehrbuch zu „Detto Fatto 2" 2009: 115.

Im Arbeitsbuch zu „Detto Fatto 2" gibt es ebenfalls zwei Übungen, die auf andere Sprachen als das Italienische und das Deutsche verweisen. Eine Übung (vgl. Arbeitsbuch zu „Detto Fatto 2" 2010: 87) bezieht sich auf das

oben besprochene „Europanto“. Ein Text wurde in dieser Sprache verfasst und die Schülerinnen und Schüler sollen alle Wörter, die dem Italienischen entstammen, unterstreichen. Die zweite Übung befindet sich ebenfalls auf dieser Seite. Hier finden die Lernenden vier spanische Wörter (*„esta“, „porque“, „por“, „aqui“*), deren italienische Entsprechungen es zu finden gilt. Diese Übung geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler die Wörter, die gefunden werden sollen, bereits auf Italienisch kennen und sie – auf Grund ihrer Ähnlichkeit zu den spanischen Begriffen – leicht finden können.

Im Lehrwerk zu „Detto Fatto 3“ findet sich keine Übung, die auf eine andere Sprache als das Italienische oder das Deutsche verweisen. Auf die lateinische Sprache wird in keinem der drei Bände verwiesen!

Im Lehrbuch zu „Detto Fatto 1“ finden sich insgesamt 33 mehrsprachigkeitsorientierte Übungen, welche sich ausschließlich auf die deutsche Sprache beziehen. 58% dieser Übungen behandeln grammatikalische Aspekte, 18% mit Nomen und 15% mit Floskeln und Sätzen. Jeweils eine Übung entfällt auf die Kategorie „Adjektive“ und „Redewendungen“. Eine Übung wurde der Rubrik „sonstige“ zugeordnet. Hier handelt es sich um eine Übung, in der die Schülerinnen und Schüler eine Liste mit verschiedenen, italienischen Grußformen vor sich haben und zuordnen sollen, welche Grußform sich für welche Zielgruppe eignet (vgl. Lehrbuch zu „Detto Fatto 1“ 2010: 6). Hier wird vorausgesetzt, dass die Lernenden die Grußformen weitgehend kennen und sie vielleicht auch selbst verwenden („ciao“ wird auch im Deutschen verwendet).

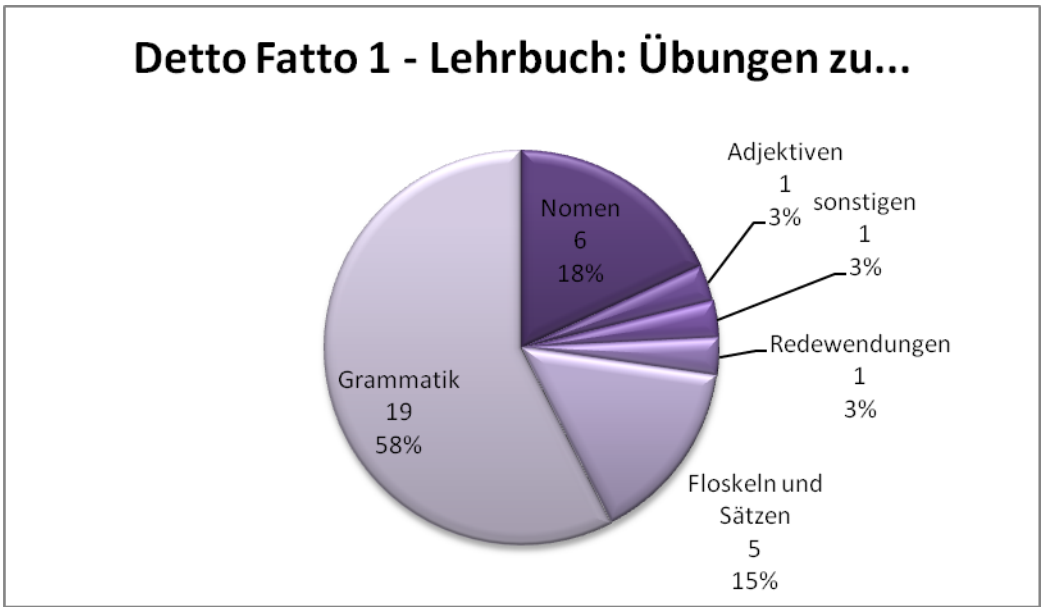


Abbildung 20: Verteilungen der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen im Lehrbuch von „Detto Fatto 1“.

Im Arbeitsbuch zu „Detto Fatto 1“ gibt es ebenfalls 33 mehrsprachigkeitsorientierte Übungen, wovon 13 der Grammatik und zwölf der Kategorie „Floskeln und Sätze“ zugeordnet werden können. Sieben Übungen beschäftigen sich mit Nomen und nur eine Übung entfällt auf die Adjektive. Die anderen Rubriken sind nicht vertreten. Insgesamt zwei dieser Übungen beziehen sich auch auf andere Sprachen als das Italienische und das Deutsche.

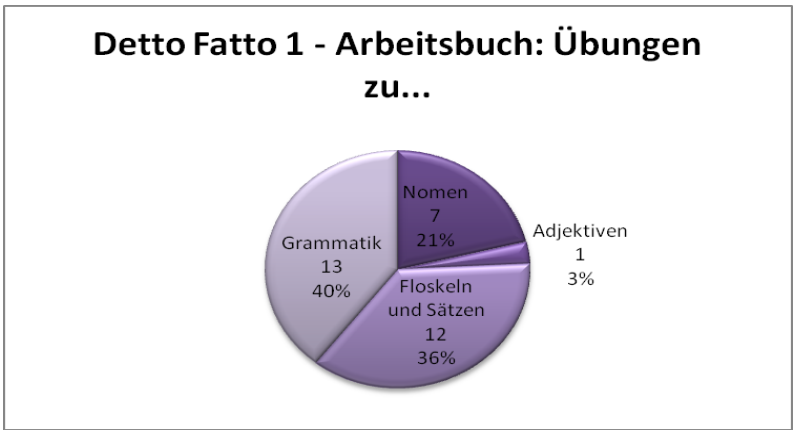


Abbildung 21: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen im Arbeitsbuch von „Detto Fatto 1“.

In „Detto Fatto 2“ gibt es in etwa gleich viele Übungen wie im ersten Band des Lehrwerks. Das Lehrbuch weist insgesamt 31 mehrsprachigkeitsorientierte Übungen auf, wovon vier auch andere Sprachen als das Italienische und das Deutsche miteinbeziehen. Zwölf Übungen sind der Grammatik gewidmet, sieben den Nomen und vier entfallen auf die Kategorie „Floskeln und Sätze“. Jeweils 10% der Übungen sind den Kategorien „Redewendungen“ und „sonstige“ zuzuschreiben. Nur je eine Übung entfällt auf die Adjektive und die Rubrik „Nomen, Verben und Adjektive“. Die drei Übungen der Kategorie „sonstige“ beschäftigen sich mit der Metalinguistik und wurden deshalb keiner anderen Sparte zugeordnet.

Im Arbeitsbuch sind zwei der insgesamt 37 Übungen mehrsprachigkeitsbezogen und behandeln auch andere Sprachen als das Italienische und das Deutsche. 26 Übungen sind der Grammatik gewidmet, zwei den Verben und jeweils eine den Kategorien „Nomen, Verben und Adjektive“, „Redewendungen“ und „Floskeln und Sätze“. Drei Übungen sind in der Sparte „Nomen“ und „sonstige“ zu finden. Die drei letzteren Übungen beschäftigen sich einerseits mit der Wörterbucharbeit (eine Übung) und mit der Metalinguistik.

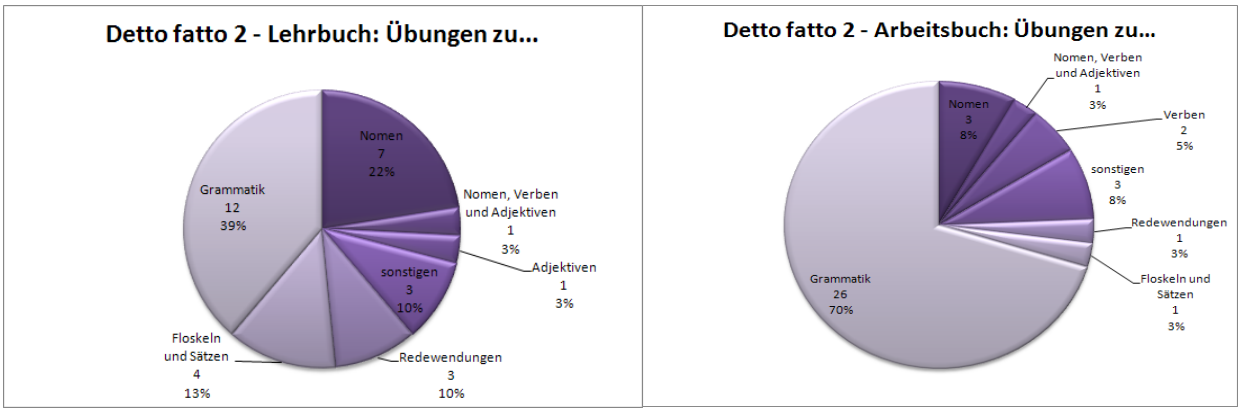


Abbildung 22: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen in „Detto Fatto 2“.

