

# ***I am aprendiendo linguam hispanicam.***

## **Eine Untersuchung zum metasprachlichen Bewusstsein von Spanischlernenden**

Lukas Eibensteiner / Johannes Müller-Lancé

### **1 Einleitung**

Seit Mitte der 1990er Jahre zählen Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstheit zu den zentralen Konzepten der Sprachenlehre (cf. Schmidt 2010, 858sq.). Wir definieren Ersteres in Anlehnung an die *Association for Language Awareness* als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and use“ (ALA 2017). Unter Sprachlernbewusstheit verstehen wir in Anlehnung an Edmondson (1997, 93) „Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen [...], die nach Auffassung des Subjekts Einfluß auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können und bei Bedarf artikuliert werden können“. Aufgrund des oftmals postulierten positiven Zusammenhangs dieser beiden Konzepte im Hinblick auf eine bessere Sprachbeherrschung (cf. Schmidt 2010, 859), finden sie auch Einzug in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch würde demnach dazu beitragen, eine neue Sprache leichter zu lernen und zu verwenden (cf. Europarat 2001, 108). Aufgrund dieser positiven Zuschreibung sind die beiden Konzepte auch aus den schulischen Lehrplänen nicht mehr wegzudenken. So schreibt beispielsweise der Bildungsplan für das Fach Spanisch in Baden-Württemberg, dass die „Schülerinnen und Schüler [...] beim Erwerb der sprachlichen Mittel die spezifischen Ausprägungen des Spanischen auch im Vergleich zu anderen Sprachen“ reflektieren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 9). Der Bildungsplan betont somit nicht nur die Wichtigkeit der Konzepte des Sprachbewusstseins und der Sprachlernbewusstheit, sondern setzt diese auch in Bezug zur Komponente des Sprachvergleichs, der wiederum als zentrales Element mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze verstanden werden kann. Die Nutzung von sprachlichem Vorwissen

und die Implementierung sprachvernetzender Ansätze in den Fremdsprachenunterricht werden seither als wichtige Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden. In diesem Kontext sind zahlreiche theoretische und praxisorientierte Arbeiten entstanden (cf. Meißner/Reinfried 1998, Stegmann/Klein 1999, Müller-Lancé 2006, Bär 2009). Seit spätestens 2010 lassen sich vermehrt Veröffentlichungen feststellen, die versuchen, sowohl weitere Schulfremdsprachen (cf. Klein/Reissner 2006, Leitzke-Ungerer/Blell/Vences 2012) als auch sogenannte Herkunfts- und Familiensprachen (cf. Fernández Ammann/Kropp/Müller-Lancé 2015) in ihre Überlegungen zu integrieren (cf. Reimann 2016, 17). Auch erste mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrwerke wurden bereits vorgelegt (cf. Holzinger et al. 2012). Nichtsdestoweniger zeigen Lehrer/innen-Befragungen, dass Lehrerinnen und Lehrer zwar durchaus „eine positive Einstellung zur Förderung von Mehrsprachigkeit und zum Nutzen bewusstmachender Sprachvergleiche“ (Neveling 2012, 230) haben, diese aber selten planen oder mithilfe von Zusatzmaterialien durchführen (cf. Heyder/Schädlich 2015, 242). In dem folgenden Beitrag wollen wir nicht die Lehrerseite fokussieren, sondern stellen uns die Frage, ob Schülerinnen und Schüler sprachstrukturelle Ähnlichkeiten und Differenzen des spanischen *imperfecto* bzw. der Periphrase *estar + gerundio* zu ihrem sprachlichen Vorwissen in Bezug setzen können und ob diese Parallelen als förderlich für den Erwerb des Spanischen wahrgenommen werden.

## 2 Transferpotenziale beim Erwerb des spanischen *imperfecto* und *estar + gerundio*

Der Erwerb des spanischen Imperfekts bereitet deutschsprachigen Lernenden erfahrungsgemäß Schwierigkeiten. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die aspektuelle Opposition von perfektiv und imperfektiv im Deutschen nicht grammatikalisiert ist und sich die Lernenden diese komplexe Unterscheidung erst durch die Konfrontation mit dem L2-/L3-/Lx-Input aneignen können. Beim Erwerb des Englischen werden die meisten Lernenden im deutschen und österreichischen Schulsystem das erste Mal mit einer aspektuellen Opposition konfrontiert. Anders als das Deutsche besitzt das Englische eine vollständig grammatikalisierte und obligatorische *progressive*-Form (*be + Verb-ing*) (cf. Comrie 1976, 7), die in Form und Funktion der spanischen Periphrase *estar + gerundio* gleicht. Eine weitere Form-Funktions-Äquivalenz finden wir, wenn wir das spanische *imperfecto* mit dem lateinischen Imperfekt oder dem französischen *imparfait* vergleichen (cf. Lindschouw 2017, 411). Die sprachstrukturelle Nähe als ein wesentliches Kriterium für positiven Transfer ist also gegeben. Nicht jede

strukturelle Nähe wird aber vom Lernenden als solche wahrgenommen. Deshalb betonen viele Transfermodelle die Wichtigkeit der vom Lernenden wahrgenommenen strukturellen Nähe (cf. Kellerman 1977). Die Fähigkeit, Sprachen zu vergleichen und strukturelle Ähnlichkeiten wahrzunehmen und gewinnbringend zu nutzen, hängt eng mit dem eingangs dargestellten Konzept des Sprachbewusstseins zusammen.