Im Lehrbuch zu „Detto Fatto 3“ finden sich 13 mehrsprachigkeitsbezogene Übungen, im Arbeitsbuch dieses Lehrwerks finden sich 16. In diesem Band gibt es keine Übung, die auf eine andere Sprache als das Italienische oder das Deutsche verweist. Im Lehrbuch entfallen sechs Übungen auf die Grammatik, drei auf Nomen sowie auf die Kategorie „Nomen, Verben und Adjektive“ und eine auf die Kategorie „sonstige“. In dieser Übung sollen die Lernenden Filmtitel aus dem Italienischen ins Deutsche übersetzen (vgl. Lehrbuch zu „Detto Fatto 3“ 2010: 112).

Im Arbeitsbuch entfallen zwölf Übungen und somit 75% auf die Grammatik. An dieser Stelle muss jedoch dazu gesagt werden, dass mehr als die Hälfte aller Seiten des Arbeitsbuches auf ein Grammatikkapitel entfallen, in dem alle wichtigen Kapitel der italienischen Grammatik noch einmal wiederholt werden. Der Rest des Buches gliedert sich – wie schon weiter oben erwähnt – in eine Sektion mit Übungen zu den zehn Themengebieten des Lehrbuches, in eine Sektion mit Übungen zu verschiedenen Kommunikationssituationen und in ein Kapitel mit Beispieltexten zu verschiedenen Textsorten.

Abbildung 23: Verteilung der sprachübergreifenden Übungen nach Wortgruppen in „Detto Fatto 3“.

8.2.1.2 Übungstypen in „Detto Fatto“

Die Kategorisierung, die vorgenommen wurde, um die Übungstypen sinnvoll zusammenfassen zu können, ist in Kapitel 7.2 ausführlich nachzulesen.

Im ersten Band von „Detto Fatto“ zeigt sich, dass ein Großteil der Übungen der Kategorie „Übersetzungsübungen“ zugeordnet werden kann. Im Lehrbuch gibt es allerdings auch beinahe halb so viele Vergleichsübungen wie Übersetzungsübungen. Im Arbeitsbuch hingegen stellen die anderen Übungstypen (Zuordnung: 4, Sprachauswahl und Assoziation: 2, Vergleich: 1) einen äußerst geringen Anteil dar (im Vergleich dazu: Übersetzungen: 24) (vgl. Abb. 23).

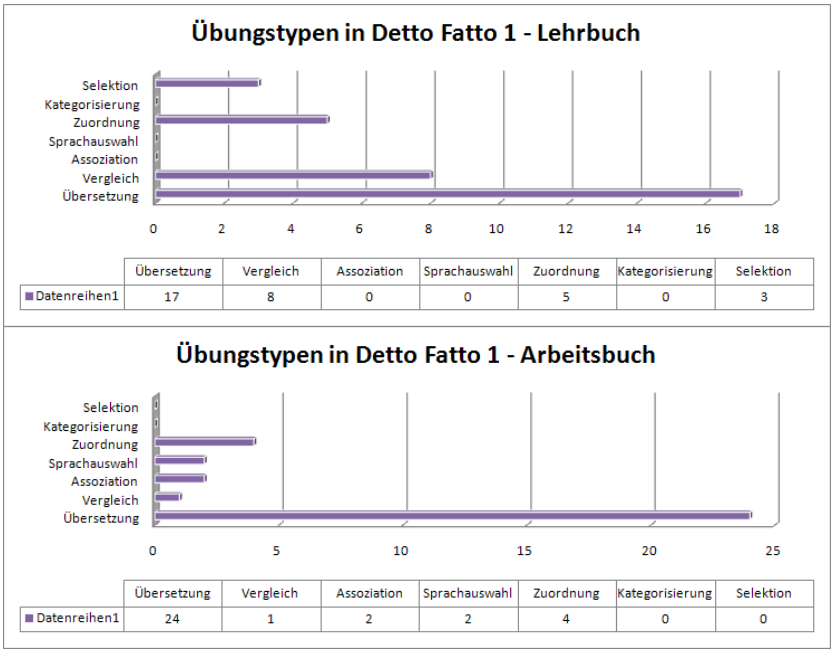


Abbildung 24: Übungstypen in „Detto Fatto 1“.

Auch in „Detto Fatto 2“ zeigt sich, dass in beiden Exemplaren des Lehrwerksbandes die Übersetzungsübungen stark überwiegen. Ebenso wie im ersten Band ist jedoch auch hier im Lehrbuch eine größere Ausgewogenheit der Übungstypen festzustellen (Selektion: 5, Vergleich: 7, Übersetzung: 11) (vgl. Abb. 24). Im Arbeitsbuch gibt es nur sehr wenige

Selektions- und Zuordnungsübungen, die den Übersetzungsübungen entgegenzuhalten sind.

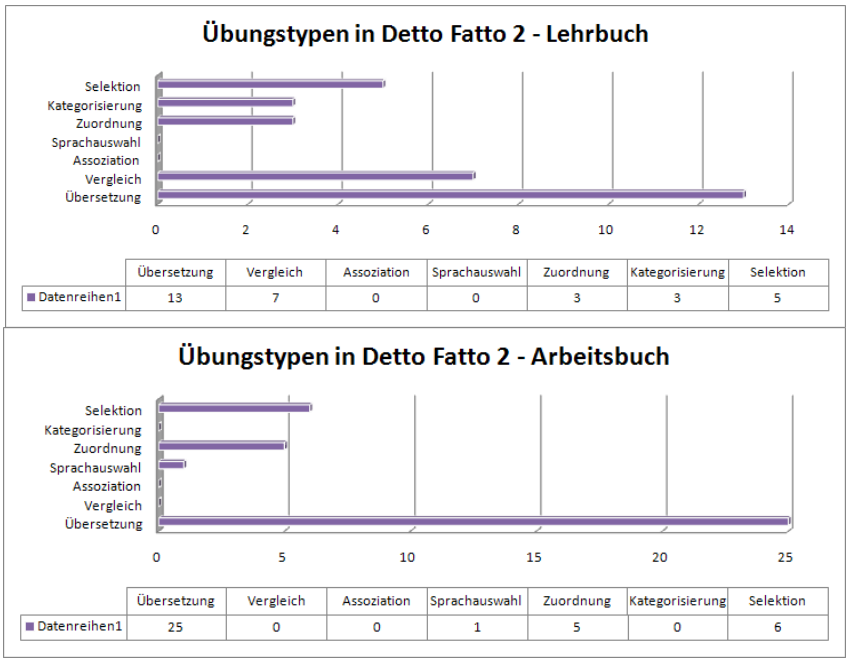


Abbildung 25: Übungstypen in „Detto Fatto 2“.

Im dritten Band dieses Lehrwerks stellen die Selektions- und Übersetzungsübungen im Lehrbuch einen Großteil der Übungstypen dar. Von insgesamt dreizehn Übungen gibt es nur eine Zuordnungs- und eine Vergleichsübung. Im Arbeitsbuch jedoch sind fast alle Übungen der Übersetzungskategorie zuzuschreiben. Nur drei Übungen entfallen auf die Rubrik „Zuordnung“.

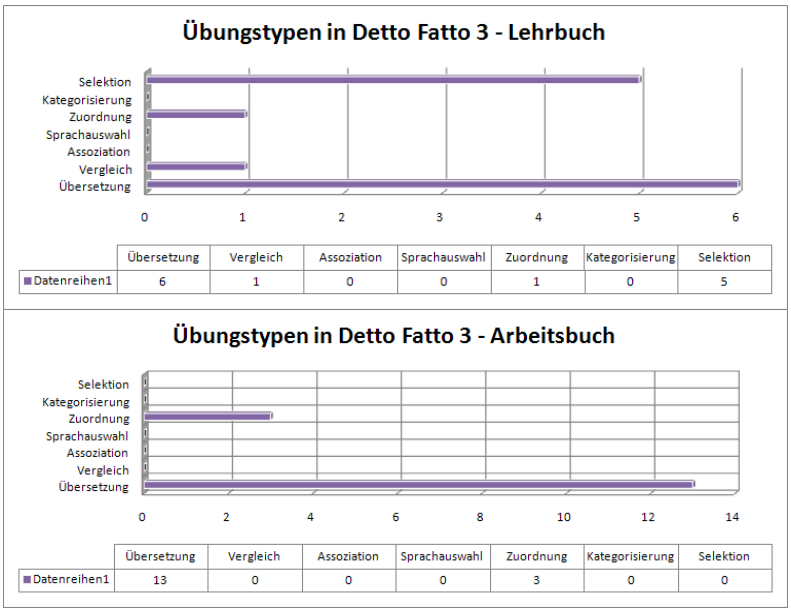


Abbildung 26: Übungstypen in „Detto Fatto 3“.

8.2.2 Evaluierung

In „Detto Fatto“ gibt es zwar bereits einige Übungen, die explizit mehrsprachigkeitsorientierte Wortschatzarbeit fördern, hinsichtlich der Stellung des Italienischen als Unterrichtsfach in österreichischen Schulen, hätte man jedoch vermutet, dass die Anzahl der mehrsprachigkeitsfördernden Wortschatzübungen höher ist. Eine Übung, der an dieser Stelle besondere Aufmerksamkeit zuteil werden soll, ist im ersten Band von „Detto Fatto“ zu finden (vgl. Abb. 27). Hier sieht man ein Bild mit Reiseführern für Rom in verschiedenen Sprachen. Die Schülerinnen und Schüler sollen hier alle Reiseführer durchstreichen, die nicht der italienischen Sprache zuzuordnen sind. Man könnte an dieser Stelle auch versuchen, mit den Lernenden die anderen Sprachen zu erkennen. Leider ist die Abbildung dafür jedoch etwas zu klein (die Wappen auf den Reiseführern können kaum erkannt werden).

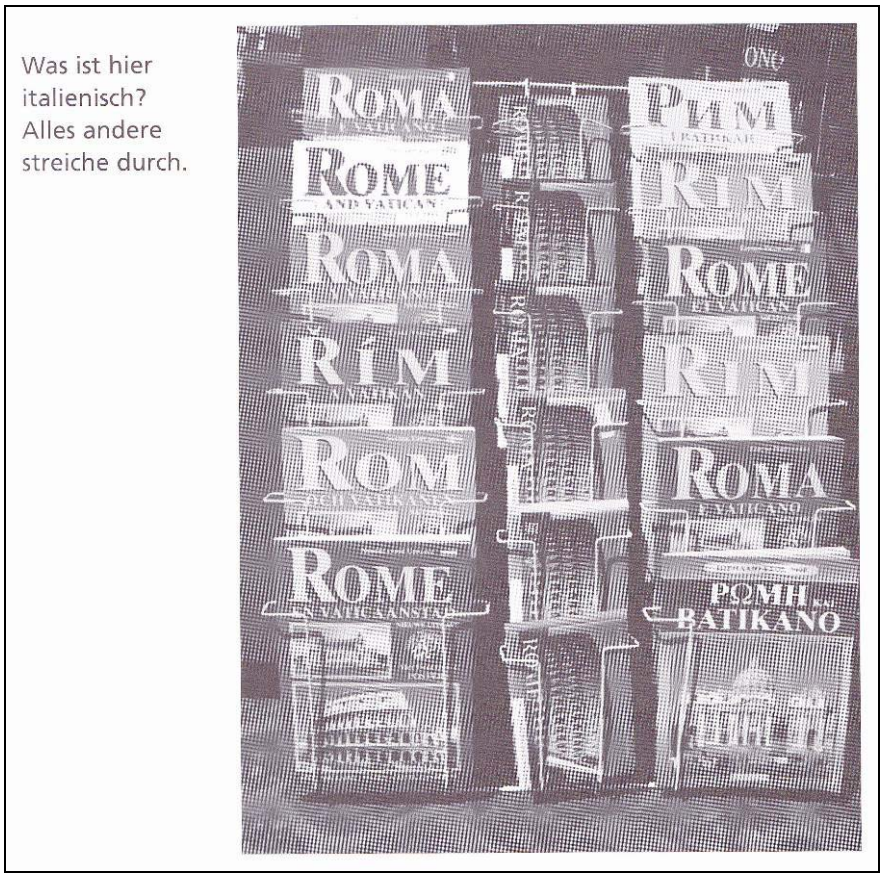


Abbildung 27: Mehrsprachigkeitsorientierte Übung in „Detto Fatto 1“. Quelle: Arbeitsbuch zu „Detto Fatto 1“ 2010: 5.

Die mehrsprachigkeitsfördernden Grammatikübungen sind meist der Metalinguistik zuzuordnen und werden ausschließlich der Kategorie „Vergleichsübungen“ zugeordnet. Es geht meist darum, grammatikalische Phänomene der Zielsprache mit der deutschen Sprachen zu vergleichen. Oft wird jedoch auch das Englische oder das Spanische als Vergleichssprache herangezogen.

Die mehrsprachigkeitsorientierten Wortschatzübungen zu „Europanto“ (vgl. Abb. 19) können nicht eindeutig einer Übungskategorie zugeordnet werden. Einige Übungen wurden den Übersetzungsübungen zugeordnet, andere wiederum den Assoziationsübungen oder Vergleichsübungen. Diese Mischung an unterschiedlichen Übungsformaten fördert nicht nur einen abwechslungsreichen Fremdsprachenunterricht, sondern zielt sowohl auf rezeptive als auch auf produktive Fähigkeiten ab.

8.3 Vergleich von „Bien fait!“ und „Detto Fatto“

Wie eingangs erwartet, unterscheiden sich die beiden Lehrwerke „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ hinsichtlich mehrsprachigkeitsorientierter Wortschatzarbeit ein wenig. Leider werden in keinem der beiden Lehrwerke Strategien angeboten, die es den Schülerinnen und Schüler ermöglichen, bereits vorhandenes Wissen aktiv in den Lernprozess einer neuen Sprache mit einzubeziehen. In „Detto Fatto“ werden die Lernenden bei einigen Übungen aufgefordert, bei der Erarbeitung grammatikalischer Phänomene auf die deutsche, englische oder spanische Sprache rückzuschließen. So soll etwa beim Erlernen der Vergangenheit zuerst überlegt werden, welche Zeitformen es im Deutschen und im Englischen gibt. Davon ausgehend sollen die Lernenden anschließend Hypothesen bilden und ihre Erwartungen bezüglich des italienischen Zeitensystems festhalten (vgl. Abb. 28 bzw. Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ 2009: 15). In „Bien fait!“ gibt es keine grammatikalischen Übungen, die explizit andere Sprachen miteinbeziehen.

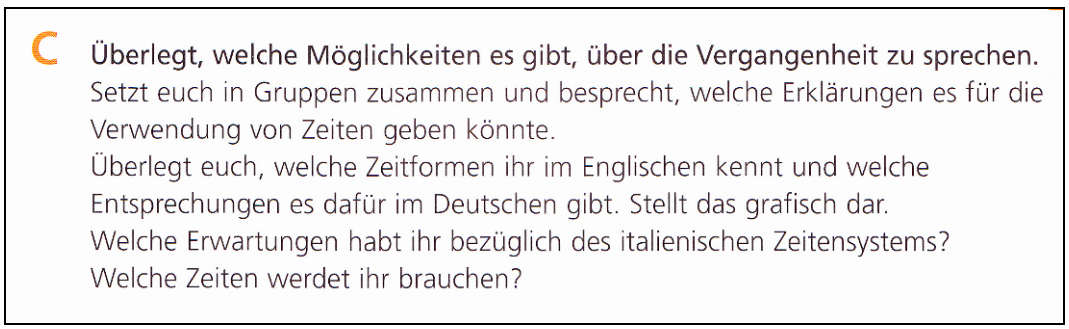

C Überlegt, welche Möglichkeiten es gibt, über die Vergangenheit zu sprechen.
Setzt euch in Gruppen zusammen und besprecht, welche Erklärungen es für die Verwendung von Zeiten geben könnte.
Überlegt euch, welche Zeitformen ihr im Englischen kennt und welche Entsprechungen es dafür im Deutschen gibt. Stellt das grafisch dar.
Welche Erwartungen habt ihr bezüglich des italienischen Zeitensystems?
Welche Zeiten werdet ihr brauchen?

Abbildung 28: Mehrsprachigkeitsorientierte Grammatikübung in „Detto Fatto“. Quelle: Lehrbuch zu „Detto Fatto 2“ 2009: 15).

Auch im lexikalischen Bereich zeigte sich, dass die Anzahl der mehrsprachigkeitsorientierten Übungen in „Detto Fatto“ jene in „Bien fait!“ übersteigt. Dennoch ist anzumerken, dass der Anteil an

mehrsprachigkeitsfördernden Übungen in beiden Lehrwerken – unter Berücksichtigung der in Kapitel 6.2 dieser Arbeit angeführten Lehrplanrichtlinien und Bestimmungen des GERS – leider noch sehr niedrig ist, weil z.B. der Lehrplan der Oberstufe vorsieht, dass der Tertiärsprachenеffekt *„konsequent“* zu nutzen sei. Man kann also davon ausgehen, dass mehrsprachigkeitsorientierte Übungen regelmäßiger im Unterricht zum Einsatz kommen sollen (vgl.: Lehrplan Oberstufe 2004: 2)[25]. Der geringe Anteil an explizit mehrsprachigkeitsfördernden Übungen liegt möglicherweise aber auch daran, dass gewisse Richtlinien beim Erstellen der Lehrwerke eingehalten werden mussten bzw. der Fokus der Autorinnen wohl nicht darauf lag, Lehrwerke zu entwickeln, die die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Auch das fehlende Angebot an verschiedenen Lernstrategien zur Förderung selbstständiger, mehrsprachigkeitsorientierter Wortschatzarbeit seitens der Schülerinnen und Schüler muss an dieser Stelle leider genannt werden. Kommen die Lehrwerke „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz, so obliegt es der Lehrperson, Übungen die sich für mehrsprachigkeitsbezogene Wortschatzarbeit eignen würden, zu erkennen und so aufzubereiten, dass sie im Unterricht ebendieses Ziel verfolgen.

Wie zu erwarten war, unterscheiden sich die beiden Lehrwerke nur durch die Anzahl mehrsprachigkeitsorientierter Übungen. In „Detto Fatto“ wurden zu Beginn der Analyse mehr derartige Übungen erwartet, weil das Italienische in der Regel als dritte lebende Fremdsprache unterrichtet wird (wie bereits weiter oben erwähnt) – diese Annahme konnte bestätigt werden. Weiters wurde davon ausgegangen, dass die Übersetzungsübungen den Großteil der mehrsprachigkeitsfördernden Übungen abdecken – auch diese Behauptung erwies sich als richtig.

---

[25] Lehrplan, Oberstufe (2004) = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004): *Lehrpläne der AHS-Oberstufe, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lebende Fremdsprachen Oberstufe.* URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [31.05.2011].

Insgesamt zeigte sich, dass beide Lehrwerke nur wenige mehrsprachigkeitsfördernde Übungen aufweisen und dass das Fehlen von Lernstrategien im Hinblick auf mehrsprachigkeitsorientierte Wortschatzarbeit im Unterricht von der Lehrperson ausgeglichen werden sollte, wenn man beabsichtigt, mit den beiden Lehrwerken zu arbeiten.