### 3 Empirie

#### 3.1 Untersuchungsdesign

Die in diesem Artikel präsentierten Daten sind Teil eines noch nicht publizierten Dissertationsprojekts, das sich mit dem Erwerb des spanischen Tempus- und Aspektsystems im schulischen Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Das Untersuchungssetting umfasst die folgenden Aufgabenformate: (1) einen C-Test, um das allgemeine Spanisch-Niveau der Lernenden zu messen, (2) Interpretationsaufgaben (en. *sentence interpretation tasks*) in Englisch, Französisch und Spanisch (je nach vorliegender Sprachenfolge), (3) das Nacherzählen zweier Bildgeschichten auf Spanisch, (4) eine Reflexionsaufgabe und (5) einen allgemeinen Fragebogen, in dem vor allem sprachbiographische Daten, aber auch Aspekte wie explizites Regelwissen oder Lernerstrategien erhoben wurden. Im folgenden Beitrag werden wir uns auf die Daten aus der Reflexionsaufgabe konzentrieren und die Ergebnisse mit dem Abschnitt des Fragebogens, in dem das explizite Regelwissen der Lernenden abgefragt wurde, vergleichen.

Um die Reflexionsaufgabe zu verstehen, ist es notwendig, kurz auf die Funktionsweise der spanischen Interpretationsaufgabe einzugehen. Die Lernenden erhielten insgesamt 35 Items, welche jeweils einen deutschen Kontext und zwei spanische Sätze enthielten. Die Schülerinnen und Schüler mussten diese im Hinblick auf ihre grammatikalische Korrektheit auf einer Likert-Skala von -2 bis +2 bewerten (siehe Abbildung 1 und 2).

(14) Ich war dabei, auf die andere Straßenseite zu gehen. Ich bin jedoch nicht angekommen, weil mich mitten auf der Straße ein Auto angefahren hat.				
		Crucé la calle.		
-2	-1	0	1	2
		Cruzaba la calle.		
-2	-1	0	1	2

Abbildung 1: Interpretationsaufgabe 1

(19) Ein Freund hat mich zu einem Konzert eingeladen. Wir sind leider zu spät gekommen. Der Pianist war schon am Spielen.				
El pianista tocó el piano.				
-2	-1	0	1	2
El pianista estaba tocando el piano.				
-2	-1	0	1	2

Abbildung 2: Interpretationsaufgabe II

Am Ende der Untersuchung wurden die Lernenden aufgefordert, gemeinsam mit ihrem/ihrer Partner/-in über sechs ausgewählte Sätze aus der spanischen Interpretationsaufgabe zu reflektieren. Der Arbeitsauftrag lautete folgendermaßen:

Denke noch einmal über Deine Ergebnisse bei der Sprachtestung in Spanisch nach und besprich Deine Ergebnisse mit jenen deines Partners. Orientiert Euch an folgenden Fragen: [...] 3. Haben Dir andere Sprachen bei Deiner Entscheidung geholfen? Hat Dir vielleicht die Sprache, die Du mit Deiner Familie sprichst, geholfen? Oder vielleicht das Englische, Französische oder das Lateinische? Wenn ja, wie haben sie Dir geholfen?

Die Audiodateien wurden anonymisiert, transkribiert und mithilfe von MAXQDA ausgewertet. Wir folgten dabei den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (cf. 2016, 88sq.) und bildeten die folgenden Kategorien induktiv am Material: (1) In die Kategorie *konkrete Sprachvergleiche* wurden all jene Aussagen eingeordnet, die entweder einen expliziten Vergleich zweier Formen aufwiesen oder die Funktion der entsprechenden Formen miteinander verglichen. (2) Unter *Hilfe Sprachvergleich allgemein* wurden jene Aussagen kodiert, die keine konkreten Sprachvergleiche beinhalteten, diese aber als grundsätzlich positiv und hilfreich für den Spanischerwerb einstufen. Die Kommentare der Lernenden wurden diesen beiden Kategorien für jede einzelne Sprache, das heißt, Englisch, Französisch und Latein zugeordnet. (3) Unter *kein Sprachvergleich* ordneten wir alle Aussagen ein, die Sprachvergleiche explizit ablehnten und als nicht hilfreich einstufen. Viele der Lernenden gaben für diese Ablehnung keine Erklärungen an. Wurde ein Grund genannt, so wurde ihm ein eigener Code zugewiesen: (3a) *Mangelnde Sprachkompetenz*, (3b) *strukturelle Unterschiede*, (3c) *Verwirrung durch Ähnlichkeit*, (3d) *keine aktiv gelernte Sprache*, (3e) *keine Übung*.