8.4 Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothesen

Dieses Kapitel soll noch einmal die eingangs gestellten Forschungsfragen und Hypothesen beleuchten und diese nach Durchführung der Analyse entweder verifizieren oder falsifizieren.

„Gibt es in den beiden Lehrwerken „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ mehrsprachigkeitsbezogene (Wortschatz)übungen?“:

In beiden Lehrwerken gibt es sprachenübergreifende Wortschatz- und Grammatikübungen, wobei jene, die explizit das Einbeziehen anderer Sprachen verlangen, nur sehr selten vorkommen.

„Werden Lernstrategien angeboten, die die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler aktiv fördert?“:

In den untersuchten Lehrwerken konnten keine Lernstrategien nachgewiesen werden, die die Mehrsprachigkeit der Lernenden aktiv fördert.

„Weisen die Lehrwerke „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ Rückschlüsse auf bereits bekannte Sprachen (Deutsch, Englisch, eventuell Latein, eventuell Französisch/Italienisch, Spanisch) auf?“:

In „Bien fait!“ konnte eine sprachübergreifende Wortschatzübung festgestellt werden, die die Sprachen Englisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch miteinbezieht. Rückschlüsse auf die lateinische Sprache konnten in keinem der beiden Lehrwerke festgestellt werden. „Detto Fatto“

weist in mehrere Wortschatzübungen Rückschlüsse auf folgende Sprachen auf: Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch.

„Weisen die beiden Lehrwerke im Bezug auf mehrsprachigkeitsfördernde (Wortschatz)übungen und Strategien Unterschiede auf? Welche?“:

In den beiden untersuchten Lehrwerken konnten keine Unterschiede im Bezug auf mehrsprachigkeitsfördernde Wortschatzübungen ausgemacht werden (nur die Anzahl der angebotenen Übungen differierte). Strategien wurden in keinem der beiden Lehrwerke angeboten.

„Da das Italienische an vielen Schulen Österreichs erst als dritte lebende Fremdsprache erlernt wird, wird vermutet, dass im Lehrbuch „Detto Fatto“ mehr mehrsprachigkeitsbezogene Wortschatzübungen zu finden sein werden.“:

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Während in „Detto Fatto“ acht explizit mehrsprachigkeitsfördernde Wortschatzübungen zu finden waren, konnte in „Bien fait!“ nur eine derartige Übung festgestellt werden. Auch insgesamt liegt „Detto Fatto“ mit 163 mehrsprachigkeitsorientierten Übungen (64%) in den drei Lehrwerksbänden vor „Bien fait!“ mit 93 Übungen (36%).

„Es kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil der Übersetzungsübungen im Vergleich zu anderen Übungstypen in beiden Lehrwerken stark überwiegen wird, weil diese Übungsform im Fremdsprachenunterricht (wenn mehrere Fremdsprachen vorliegen) immer noch sehr häufig zum Einsatz kommt.“:

Auch diese Hypothese konnte bestätigt werden. Der Anteil an Übersetzungsübungen lag in allen untersuchten Lehrwerksexemplaren (sowohl in „Bien fait!“ als auch in „Detto Fatto“) (meist weit) über dem Anteil der anderen Übungstypen.

9 Conclusio (Abstract)

Die vorliegende Arbeit wurde einer Lehrwerkanalyse von „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ gewidmet. Zu Beginn wurde der Begriff „Mehrsprachigkeit“ nach *De Angelis (2007)* definiert und von dem Begriff des „Bilingualismus“ abgegrenzt. Ein Überblick über die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsforschung wurde in diesem Zusammenhang als sinnvoll erachtet, weil gezeigt werden sollte, dass die Tertiärsprachendidaktik im Vergleich zur Sekundärsprachendidaktik noch sehr jung ist und sich erst im Laufe der 1990er-Jahre tatsächlich von letzterer abgespalten und zu einem eigenständigen Forschungsgebiet entwickelt hat (vgl. De Angelis/Dewaele 2009). Im Zuge dessen wurde auch der Sprachentransfer diskutiert. Dieser tritt vor allem beim Erlernen einer Fremdsprache auf und wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst (De Angelis 2007, Jessner 2008). Außerdem stellt der Sprachentransfer eine wichtige Voraussetzung für die vorliegende Analyse dar, weil davon ausgegangen wurde, dass Schülerinnen und Schüler beim Erlernen einer Fremdsprache auf bereits vorhandenes Fremdsprachenwissen zurückgreifen.

Einen weiteren, wichtigen Aspekt dieser Arbeit stellt das Kapitel zur Lexik und Grammatik dar. Da sich die vorliegende Analyse hauptsächlich auf die Förderung mehrsprachigkeitsorientierter Wortschatzarbeit stützt, wurde der Großteil dieses Kapitels auch der Lexik gewidmet. Zuerst wurden die unterschiedlichen Bereiche der Lexik besprochen (Wort, Wortfamilien etc.). Im Anschluss wurde näher diskutiert, wie „Wortschatzlernen“ funktioniert (Prat Zagrebelsky 1998, Thornbury 2002). In diesem Zusammenhang wurde auch das mentale Lexikon besprochen (ebd.), welches in einem netzwerkartigen Aufbau die Funktion eines Wörterbuches übernimmt: im mentalen Lexikon werden alle Spracheinträge gespeichert, die die Lernenden im Zuge des Fremdsprachenlernens aufnehmen. An dieser Stelle wurde Levelts Sprachproduktionsmodell (De Bot/Lowie/Verspoor 2007) besondere

Aufmerksamkeit zuteil, welches zum jetzigen Stand der Forschung wohl das wichtigste und bekannteste Modell zur Sprachproduktion darstellt und die Verarbeitungen der Informationen im mentalen Lexikon veranschaulicht.

Bevor am Ende dieses Kapitels näher auf die Wortschatzarbeit im schulischen Kontext eingegangen wurde (Decke-Cornill/Küster 2010, Fäcke 2010, Thornbury 2002) , wurde auf das „Français fondamental“ verwiesen (Zeidler 1980), welches im Zuge der Suche nach einem „Grundwortschatz des Französischen“ entwickelt wurde. Es stellt bis heute das wichtigste Projekt zur Erarbeitung eines Grundwortschatzes für Fremdsprachenlernerinnen und –lerner dar. Zur Wortschatzarbeit im schulischen Kontext wurden verschiedene Übungsformen charakterisiert, die sich zur Erarbeitung des fremdsprachigen Wortschatzes gut eignen – unter anderem wurde hier die Mnemotechnik besprochen (Sana 2008), die sich vor allem auch für mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht besonders gut eignet. Da das Hauptaugenmerkt dieser Arbeit jedoch auf einer Lehrwerkanalyse liegt, wurden abschließend noch unterschiedliche Wortschatzquellen in Lehrwerken besprochen (Thornbury 2002).

Im fünften Kapitel wurde die EuroComRom-Methode mit ihren sieben Sieben kurz vorgestellt (Klein/Stegmann 2000, Klein/Strathmann 2011). Sie ist für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung, weil bei dieser Methode davon ausgegangen wird, dass Lernerinnen und Lerner, die bereits eine oder mehrere romanische Sprachen beherrschen, mit Hilfe ihres Vorwissens einen anderssprachigen Text aus der Familie der romanischen Sprachen ohne größere Probleme verstehen können. Die rezeptiven Fertigkeiten sollen so mit Hilfe des sprachlichen Vorwissens schneller entwickelt werden können, als die Produktiven (ebd.).

Im Anschluss an dieses Kapitel wurden die Vorgaben des Lehrplans und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens diskutiert. Die österreichischen Lehrpläne für lebende Fremdsprachen orientieren sich

(vor allem im AHS-Bereich) bereits an den Richtlinien des GERS und beide sehen die Förderung mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts in Österreichs Schulen vor. Es sollen hier jedoch nicht nur die Sprachen berücksichtigt werden, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erlernt haben, sondern es sollen auch jene Sprachen miteinbezogen werden, die die Lernenden außerhalb des Unterrichts erworben haben (vgl. Lehrplan Allgemeiner Teil 2004 bzw. Lehrplan Oberstufe 2004).

Die Darstellung der Analyse, auf der das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt, gliedert sich in zwei Abschnitte: Zuerst wurde das Forschungsinteresse formuliert (Forschungsfragen konkretisiert, Hypothesen dargelegt und das Analyseschema bzw. die Vorgehensweise bei der Datenerhebung vorgestellt), danach die Lehrwerke („Bien fait!“ und „Detto Fatto“) einzeln vorgestellt, analysiert und bewertet und zum Schluss wurden die Ergebnisse miteinander verglichen. Die Analyse ergab, dass zwar in beiden Lehrwerken mehrsprachigkeitsorientierte Übungen zu finden sind, dass jedoch beinahe alle dieser Übungen nur auf die deutsche Sprache rückschließen. In „Detto Fatto“ gibt es mit insgesamt acht Übungen – die auch andere Sprachen wie etwa das Englische, Französische und/oder Spanische miteinbeziehen – weit mehr mehrsprachigkeitsbezogene Übungen als in „Bien fait!“ (eine Übung). Dennoch musste festgestellt werden, dass – mit Bezug auf die GERS- und Lehrplanrichtlinien – die Anzahl der mehrsprachigkeitsbezogenen Wortschatzübungen noch als sehr gering einzustufen ist. Auffallend ist außerdem, dass in keinem der beiden Lehrwerke das Lateinische miteinbezogen wird. Lernstrategien, die die Schülerinnen und Schüler befähigen würden, selbstständig auf bereits vorhandenes Wissen zurückzugreifen, werden in keinem der beiden Lehrwerke angeboten. Auch die Übungstypen, die in „Bien fait!“ und „Detto Fatto“ zum Einsatz kommen, präsentieren sich als wenig ausgeglichen – den Großteil der Übungen stellen die Übersetzungsübungen dar.