### 3.2 Teilnehmer/innen

Die Daten wurden an insgesamt acht Schulen in Österreich und Süddeutschland erhoben. Insgesamt 144 Schülerinnen und Schüler führten die Reflexionsaufgabe durch, wovon 30 Teilnehmer/innen zusätzlich zu Deutsch noch eine weitere Herkunfts-/Familiensprache hatten. Wie in Tabelle 1 abgebildet, fokussierten wir drei Sprachkonstellationen. Gruppe A lernte Spanisch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Gruppe B und C hatten zusätzlich zu Englisch noch Französisch- bzw. Latein-Kenntnisse.

Die Ergebnisse einer ANOVA zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen im Hinblick auf die in Spanisch erhaltenen Lernstunden ( $p = .683$ )<sup>1</sup> und den allgemeinen Notendurchschnitt<sup>2</sup> ( $p = .145$ ) nicht signifikant sind. Allerdings ergeben sich im Hinblick auf das Alter ( $p < .001$ ) und die Häufigkeit der von den Schülerinnen und Schülern im Spanischunterricht durchgeführten Sprachvergleiche ( $p = .009$ )<sup>3</sup> durchaus signifikante Unterschiede.

Sprachen vor Spanisch	Anzahl	Alter	Lernstunden (Spanisch)	Allg. Notendurchschnitt	Sprachvergleich im FSU
Gruppe A (nur Englisch)	46	$M = 17.24$ $SD = 0.92$	$M = 342h$ $SD = 55.13$	$M = 2.5$ $SD = 0.79$	$M = 0.98$ $SD = 0.39$
Gruppe B (Englisch + Französisch)	52	$M = 15.12$ $SD = 0.92$	$M = 325h$ $SD = 126.6$	$M = 2.2$ $SD = 0.57$	$M = 1.29$ $SD = 0.61$
Gruppe C (Englisch + Latein)	46	$M = 15.26$ $SD = 1.06$	$M = 327h$ $SD = 109.8$	$M = 2.3$ $SD = 0.77$	$M = 1.26$ $SD = 0.58$

Tabelle 1: Proband/-innen

- 
- 1 Es ist anzumerken, dass es sich bei den Lernstunden um Schätzungen handelt. Die Unter- und Obergrenzen bezüglich der in Spanisch erhaltenden Lernstunden sind: Gruppe A 326 bis 359, Gruppe B 290 bis 361 und Gruppe C 294 bis 360 Stunden.
  - 2 Die Notendurchschnitte wurden aus den Noten für Biologie, Deutsch, Englisch, Französisch/Latein, Geschichte und Mathematik berechnet.
  - 3 Die Lernenden wurden gefragt, ob sie Sprachvergleiche im Spanischunterricht anstellten. Sie konnten zwischen *nie* (0), *in manchen Unterrichtsstunden* (1), *in vielen Unterrichtsstunden* (2) und *in jeder Unterrichtsstunde* (3) wählen.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Fragebogen: Transfer von explizitem Regelwissen

Im Fragebogen wurden die Lernenden gefragt, ob sie explizites Regelwissen in Bezug auf die Tempusverwendung aus ihrem Englisch-, Französisch- oder Lateinunterricht für das Spanische anwenden konnten. Die Frage war halb offen formuliert, so dass die Lernenden einerseits die Möglichkeit hatten, anzugeben, wie viele Regeln sie transferieren konnten, und andererseits ein Feld hatten, um anzugeben, welche Regeln sie tatsächlich transferiert haben. Wir werden im Folgenden nur die Ergebnisse des offenen Teils der Frage darstellen.

47% der Lernenden füllten den offenen Teil der Frage aus. Nur die wenigsten gaben konkrete Regeln an, die meisten nannten direkt die entsprechenden Tempusformen.<sup>4</sup> Wir nehmen an, dass sich die Lernenden dadurch auch auf die entsprechenden Tempusfunktionen beziehen wollten, zum Beispiel darauf, dass die Unterscheidung zwischen *imperfecto* und *indefinido* und *imparfait* und *passé composé* ähnlich funktioniere, oder darauf, dass man *estar + gerundio* verwende, wenn etwas gerade passiert und dass dies dem Englischen *be +Verb-ing* sehr ähnlich sei.

---

4 Beispielsweise verweist Teilnehmer/-in 414 darauf, dass ihm/ihr das Englische bei „den Regeln der Vergangenheit, also bei z.B. ‚ich tat gerade das, als das und das passierte‘“ helfe. Teilnehmer/-in 415 hingegen gibt lediglich an, dass ihm/ihr das Englische bei der Verwendung des *gerundio* geholfen habe.

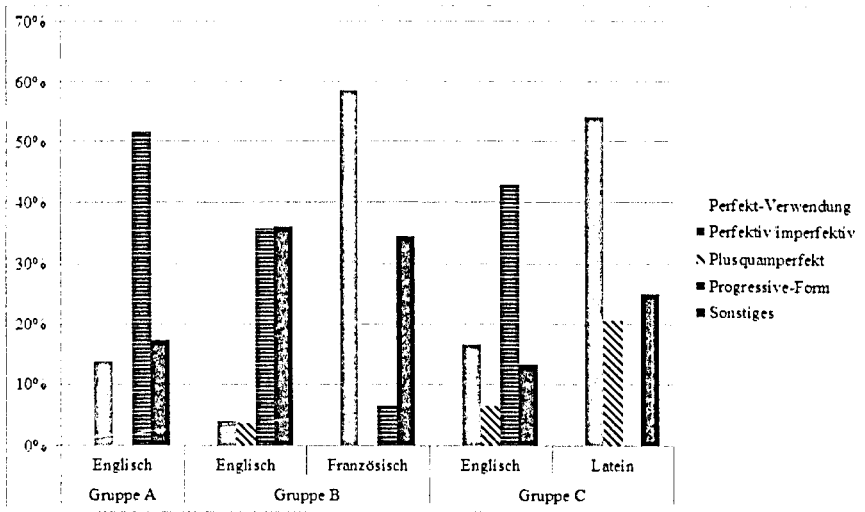


Abbildung 3: Regeltransfer (offene Frage: Welche Regeln konntest Du transferieren?)

Abbildung 3 zeigt die quantifizierten Ergebnisse der Antworten der offenen Frage. Im Hinblick auf das Englische nennen alle Gruppen die *progressive*-Form, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß (Gruppe A: 52%; Gruppe B: 36%; Gruppe C: 43%). Auch die Parallelen zwischen dem *present perfect tense* und dem *perfecto compuesto* werden von einigen Lernenden wahrgenommen (Gruppe A: 17%; Gruppe B: 20%; Gruppe C: 20%). Das Gleiche gilt für die Unterscheidung zwischen perfektivem und imperfektivem Aspekt: Zwischen 4% und 17% geben hier an, dass sie Regeln aus dem Englischen transferieren konnten. Dieser Regeltransfer ist allerdings nicht ganz unproblematisch, zumal das Englische kein Imperfekt wie in der Grammatik der romanischen Sprachen kennt, sondern nur Progressivität als Subkategorie imperfektiven Aspekts grammatikalisiert hat. Bezüglich des Lateinischen und des Französischen sehen wir, dass beide Gruppen auf ihr Wissen bezüglich der Unterscheidung von perfektiven und imperfektiven Tempora in den jeweiligen Brückensprachen rekurrieren (Gruppe B: 59%; Gruppe C: 54%). Das Plusquamperfekt wird von 20% der Gruppe C genannt.<sup>5</sup>

5 Betrachtet man nur die morphosyntaktische Ebene, scheint dieses Ergebnis etwas unklar. Es könnte aber durchaus möglich sein, dass sich die Lernenden auf ein temporal-semantic Konzept der Vorzeitigkeit beziehen, das durch das Plusquamperfekt ausgedrückt wird. Da das Plusquamperfekt nicht im Fokus des Artikels steht, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden.

Im nächsten Kapitel werden wir die Einstellung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Sprachvergleiche darstellen und untersuchen, ob sie konkretere Sprachvergleiche anstellen, wenn sie mit ihren Partner/innen über sechs Beispielsätze aus der Interpretationsaufgabe reflektieren.

#### 4.2 Sprachvergleiche der Schülerinnen und Schüler in der Reflexionsaufgabe

Ca. 8 % der Teilnehmer/innen gaben keine einzige Stellungnahme bezüglich eines positiven oder eines negativen Effekts von Sprachvergleichen ab. 22 % der Schülerinnen und Schüler lehnen Sprachvergleiche kategorisch ab und stufen diese als nicht hilfreich ein. Im ersten Teil der Analyse werden wir uns auf die 70 % konzentrieren, die Sprachvergleiche durchführen oder diese positiv bewerten. Die nachstehende Abbildung zeigt, welche Gruppen auf welche Sprachen zurückgreifen und konkrete Sprachvergleiche anstellen.

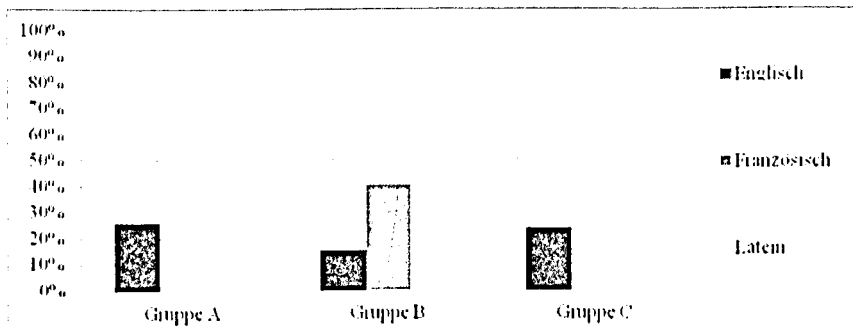


Abbildung 4: Konkrete Sprachvergleiche

Die Ergebnisse der Reflexionsaufgabe unterscheiden sich insofern von jenen des Fragebogens, als auf das Lateinische kaum zurückgegriffen wird. Des Weiteren zeigt das Ergebnis einer ANOVA, dass Gruppe B signifikant mehr Sprachvergleiche anstellt als die anderen beiden Gruppen ( $p = .007$ ).