Es kann also festgehalten werden, dass beide Lehrwerke – im Bezug auf mehrsprachigkeitsorientierte Wortschatzarbeit – noch als „in ihren Anfängen stehend“ betrachtet werden können. Dennoch weisen sowohl „Bien fait!“ als auch „Detto Fatto“ viele Übungen auf, die großes Potential für mehrsprachigkeitsbezogene Wortschatzarbeit beherbergen, welches jedoch von den Autorinnen nicht explizit herausgestrichen wurde. Beim Einsatz dieser beiden Lehrwerke im Unterricht liegt es also an den Lehrpersonen selbst, das Potential der Übungen aufzugreifen und die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass sehr viele Übungen der beiden Lehrwerke Rückschlüsse auf andere (bereits erlernte) Sprachen zulassen.

10 Résumé en français

Ce mémoire de maîtrise a été consacré à l'analyse de deux manuels différents : Nous avons choisi « Bien fait ! » (un manuel autrichien pour le français langue étrangère) et « Detto Fatto » (également un manuel autrichien pour l'italien langue étrangère). Les intérêts des recherches portent surtout sur le lexique et sur l'élaboration du vocabulaire dans un cadre plurilingue.

Il faut donc une définition pour le « plurilinguisme » qui le distingue du « bilinguisme ». Comme l'acquisition d'une deuxième ou troisième langue étrangère a été longtemps assimilé à celle d'une première langue étrangère, on a ignoré la nécessité de deux définitions différentes (De Angelis 2007 : 8ff.). Aujourd'hui, ils en existent plusieurs. Pour ce mémoire, nous nous sommes mis d'accord sur les termes « l'acquisition multiple des langues » et « l'acquisition d'une troisième langue étrangère ou d'autres » (d'après De Angelis 2007 : 10), parce que dans le cadre scolaire autrichien, les élèves commencent (normalement) à apprendre le français comme deuxième langue étrangère et l'italien comme deuxième ou troisième langue étrangère.

Le domaine des recherches du plurilinguisme est récent : Avant les années 1950/60, le bilinguisme a été considéré comme un inconvénient pour le développement humain ; en 1963 par contre, *Věroboj Vildomec* a parlé pour la première fois du plurilinguisme et de l'existence d'un transfert entre les différentes langues étrangères dans la mémoire (De Angelis/Dewaele 2009 : 64f. / Jessner 2008 :16). Dans les années 1960/1970, on s'est rendu compte des interférences linguistiques pour la première fois. Cependant, celles-ci ont été considérées encore comme un transfert négatif. Pendant les années 1980, les chercheurs ont mis l'accent sur la distance linguistique entre les langues et sur la conscience métalinguistique des locuteurs (De Angelis/Dewaele 2009: 66 f.).

Également dans les années 1980, la psycholinguistique a développé plusieurs modèles de production linguistique dont celui de Willem Levelt qui est sans doute le plus connu et le plus important jusqu'à nos jours (De Angelis/Dewaele 2009, De Bot/Lowie/Verspoor 2007: 39 ff.).

Pendant les années 1990, les publications sur le plurilinguisme ont énormément augmenté. À cette époque, la « *First International Conference on Third Language Acquisition and Mutlilingualism* » a eu lieu à Innsbruck pour la première fois (De Angelis/Dewaele 2009: 68) et *Jasone Cenoz, Ulrike Jessner et Britta Hufeisen* sont aujourd'hui considérées les chercheuses principales sur le domaine du plurilinguisme. En 2002, l' « *International Association of Multilingualism* », qui organise une conférence tous les deux ans, a été fondée (De Angelis/Dewaele 2009: 69ff.).

En ce qui concerne le terme « plurilingue » il faut faire remarquer qu'en français, il y a deux notions différentes : « plurilingue » et « multilingue ». Selon *„Le Nouveau Petit Robert" (2008),* une personne plurilingue est un parleur *« qui utilise plusieurs langues »*. La définition du terme « multilingue » est la suivante : *« Qui parle, possède plusieurs langues ».* En même temps, le lecteur est référé à la définition de « bilingue » *(« Qui parle, possède parfaitement deux langues »*). Il est donc probable que le terme « multilingue » soit fortement lié au mot « bilingue » et que « plurilingue » corresponde plutôt aux besoins de ce mémoire. Vu que l'on considère une personne, qui apprend plusieurs langues pendant sa vie, comme « bilingue » (Kemp 2009 : 19), la définition de « bilingue » selon « Le Nouveau Petit Robert » (2008) ne correspond plus à l'état de recherche actuel. Pour ce mémoire, nous utilisons donc la définition que propose *Kemp (2009)*.

Comme nous l'avons déjà remarqué, il y a un transfert entre les langues qu'un locuteur maîtrise. Ce transfert peut être influencé par des facteurs différents. La distance entre les langues joue certainement un grand rôle : soit la distance réelle (De Angelis 2007 : 22) qui dépend par exemple de

l'appartenance d'une langue à une famille linguistique (le français et l'italien sont par exemple plus proche l'un de l'autre que le français et l'allemand), soit la distance aperçue individuellement d'un locuteur. La dernière dépend surtout des expériences personnelles du locuteur : si un apprenant français parle par exemple l'allemand comme première langue étrangère et l'italien comme deuxième, il pourrait avoir l'impression que l'allemand soit plus proche du français parce qu'il dispose des connaissances plus profondes en allemand (Kellerman 1983 : 112f.).

Un autre facteur important est la connaissance des langues du locuteur. Celle-ci dépend surtout du niveau linguistique de la langue cible ainsi que du niveau linguistique des autres langues qui font partie du transfert (De Angelis 2007 : 33).

La langue que le locuteur a récemment (et souvent) parlé peut également influencer le transfert linguistique. On peut donc supposer qu'une langue, qui ne soit pas régulièrement parlée ou dans laquelle le locuteur n'ait que des compétences passives, ne joue pas de rôle pour le transfert linguistique. On a – par contre – aussi constaté que les langues qu'on croyait oubliées peuvent influencer le transfert linguistique (De Angelis 2007 : 35f.).

Un séjour linguistique dans un pays où la langue cible est la langue officielle peut aussi mener au transfert linguistique. Le locuteur n'apprend pas seulement la langue elle-même pendant un tel séjour, mais il associe aussi certaines situations ou personnes à l'apprentissage de la langue dont il pourrait profiter plus tard en apprenant une nouvelle langue (De Angelis 2007 : 37f.).

Les derniers facteurs sont l'ordre de l'acquisition linguistique et conditions d'apprentissage. *De Angelis (2007 : 39f.)* fait remarquer que l'on ne sait pas encore beaucoup sur ces deux facteurs, mais que l'on peut supposer que l'ordre de l'acquisition puisse bien influencer le transfert linguistique. Les conditions et l'environnement dans lequel le locuteur apprend une

nouvelle langue jouent aussi un grand rôle. *De Angelis (2007 : 39f.)* se réfère à l'étude de *Jean- Marc Dewaele* qui a constaté que le transfert linguistique avait plutôt lieu dans un cadre équilibré. Par contre, les apprenants qui avaient peur d'un examen où d'un contrôle n'ont pas activé leurs connaissances des autres langues (De Angelis 2007 : 39f.).

Pour ce mémoire, tous les facteurs sont très importants vu qu'ils correspondent tous aux conditions d'apprentissage scolaires.

Cette analyse se concentre surtout sur le lexique parce que le transfert linguistique permet la compréhension d'une langue étrangère aussi sans que l'apprenant ait des connaissances grammaticales (d'après Wilkins 1972 : 111). Comme la grammaire d'une langue se compose de la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, le lexique peut aussi être vu comme une partie de la grammaire (d'après Dürr/Schlobinski 1990). En conséquence, on ne peut pas apprendre de mot sans savoir ce qu'il signifie. La distinction entre grammaire et lexique (utilisée dans ce mémoire) ne correspond pas à la définition scientifique, mais à celle qu'on utilise dans le cadre scolaire.

La tentative de définir le terme « mot » se montre assez complexe : Si l'on veut définir cette notion, il faut tenir compte des noms composés, des verbes qui dérivent de l'infinitif comme par exemple la forme « vais » ou « allé » etc. (Daniel 2001 : 20f.). En plus, un mot appartient toujours à une famille linguistique. Cette dernière est très importante pour l'apprentissage du lexique, vu qu'elle aide à retenir plus facilement certains mots. Si l'on connaît par exemple le terme « jouer », le mot « joueur » est facile à trouver. La connaissance de la flexion et de la fonction des suffixes et préfixes est donc indispensable pour l'apprentissage d'une langue (d'après Thornbury 2002 : 4f.).

Dans le cadre scolaire, le but de l'apprentissage du lexique est le suivant : Les élèves doivent être confrontés aux termes dont ils ont besoin. C'est-à-dire que dans les premières années, ce sont plutôt des mots de la vie

quotidienne et scolaire qui leur seront utiles (comme par exemple « la trousse » ou « aller voir quelqu'un » etc.). Plus tard, le vocabulaire changera et deviendra plus vaste : Les élèves apprendront surtout des mots qui l'aideront à exprimer leurs intérêts ou à se prononcer sur un certain sujet actuel (soit politique, soit économique etc.) (d'après Prat Zagrebelsky 1998 : 50).