Das Englische wird in allen drei Gruppen als Transferbasis verwendet. In diesem Falle verweisen die Lernenden meist auf Parallelen zwischen *estar + gerundio* und der englischen *progressive*-Form:

Also beim Satz C hat mir zum Beispiel das Englische geholfen, weil da war – zum Beispiel der Satz *Der Pianist war schon am Spielen* und das *am Spielen* habe ich immer mit der *-ing*-Form im Englischen, zum Beispiel *he was playing* – wenn ich das immer sehe,



dann weiß ich direkt, dass es ähm *El pianista estaba tocando* sein muss. Also das habe ich mir einfach vom Englischen erschlossen, durch die *-ing*-Form beim *progressive*.

(Testperson 204)

Die Testperson greift nicht nur auf ihre Englisch-Kenntnisse zurück, sondern bringt diese auch in Bezug zu ihrer L1. Die sogenannte rheinische Verlaufsform (*am* + Infinitiv + *sein*) wird hier zur *progressive*-Form in Bezug gesetzt und diese wiederum mit *estar* + *gerundio*. Alle drei Formen sind periphrastisch und drücken primär progressive Bedeutung aus. Aufgrund dieser Form-Bedeutungs-Äquivalenz scheint es den Lernenden möglich, diese Ähnlichkeiten bewusst wahrzunehmen und zueinander in Beziehung zu setzen. Lernende, die diese *similarity relation* (cf. Ringbom/Jarvis 2009: 109sq.) zwischen der L1, der L2 und der L3 wahrnehmen, erstellen eine Hypothese, die besagt, dass die periphrastische Form sowohl im Deutschen, als auch im Englischen und im Spanischen für progressive Bedeutung verwendet wird. Da diese wahrgenommene Ähnlichkeit der Lernenden mit der tatsächlichen Nähe übereinstimmt, sollte sie zu positivem Transfer führen. Dieser Sprachvergleich mit dem Englischen findet in allen drei Gruppen statt, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß.

Obwohl auch in Gruppe B Vergleiche mit dem Englischen angestellt werden, präferieren die Lernenden das Französische als Brückensprache (40.4% im Vergleich zu 15.4% für das Englische) und verweisen hauptsächlich auf Ähnlichkeiten zwischen dem *imparfait* und dem *imperfecto* bzw. zwischen dem *perfecto simple* und dem *passé composé*:

Und ähm ob uns andere Sprachen bei der Entscheidung geholfen haben. Also ähm mir schon. Im Französischen gibt es auch so einen Vergleich sozusagen, also im Französischen gibt es *imparfait* und das ist fast wie *imperfecto*. Und dann gibt es noch *passé composé* und das ist fast wie *indefinido*. Und im Französischen lernt man ja auch die Unterscheidung bei den Vergangenheitszeiten und deswegen ist es mir da leichter gefallen, ähm mir da was herzuleiten. Auch von den Formen.

(Testperson 701)

Dieser Vergleich findet trotz der formellen Unterschiede des synthetischen *perfecto simple* und des analytischen *passé composé* statt. Obwohl es sich hier um eine *contrast relation* (cf. Ringbom/Jarvis 2009: 109sq.) handelt, ist dieser Lernende in der Lage, die Funktion der beiden Tempusformen in Bezug zu setzen.

Ein für uns überraschendes Ergebnis war, dass Gruppe C die Parallelen zwischen dem lateinischen Imperfekt und dem *imperfecto* in der Reflexionsaufgabe nicht anspricht (nur Testperson 316 weist auf diese Parallele hin) und nahezu ausschließlich die Ähnlichkeiten zwischen der englischen und spanischen Progressiv-Form thematisiert.

Und Englisch hat eigentlich sehr wenig geholfen, Französisch haben wir nicht, Latein eigentlich ja, was das Imperfekt angeht, ist es ja sehr ähnlich, also Imperfekt ist – Doch, es ist so ähnlich.

(Testperson 316)

Obwohl die konkreten Sprachvergleiche praktisch ausbleiben, wird das Lateinische von 37 % durchaus als hilfreich wahrgenommen:

S: [...] durch Latein und Englisch hatte man ja so ein paar Vorkenntnisse und und dann wusste man schon, welche Zeitform da auch im Kontext reinpasst.

B: Ja.

S: Und dann hat man eben nur noch das Spanische darauf übertragen.

(Testpersonen 521 (S) und 523 (B))

Abbildung 5 illustriert, dass die Lernenden prinzipiell alle Brückensprachen als hilfreich ansehen oder konkrete Sprachvergleiche durchführen. Interessant ist allerdings, dass Gruppe B vermehrt auf das Französische als näher verwandte Sprache und nicht auf das Englische zurückgreift. Gruppe C hingegen bevorzugt die besser beherrschte Brückensprache, das Englische,<sup>6</sup> und zwar sowohl im Hinblick auf konkrete Sprachvergleiche als auch hinsichtlich der positiven Bewertung von Sprachvergleichen.

---

6 Alle Schüler/-innen der Stichprobe hatten das Englische um mindestens zwei Jahre länger als Latein. Des Weiteren wird Englisch auch im täglichen Leben regelmäßig verwendet. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass das Englische besser beherrscht wurde, obwohl individuelle Unterschiede nicht ausgeschlossen werden können.

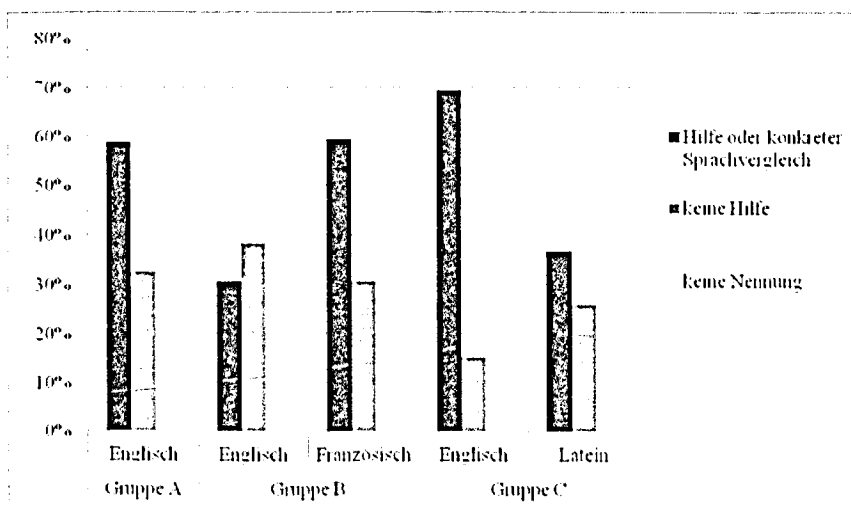


Abbildung 5: Hilfe Sprachvergleich allgemein

### 4.3 Warum Sprachvergleiche nicht hilfreich sind...

Die meisten Lernenden geben keine Gründe an, warum sie Sprachvergleiche als nicht hilfreich empfinden. Obwohl es sich bei den folgenden Darstellungen um Einzelmeinungen handelt, sind sie für unsere Diskussion von Belang, da sie wissenschaftliche Erklärungen zu bestätigen scheinen.

Teilnehmer/-innen aller drei Sprachkonstellationen erwähnen, dass ihnen eine Sprache nur dann helfen könne, wenn sie ein ausreichend hohes Sprachniveau in der jeweiligen Brückensprache besitzen würden:

S: Ä::hm, haben dir andere Sprachen bei deiner Entscheidung geholfen?

L: Nicht wirklich.

S: Und wieso nicht?

L: Weil ich mich jetzt nicht wirklich in Englisch leicht tue, das bringt mir dann auch nichts.

(Testpersonen 820 (L) und 821 (S))

Aber sonst, wann man das verwendet – Ich weiß noch nicht mal, wann man im Lateinischen irgendwas verwendet. Wie soll ich es dann im Spanischen also quasi daraus herleiten? Das ergibt ja keinen Sinn.

(Testperson 525)

Auch gängige Transfermodelle wie das Rollen-Funktions-Modell von Williams und Hammarberg (1998) sehen ein ausreichend hohes Sprachniveau und die typologische Nähe der Sprachen als notwendiges Kriterium für Transfer an. Unsere Daten zeigen allerdings, dass Lernende in der Lage sind, sprachstrukturelle Ähnlichkeiten einer germanischen Sprache wie dem Englischen und einer romanischen Sprache wie dem Spanischen zu vergleichen. Dennoch kann die mangelnde wahrgenommene Nähe als entscheidendes Kriterium für eine eher ablehnende Haltung gegenüber dem Englischen angesehen werden:

D: Ja, ich glaube – Also das Englische hat mir jetzt nicht geholfen.

T: Nee, mir auch nicht. Weil da sind auch die Bildungen so ein bisschen – also ziemlich anders.

(Testpersonen 513 (D) und 512(T))

Auch die häufig vertretene Annahme, Sprachvergleiche würden zu Verwirrungen seitens der Lernenden führen, findet sich in unseren Daten:

Ja, mit Französisch kommt man echt leicht durcheinander. Vor allem wenn die Regeln so ähnlich sind, aber trotzdem anders und man das zum Beispiel gleichzeitig lernt, gleichzeitig im Lehrplan ist, genau dieselbe Grammatik.