On ne peut pas bien définir à combien de mots les apprenants sont confrontés pendant leur apprentissage ; mais pendant les années 1950, le ministère des affaires culturelles français a commencé à élaborer un vocabulaire de base dit « Le Français élémentaire » qui – un peu plus tard – a été renommé en « Le Français fondamental » (Zeidler 1980 : 5ff.). On a élaboré un corpus d'à peu près 1126 mots lexicaux et 248 mots grammaticaux (Zeidler 1980 : 281ff.). Le groupe cible de ce « Français fondamental » a été élargi pendant le temps : élaboré initialement pour les habitants des territoires français en Afrique, le « Français fondamental » s'adresse aujourd'hui à tous ceux qui veulent apprendre la langue française (d'après Zeidler 1980 : 35f.) et s'est manifesté dans beaucoup de manuels (pour le français langue étrangère) en France (Zeidler 1980 : 359f.).

En France, il existe aussi le « Français de scolarisation » qui s'adresse aux apprenants de la langue française qui visent à s'intégrer dans une classe dans un pays francophone (Bouchard 2008 : 128).

Savoir un mot signifie connaître sa forme et toutes ses significations. Dans le cerveau, le mot est enregistré avec toutes ces significations dans le lexique mental, une sorte de « réseau » où tous les termes sont enregistrés selon leur signification ou leur forme (d'après Thornbury 2002 : 15ff.). Des expériences personnelles ou culturelles peuvent aussi être mémorisées dans le lexique mental – il faut donc supposer que ce dernier soit restructuré dès que de nouvelles informations sont ajoutées à la mémoire du locuteur (Prat Zagrebelsky 1998 : 5f.). Comme nous l'avons déjà mentionné, le modèle de production linguistique de *Willem Levelt* est

certainement le plus connu. Même si ce modèle se réfère à une seule langue, il montre – encore de nos jours – très bien le concept du lexique mental (De Bot/Lowie/Verspoor 2007 : 39ff.). Le modèle de Levelt se compose de trois phases différentes : la conceptualisation, le formulateur et l'articulateur. Pendant la phase de la conceptualisation, un message préverbal est construit. Celui-ci sera transformé plus tard en un mot/une phrase. Dans le formulateur, toutes les informations sémantiques – dites *« lemmes »* – sont activées et organisées dans une phrase grammaticalement correcte. Cette phase s'appelle aussi « encodage grammatical ». Maintenant, ce sont les lexèmes qui s'occupent de l' « encodage phonologique ». Dans le lexique mental, il y a donc les lemmes avec l'information conceptuelle, syntactique, sémantique et pragmatique et les lexèmes avec l'information phonologique (De Bot/Lowie/Verspoor 2007 : 39ff.). Dans l'articulateur, toutes les informations du formulateur sont transformées en une énonciation (De Angelis 2007 : 67).

Pour les enseignants, il est important de savoir comment le lexique mental est structuré ; mais dans un cadre scolaire, il faut aussi prendre en considération quelques aspects pragmatiques. Le vocabulaire d'un locuteur se compose d'une partie « productive » et d'une partie « réceptive ». Concernant la première partie, ce sont tous les mots qu'un locuteur peut produire activement. À propos de la deuxième partie, ce sont les mots qu'un locuteur comprend, mais qu'il ne maîtrise pas activement. De plus, il y a aussi un « vocabulaire potentiel » - ce sont tous les mots qu'un locuteur ne connaît pas mais qu'il comprend quand même parce que ces termes ressemblent beaucoup à des mots de la langue maternelle (internationalismes etc.) (Fäcke 2010 : 139 f.). Comme on suppose que le lexique mental est plurilingue, il est conseillé de mettre les nouveaux mots en contact avec d'autres mots déjà connus (Decke-Cornill/Küster 2010 : 169).

Le travail sur le vocabulaire se compose de trois phases : d'abord, le nouveau vocabulaire est introduit (phase de la sémantisation). Après, il est

étudié et répété (c'est dans cette phase, que le transfert linguistique aurait lieu) et enfin il est contrôlé (Fäcke 2010 : 140 f.).

Pour le travail sur le vocabulaire, on peut se servir de différentes formes d'exercices. La forme la plus connue est certainement celle de la traduction. Cette forme d'entraînement permet parfois aux apprenants d'apprendre le mot nouveau seulement comme équivalent d'un mot de la langue maternelle. Si l'enseignant travaille avec la traduction, il doit proposer des formes d'exercices qui garantissent que les élèves apprennent aussi le contexte dans lequel ils utilisent ce mot nouveau (d'après Thornbury 2002 : 77).

Une autre méthode est la démonstration ou l'illustration du vocabulaire. Cette méthode est très créative et permet aux élèves d'apprendre en jouant (d'après Thornbury 2002 : 78f.).

La construction des réseaux de mots est aussi une forme d'exercice. La méthode la plus connue est la « Mind Map », mais il y a aussi le dessin des images qui est construit à partir d'un mot. On écrit d'abord le mot et après on l'illustre (d'après Fäcke 2010 : 144ff.) (voir : Fig. 3).

Le travail avec le dictionnaire est aussi très important en apprenant des termes nouveaux – l'exercice avec des dictionnaires unilingues et bilingues doit être surtout pratiqué pour que les apprenants sachent bien quand il faut utiliser quel dictionnaire (d'après Fäcke 2010 : 148).

Une forme qui se prête très bien au travail avec le vocabulaire plurilingue est la mnémotechnique. Celle-ci s'utilise beaucoup avec des associations : c'est-à-dire que les nouvelles informations sont enregistrées avec des entrées déjà existantes. De cette façon, elles sont plus faciles à retenir pour les apprenants (Sana 2008 : 501f.). Un aspect important de la mnémotechnique sont les mots-clés qui servent à inventer des pense-bêtes pour mieux retenir une nouvelle information. Ainsi, le Professeur d'université Monsieur Sana (2008) a choisi comme exemple le mot « Regal » (« étagère » en allemand) et le mot « regalo » (« cadeau » en

italien). Le pense-bête des deux mots serait le suivant : Une personne qui aime bien lire reçoit un livre comme cadeau (« regalo ») qu'elle pose sur une étagère (« Regal ») (Sana 2008 : 502).

Dans un manuel, le vocabulaire à acquérir est introduit selon les critères suivants : les mots doivent être utiles, courants, faciles à apprendre et faciles à enseigner (Thornbury 2002 : 34). Normalement, les termes nouveaux sont organisés dans des sections de vocabulaire, dans des activités basées sur un texte étudié, ou bien dans des explications grammaticales ou des instructions de travail (Thornbury 2002 : 35).

L'exercice sur le vocabulaire plurilingue n'est plus vu comme un obstacle. Autrefois, on a essayé d'éviter que les élèves traduisent les mots nouveaux dans d'autres langues. Par contre aujourd'hui, on sait que le transfert linguistique est très utile pour le travail sur le vocabulaire – surtout parce que les apprenants associent les termes nouveaux automatiquement aux mots de la langue maternelle. En plus, il y a un grand nombre d'internationalismes qui encouragent aussi le transfert linguistique entre la langue cible et les autres langues étrangères que l'apprenant connaît déjà (d'après Sana 2008 : 507ff.).

Concernant la grammaire, on la considère aujourd'hui comme un « outil » qui aide les élèves à communiquer. La grammaire n'est plus la partie centrale de l'enseignement, mais elle se soumet plutôt aux autres compétences (Fäcke 2010 : 157ff.).

Une méthode qui tient beaucoup au transfert linguistique entre les langues est la « EuroComRom ». Elle a été développée de *Tilbert D. Stegmann* et *Horst G. Klein* et s'adresse aux apprenants d'une langue romane. Le but de cette méthode est d'activer le savoir linguistique des locuteurs et de montrer qu'on est capable de comprendre une autre langue romane, même si on ne l'a jamais apprise (Klein/Stegmann 2000 : 9ff.). On commence donc par les compétences passives et s'approche lentement aux actives. Les internationalismes et les relations familiales d'une famille

linguistique sont à la base d'EuroComRom (Klein/Stegmann 2000 : 13f.). Cette technique d'apprentissage se prête aussi à l'emploi dans un cadre scolaire, vu que l'enseignement linguistique s'oriente aussi aux niveaux de compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Le CECR et les programmes scolaires pour les langues vivantes des lycées autrichiens encouragent également dans les cours l'emploi des autres langues étrangères (Lehrplan Unterstufe 2004 : 3, Lehrplan Oberstufe 2004 :1, Trim 2001 : 17).

Comme nous l'avons déjà mentionné au début, les manuels « Bien fait ! » et « Detto Fatto » ont été choisis pour cette analyse. Les questions à répondre étaient les suivantes :

- Y-a-t-il des exercices plurilingues dans les deux manuels ?
- Offre-t-on des stratégies qui favorisent le plurilinguisme des élèves ?
- Le manuel « Bien fait ! » renvoie-t-il aux langues déjà connues (allemand, anglais, éventuellement latin) ?
- Le manuel « Detto Fatto » renvoie-t-il aux langues déjà connues (allemand, anglais, éventuellement français, espagnol ou latin) ?
- Y-a-t-il des différences entre les deux manuels concernant les exercices et les stratégies plurilingues ?

Les hypothèses formulées avant la recherche étaient les suivantes :

- Comme l'italien est plutôt enseigné comme troisième langue vivante dans beaucoup d'écoles autrichiennes, nous supposons que le manuel „Detto Fatto“ offre plus d'exercices qui favorisent le travail sur un vocabulaire plurilingue.