(Testperson 417)

Die These, dass Sprachen nicht voneinander unabhängig gespeichert sind, sondern miteinander interagieren (Herdina & Jessner 2002), trifft in der Literatur weitgehend auf Zustimmung. Die Interaktion der unterschiedlichen Sprachsysteme kann also ohnehin nicht unterdrückt werden. Daraus entstehende mögliche Unsicherheiten und Verwirrungen sind Teil des Sprachlernprozesses und sollten im Fremdsprachenunterricht aktiv aufgegriffen und thematisiert werden. Ein solcher sprachvergleichender Unterricht, der Parallelen und Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst macht, wird daher eher Klarheit bringen als Verwirrung stiften. Einige Lernende fordern dies sogar ein, wenn sie kritisieren, dass ihnen das Vergleichen der Sprachen aufgrund der mangelnden Unterstützung seitens der Lehrperson schwergefallen ist:

L: Ähm, ja also mir hat zum Beispiel das Englische überhaupt nicht geholfen. Vielleicht auch, weil wir im Unterricht eigentlich nie gesagt haben, dass man das miteinander vergleichen kann. Weil es immer hieß, dass das einfach nicht geht, weil das doch verschieden ist.

(Testperson 922)

Bezüglich des Lateinischen wird immer wieder hervorgehoben, nur aktiv gelernte Sprachen würden sich als Transferbasis eignen (Meißner 2003: 151 ff; Müller-Lancé 2006: 467). Auch Aussagen unserer Daten bestätigen diese These:

S: [...] Latein ist halt so eine Sprache, da ist ein Satz und du übersetzt es einfach und du weißt nicht, wann du das benutzt oder so. Das steht einfach da.

K: Ja, man kann es ja –man muss es auch nie sprechen und man muss auch nie einen Text schreiben oder so. Man muss auch nie sagen – okay, man muss sagen, was für eine Zeit es ist, aber man muss sie nur erkennen, man muss nicht sagen, okay, da müsste jetzt eigentlich die Zeit stehen.

S: Genau.

K: Ja.

(Testpersonen 524 (S) und 525 (K))

## 5 Interpretation der Ergebnisse

Nur 47 % der Befragten füllten den offenen Teil der Frage nach dem Transfer von explizitem Regelwissen aus und griffen somit auf ihr explizites Regelwissen aus den Brückensprachen zurück. Sie tun dies in einer sehr fundamentalen Weise, beispielsweise indem sie die entsprechenden Formen in der Brückensprache nennen, ohne genauer auf deren Funktion einzugehen.

Die Ergebnisse der Reflexionsaufgabe illustrieren, dass eine Mehrheit der Lernenden Sprachvergleiche als hilfreich einschätzt (70 %). Davon sind ca. 35 % in der Lage, explizite Sprachvergleiche anzustellen.<sup>7</sup> Gruppe A rekurriert auf das Englische und vergleicht vor allem die spanische Periphrase *estar + gerundio* mit der englischen *progressive*-Form. Dieser Vergleich findet sich auch bei Gruppe B, obwohl hier primär Vergleiche zwischen *imperfecto* und *imparfait* durchgeführt werden. Auch Gruppe C setzt die englische und spanische progressiv-Periphrase in Beziehung. Es zeigt sich allerdings ein klarer Unterschied zwischen den Ergebnissen der Gruppe C in der Reflexionsaufgabe und im Fragebogen: In der Reflexionsaufgabe wird kaum auf das Lateinische zurückgegriffen. Worauf ist dies zurückzuführen?

Gruppe C scheint ihr explizites Regelwissen durchaus abrufen zu können. Geht es aber darum, dieses im Rahmen von Analysen spanischer Sätze auch

---

7 Die Frage, inwiefern sich diese Sprachvergleiche positiv auf die Ergebnisse der Interpretationsaufgabe auswirken, wird im Rahmen der diesem Artikel zugrundeliegenden Dissertation aufgegriffen. Da zum Zeitpunkt der Publikation dieser Teilbereich der Datenanalyse noch nicht vollständig abgeschlossen ist, können an dieser Stelle keine weiteren Ergebnisse präsentiert werden.

konkret anzuwenden, unterscheidet sie sich signifikant von Gruppe B und ähnelt in Bezug auf die Anzahl der angestellten Sprachvergleiche eher Gruppe A. Anders als das Französische bei Gruppe B wird das Lateinische von Gruppe C kaum als Transferbasis herangezogen, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass nur aktiv gelernte Fremdsprachen als Transferbasis dienen. Was für den Bereich der Lexik empirisch belegt ist (cf. Müller-Lancé 2006, 451), scheint auch für die Grammatik zuzutreffen. Wird eine Sprache nur passiv-rezeptiv gelernt, so wird zwar Wissen über die grammatischen Kategorien der Sprache durchaus aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler scheinen dieses aber in der Reflexion der Sätze der Interpretationsaufgabe nicht abrufen zu können. Dies hat nicht nur für den Lateinunterricht, sondern für den interkomprehensiv ausgerichteten Unterricht im Allgemeinen große Auswirkungen. Bleibt die Vorgehensweise auf passiv-rezeptive Komponenten beschränkt, scheint nicht das volle Transferpotenzial ausgeschöpft zu werden. Sowohl der Lateinunterricht als auch der Interkomprehensions-Unterricht muss daher um eine aktiv-produktive Komponente erweitert werden. Für die Lateindidaktik würde dies heißen, dass sie „sich [...] stärker der Linguistik öffne[n]“ muss (Müller-Lancé 2009, 12; zu dieser und weiteren Forderungen an die Lateindidaktik cf. Müller-Lancé 2001 und 2004). Für den interkomprehensiven Ansatz heißt es, sich auch auf die Förderung der produktiven Fertigkeiten zu konzentrieren, wie dies beispielsweise das Konzept der *Aufgeklärten Mehrsprachigkeit* von Daniel Reimann (2016) fordert.