- De même, nous croyons que le type d'exercice le plus utilisé dans les deux manuels serait celui de la traduction, parce que c'est ce type de travail qui est le plus employé dans l'enseignement d'une langue étrangère – surtout quand on parle d'un enseignement plurilingue.

Pour l'analyse, nous avons choisi trois catégories : les exercices (pour les noms, les verbes, les adjectifs, d'autres mots et les locutions), les langues auxquelles ont fait référence (allemand, anglais, français, italien, espagnol et latin), et les formes d'exercice/de stratégie.

Le manuel « Bien fait ! » se compose de trois volumes et s'oriente aux niveaux du CECR. Après le premier volume, le niveau A1 doit être atteint, après le deuxième, le niveau A2 et enfin le troisième, le niveau B1+. Le manuel a été développé pour l'enseignement du second cycle. Le premier volume peut aussi être utilisé au premier cycle. Le manuel « Detto Fatto » se compose également de trois volumes qui s'orientent aussi aux niveaux du CECR, mais il y a une différence : après le deuxième volume, le niveau A1+/A2 doit être atteint. Le manuel a été développé initialement pour le second cycle, mais il a été adapté au premier cycle en 2008. « Bien fait ! » et « Detto Fatto » sont parus chez la même maison d'édition.

L'analyse a montré qu'il y a peu de différences entre « Bien fait ! » et « Detto Fatto ». Dans aucun des deux manuels, on trouve des stratégies qui favorisent le plurilinguisme des apprenants. Dans le manuel « Detto Fatto », quelques travaux grammaticaux exigent que les élèves activent leurs connaissances sur la langue allemande, anglaise ou espagnole. En ce qui concerne le lexique, c'est aussi le manuel « Detto Fatto » qui offre un peu plus d'exercices plurilingues. Néanmoins, l'ensemble des activités qui se réfèrent à d'autres langues que l'allemand est très bas. Dans le manuel « Bien fait ! » il y a un seul exercice qui peut vraiment être considéré comme « plurilingue ». Dans le manuel « Detto Fatto » ils en existent huit. Si l'on pense aux programmes scolaires et au CECR qui encouragent l'emploi du plurilinguisme dans les cours linguistiques, il faut

constater qu'un exercice dans « Bien fait ! » et huit exercices dans « Detto Fatto » sont trop peu. C'est donc aux enseignants d'identifier les activités qui se prêtent bien à un travail sur le vocabulaire plurilingue. Ce qui est très surprenant, c'est que ni dans « Bien fait ! » ni dans « Detto Fatto » on trouve un exercice qui se réfère au latin.

En ce qui concerne les formes d'activités, on a pu constater que la forme de la traduction prédomine de toute évidence. Pour les exercices grammaticaux, les auteurs ont souvent choisi la méthode de la comparaison (entre la langue cible et la langue maternelle), mais en général, les autres formes d'exercices sont presque absents dans ces manuels.

Comme nous l'avons déjà remarqué, les deux manuels proposent peu d'activités qui sont explicitement plurilingues, mais en feuilletant ces livres, on se rend compte que beaucoup de travaux se prêtent très bien à un enseignement qui favorise le plurilinguisme. Si les enseignants décident donc d'utiliser ces deux manuels en cours, ils doivent être prêts à trouver ces exercices et à bien les préparer pour un cours plurilingue. C'est aussi à eux de signaler ce potentiel plurilingue des exercices aux élèves et de les rendre attentifs à bénéficier du transfert linguistique.

Literaturverzeichnis

ARONIN, L. / HUFEISEN, B. (Hrsg.) (2009): *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

ARONIN, L. / HUFEISEN, B. (2009): „Introduction: On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition: About this book", in: ARONIN, L. / HUFEISEN, B. (Hrsg.) (2009), 1-9.

BAUR, R. S. / HUFEISEN, B. (Hrsg.) (2011): *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe.* Band 6, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. In der Reihe: HUFEISEN, B. / LINDEMANN, B.: *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen – Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen / Basel: Francke.

BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. New York NY: Holt, Rinehart and Winston.

BOT, K. de / LOWIE, W. / VERSPOOR, M. (2007): *Second Language Acquisition. An advanced resource book*. 1. Aufl. 2005, Oxon / New York: Routledge.

BOUCHARD, R. (2008): „Du Français fondamental à la compétence scolaire …en passant par le français de scolarisation", in: CORTIER, C. / BOUCHARD, R. (Hrsg.) (2008), 127-142.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (bm:ukk) / BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMWF) (Hrsg) : *Länderbericht. Sprach- und*

Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Verfügbar unter: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf> [30.08.2011].

CENOZ, J. / JESSNER, U. (2009): „The study of multilingualism in educational contexts“, in: ARONIN, L. / HUFEISEN, B. (Hrsg.) (2009), 121-138.

CORTIER, C. / BOUCHARD, R. (Hrsg.) (2008): Le Français dans le monde. Recherches et applications : Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental? CIEP : Paris.

DANIEL, A. (2001): *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Frankfurt am Main / Berlin / Wien u.a.: Peter Lang.

DE ANGELIS, G. / DEWAELE, J.-M. (2009): „The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence“, in: ARONIN, L. / HUFEISEN, B. (Hrsg.) (2009), 63-77.

DE ANGELIS, G. (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon / Tonawanda / North York: Multilingual Matters.

DECKE-CORNILL, H. / KÜSTER, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

DIEBOLD, A. R. (1961): Incipient bilingualism, in: *Language Vol. 37, No. 1*. Linguistic Society of America, 97-112.

DÜRR, M. / SCHLOBINSKI, P. (1990): *Einführung in die deskriptive Linguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

ECKE, P. (2009): „Multilingualism Resources: Associations, journals, book series, bibliographies and conference lists“, in: ARONIN, L. / HUFEISEN, B. (Hrsg.) (2009), 139-154.

FLICK, U. / KARDORFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FRINGS, M. / KLUMP, A. (Hrsg.) (2006): *Romanische Sprachen in Europa – eine Tradition mit Zukunft?*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

FRINGS, M. (2006): „Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Wie viele (romanische) Sprachen brauchen deutsche Schüler?“, in: FRINGS, M. / KLUMP, A. (Hrsg.) (2006), 147-167.

GALAZZI, E. (2008): „En 1950 … où est passée l’oralité?“, in: CORTIER, C. / BOUCHARD, R. (Hrsg.) (2008), 12-26.

GASS, S. M. / SELINKER, L. (Hrsg.) (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newybury House.

GLÜCK, H. (Hrsg.) (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. 2. überarb. u. erw. Auflage, Stuttgart et. al.: J.B. Metzler.

HAUGEN, E. (1953): *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior.* Philadelphia PA: University of Pennsylvania Press.

HINRICHS, U. (Hrsg.) 2010: *Handbuch der Eurolinguistik*. Wiesbaden: Harrassowitz.

JESSNER, U. (2008): „State-of-the-Art Article. Teaching third languages: Findings, trends and challenges”, in: Language Teaching (2008), 41:1, Cambridge University Press. 15-56.

KELLERMAN, E. (1983): „Now you see it, now you don‘t”, in: GASS, S. M. / SELINKER, L. (Hrsg.) (1983), 112-134.

KEMP, Ch. (2009): „Defining multilingualism“, in: ARONIN, L. / HUFEISEN, B. (Hrsg.) (2009), 11-26.

KLEIN, H. G. / STEGMANN, T. D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

KLEIN, H. G. / STRATHMANN, J. (2011): *Italienisch über schulische Englisch- und Französischkenntnisse. Leitfaden zur multimedialen Anwendung der Methode EuroCom*. Aachen: Shaker.

LEHRPLAN, Allgemeiner Teil (2004) = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004): *Lehrpläne der AHS-Unterstufe, Allgemeiner Teil.* Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> [30.08.2011].

LEHRPLAN, Oberstufe (2004) = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004): *Lehrpläne der AHS, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lebende Fremdsprachen Oberstufe.* Verfügbar unter:<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf> [30.08.2011].

LEHRPLAN, Oberstufe Hessen (2010) = Hessisches Kultusministerium (2010): *Lehrplan Französisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe.* URL: http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=48a34f21388de135d056cf8266b8b151 [30.08.2011].

LEHRPLAN, Unterstufe (2004) = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2004): *Lehrpläne der AHS-Unterstufe, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lebende Fremdsprachen Unterstufe.* Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> [30.08.2011].

LEVELT, J. M. W. (1989): *Speaking: From intention to articulation. Cambridge Mass*. u.a.: MIT Press.

MARACS, L. (Hrsg.) (2011): *Multilingual Europe and Multilingual Europeans: Concepts and Consequences*. European Studies Yearbook.

McARTHUR, T. B. (Hrsg.) (1992): *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: OUP, zit. nach: KEMP, Ch. (2009): „Defining multilingualism“, in: ARONIN, L. / HUFEISEN, B. (Hrsg.) (2009), 11-26.

MEIßNER, F.-J. / REINFRIED, M. (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lernerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.

MEIßNER, F.-J. (1998): „Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer“, in: MEIßNER, F.-J. / REINFRIED, M. (Hrsg.) (1998), 217-238.

NEUNER, G. (2003): „Lehrwerke“, in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003), 399-402.

OEDL, U. (2008): „Eine methodenspezifische Analyse von Lehrwerken als Voraussetzung für Methodenkompetenz im Italienischunterricht“, in: TANZMEISTER, R. (Hrsg.) (2008), 167-190.

PRAT ZAGREBELSKY, M. T. (1998): *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Nuova Italia Ed.

REIMANN, D. (2002): „Italienisch *nach* Französisch. Zur Situierung des Italienischen in einer Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit”, in: Italienisch, XXIV (47), 108-127, zit. nach: SANA, A. (2008): „Parole, Parole, Parole… L’insegnamento del lessico dell’italiano come lingua straniera alla luce dei più recenti orientamenti didattici: riflessioni e strategie ad un uso di (futuri) docenti”, in: TANZMEISTER, R. (Hrsg.) (2008), 485-517.

REISSNER, Ch. (2010): „Europäische Interkomprehension in und zwischen Sprachfamilien“, in: HINRICHS, U. (Hrsg.) (2010), 821-842.

REISSNER, Ch. (Hrsg.) (2011): Akten der Sektion *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension* des 31. Romanistentages in Bonn. Hannover: ibidem.

REY-DEBOVE, J. / REY, A. (Hrsg.) (2008): *Le nouveau Petit Robert de la Langue Française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

RINGBOM, H. (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon / New York / Ontario: Multilingual Matters.

SANA, A. (2008): „Parole, Parole, Parole… L'insegnamento del lessico dell'italiano come lingua straniera alla luce dei più recenti orientamenti didattici: riflessioni e strategie ad un uso di (futuri) docenti", in: TANZMEISTER, R. (Hrsg.) (2008), 485-517.

SCHERFER, P. (2003): „Wortschatzübungen", in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003), 280-283.

STEINKE, I. (2000): „Gütekriterien qualitativer Forschung", in: FLICK, U. / KARDORFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.) (2000), 319-331.

TANZMEISTER, R. (Hrsg.) (2008): *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens.

THORNBURY, S. (2002): *How to teach vocabulary*. Dritte Auflage, Harlow / Essex: Longman.

TÖNSHOFF, W. (2003): „Lernerstrategien", in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003), 331-335.

TRIM, J. L. M. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin / München / Wien u.a.: Langenscheidt.

VETTER, E. (2006): „'Ein jeder (Sprachen-) Lehrer sollte vielmehr 'sprachenübergreifend'- fächerübergreifend arbeiten.' Erste quantitative Befunde zum Mehrsprachigkeitsbewusstsein österreichischer FranzösischlehrerInnen", in: FRINGS, M. / KLUMP, A. (Hrsg.) (2006), 169-191.

VETTER, E. (2011a – in Druck): „Teachers of Italian, Spanish and French. Limitations and possibilities of their education towards multilingualism", in: MARACS, L. (Hrsg.) (2011).

VETTER, E. (2011b – in Druck): „Mehrsprachiger durch Interkomprehension? Potenziale und Begrenzungen am Beispiel von Italienisch in Österreich“, in: REISSNER, Ch. (Hrsg.) (2011).

WILKINS, D. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.

YTSMA, J. / HOOGHIEMSTRA, M. (Hrsg.) (2002): *Proceedings of the Second International Conference on Trilingualism*. Leeuwaarden: Fryske Akademie (CD Rom).

ZEIDLER, H. (1980): *Das “français fondamental (1er degré)“. Entstehung, linguistische Analyse und fremdsprachendidaktischer Standort*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Abkürzungsverzeichnis

Verwendete Abkürzung	*Bedeutung*
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
B.E.L.C.	Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'Étranger
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
bm:ukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungweise
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
C.R.E.D.I.F.	Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
d.Verf.	die Verfasserin, der Verfasser
ebd.	ebenda.
etc.	et cetera / und so weiter
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
L1	erste erlernte/erworbene Sprache, meist Muttersprache
L2, L3, L4	zweite, dritte, viertel erlernte/erworbene Sprache
o.Ä.	oder Ähnliches
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach

Anhang

Anhang 1: Analysetabellen zu untersuchten Wortarten und Sprachen .. 147

Anhang 2: Analysetabellen zu verschiedenen Übungstypen 149

Anhang 1: Analysetabellen zu untersuchten Wortarten und Sprachen

Lehrwerk	Buch	Übungen zu Nomen	Übungen zuNomen, Verben und Adjektive	Übungen zu Verben	Übungen zu Adjektiven
Bien fait! 1	Textbuch	7	0	0	1
Bien fait! 1	Arbeitsbuch	2	2	0	0
Bien fait! 2	Textbuch	1	0	0	0
Bien fait! 2	Arbeitsbuch	0	0	0	0
Bien fait! 3	Textbuch	0	8	0	0
Bien fait! 3	Arbeitsbuch	1	4	0	0
Detto fatto 1	Textbuch	6	0	0	1
Detto fatto1	Arbeitsbuch	7	0	0	1
Detto fatto 2	Textbuch	7	1	0	1
Detto fatto 2	Arbeitsbuch	3	1	2	0
Detto fatto 3	Textbuch	3	3	0	0
Detto fatto 3	Arbeitsbuch	1	2	0	0

Lehrwerk	Buch	Übungen zu "sonstigen"	Übungen zu Redewendungen	Übungen zu ganzen Floskeln/Teilsätzen/ganzen Sätzen
Bien fait! 1	Textbuch	2	3	9
Bien fait! 1	Arbeitsbuch	0	0	3
Bien fait! 2	Textbuch	1	2	1
Bien fait! 2	Arbeitsbuch		0	6
Bien fait! 3	Textbuch	0	2	4
Bien fait! 3	Arbeitsbuch	0	0	0
Detto fatto 1	Textbuch	1	1	5
Detto fatto1	Arbeitsbuch	0	0	12
Detto fatto 2	Textbuch	3	3	4
Detto fatto 2	Arbeitsbuch	3	1	1
Detto fatto 3	Textbuch	1	0	6
Detto fatto 3	Arbeitsbuch	0	0	1

Lehrwerk	Buch	Englisch	romanische Sprachen	andere Sprachen – nicht spezifiziert	Grammatik
Bien fait! 1	Textbuch	0	0	0	2
Bien fait! 1	Arbeitsbuch	1	1	0	7
Bien fait! 2	Textbuch	0	0	0	4
Bien fait! 2	Arbeitsbuch	0	0	0	5
Bien fait! 3	Textbuch	0	0	0	1
Bien fait! 3	Arbeitsbuch	0	0	0	14
Detto fatto 1	Textbuch	0	0	0	19
Detto fatto1	Arbeitsbuch	0	1	0	13
Detto fatto 2	Textbuch	3	2	0	12
Detto fatto 2	Arbeitsbuch	1	2 (einmal davon nur Spanisch)	0	26
Detto fatto 3	Textbuch	0	0	0	0
Detto fatto 3	Arbeitsbuch	0	0	0	12

Anhang 2: Analysetabellen zu verschiedenen Übungstypen

Lehrwerk	Buch	Übersetzungsübung	Vergleichsübung	Assoziationsübung	Auswahlübung
Bien fait! 1	Textbuch	16	2	3	0
Bien fait! 1	Arbeitsbuch	10	2	0	1
Bien fait! 2	Textbuch	6	0	0	0
Bien fait! 2	Arbeitsbuch	11	0	0	0
Bien fait! 3	Textbuch	6	1	0	0
Bien fait! 3	Arbeitsbuch	17	0	0	0
Detto fatto 1	Textbuch	17	8	0	0
Detto fatto1	Arbeitsbuch	24	1	2	2
Detto fatto 2	Textbuch	13	7	0	0
Detto fatto 2	Arbeitsbuch	25	0	0	1
Detto fatto 3	Textbuch	6	1	0	0
Detto fatto 3	Arbeitsbuch	13	0	0	0

Lehrwerk	Buch	Zuordnungsübung	Kategorisierungsübung	Selektive Übung
Bien fait! 1	Textbuch	0	1	2
Bien fait! 1	Arbeitsbuch	0	1	0
Bien fait! 2	Textbuch	0	1	2
Bien fait! 2	Arbeitsbuch	1	0	0
Bien fait! 3	Textbuch	5	0	3
Bien fait! 3	Arbeitsbuch	1	0	1
Detto fatto 1	Textbuch	5	0	3
Detto fatto1	Arbeitsbuch	4	0	0
Detto fatto 2	Textbuch	3	3	5
Detto fatto 2	Arbeitsbuch	5	0	6
Detto fatto 3	Textbuch	1	0	5
Detto fatto 3	Arbeitsbuch	3	0	0

CURRICULUM VITAE

Angaben zur Person

Name	Tamara Brenner
Anschrift	Friedhofgasse 2, 2242 Prottes
Staatsbürgerschaft	Österreich
Geburtsdatum	26. Oktober 1987
Geburtsort	Wien

Schul- und Berufsausbildung

2006-2011	Lehramtsstudium für UF Französisch und UF Italienisch an der Universität Wien
2006-2009	Lehramtsstudium für UF Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien
2006	Ablegung der Reifeprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg am Konrad Lorenz Gymnasium, 2230 Gänserndorf
1998-2006	Konrad Lorenz Gymnasium, 2230 Gänserndorf
1994-1998	Volksschule, 2242 Prottes

seit 2007	Freie Mitarbeiterin bei effeff language services Wimmer Wolf OG, 2230 Gänserndorf
2010-2011	Geringfügig Angestellte bei Raiffeisen-Leasing GmbH, 1020 Wien
Okt. 2009- Feb. 2010	Sprachassistenz in Frankreich, 56000 Vannes
Juli/Aug. 2004-2008	Diverse Ferialpraktika bei Wiener Städtische Versicherung AG Vienna Insurance Group, 1020 Wien / MeadWestvaco GmbH, 1010 Wien

Sonstige Qualifikationen

14. Mai 2011	Präsentation eines Posters bei der 6. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik

Prottes, 30. August 2011