Die Ergebnisse der Studie zeigen außerdem, dass Sprachvergleiche von etwa zwei Drittel der Lernenden als nützlich für das Lernen des Spanischen bewertet werden. Diese lernerseitige Perspektive bestätigt schon vorhandene Studien, welche feststellten, dass Lehrerinnen und Lehrer Sprachen miteinander vergleichen und Sprachvergleiche auch bei ihren Schülerinnen und Schülern feststellen (cf. Neveling 2012, Heyder & Schädlich 2015). Dennoch zeigt sich, dass diese prinzipiell positive Einstellung seitens der LernerInnen auf der Oberfläche bleibt. Die Schülerinnen und Schüler nennen äußerst selten klare Regeln, sondern beziehen sich meist nur auf formale Ähnlichkeiten. Diese Oberflächlichkeit lässt sich wie folgt erklären: Obwohl sprachvernetzende Ansätze positiv bewertet werden und auch in curricularen Vorgaben Niederschlag finden (cf. Europarat 2001, 108, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 9), zeigt sich, dass Sprachvergleiche selten systematisch geplant oder mithilfe von Zusatzmaterialien durchgeführt werden (cf. Heyder/Schädlich 2015, 242). Auch Lernende unserer Daten verweisen auf die mangelnde Unterstützung seitens der Lehrer/innen (z.B. Testperson 922). Des Weiteren ist eine kontrastive Herangehensweise auch in Lehrwerken eher Mangelware, wie

Lehrwerkanalyse von Michler (2014) oder Eibensteiner (2017) zeigen. Umso bedauerlicher ist dieser Mangel, wenn man Ergebnisse von Neveling (2012, 230) beachtet, die feststellt, dass sich Lehrerinnen und Lehrer noch mehr sprachvergleichende Verweise in den Lehrwerken oder eigens dafür konzipierte Unterrichtsmaterialien wünschen würden. Ein systematisch durchgeführter sprachvernetzender Unterricht würde nicht nur das metasprachliche Bewusstsein der Lernenden fördern, sondern sich vermutlich auch positiv auf die zielsprachliche Kompetenz auswirken. Dennoch sind empirisch-quantitative Studien, die die Lernwirksamkeit eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes messen, unseres Wissens nicht vorhanden.<sup>8</sup> Empirische Evidenz würde beispielsweise die Argumentation gegenüber den Lehrbuchverlagen erleichtern und uns einen Schritt weiter im Hinblick auf die Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Praxis bringen.

## Bibliographie

- Association for Language Awareness ([www.languageawareness.org/?page\\_id=4](http://www.languageawareness.org/?page_id=4) 8,24.03.2018).
- Bär, Marcus. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Comrie, Bernard. 1976. *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, Willis. 1997. „Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 88-110.
- Eibensteiner, Lukas. 2017. „Didaktisierung der spanischen Vergangenheitstempora. An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis“, in: Agustín Corti / Johanna Wolf (ed.): *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*. Münster/New York: Waxmann, 202-215.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich: Langenscheidt.
- Fernández Ammann, Eva Maria / Kropp, Amina / Müller-Lancé, Johannes (ed.). 2015. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

---

8 Im Rahmen einer Pilotstudie, die von den Universitäten Mannheim, Salzburg und des Saarlandes durchgeführt wird, wird genau dieser Frage nachgegangen. Für nähere Informationen sei auf die Homepage des Forschungsprojektes verwiesen: <http://meziko.phil.uni-mannheim.de/>.

- Heyder, Karoline / Schädlich, Birgit. 2015. „Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen“, in: Eva Maria Fernández Ammann/ Amina Kropp / Johannes Müller-Lancé (ed.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 233-251.
- Holzinger, Gabriele / Seeleitner, Isolde / Castillo de Kastenhuber, Claudia / Lara Fernández, Claros / Rückl, Michaela et al. 2012. *Descubramos el español. Spanisch interlingual*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Kellerman, Eric. 1977. „Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning“, in: *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.
- Klein, Horst / Reissner, Christina. 2006. *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriela/Vences, Ursula (ed.) 2012. *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem.
- Lindschouw, Jan. 2017. „Tense, aspect, mood“, in: Andreas Duffer / Elisabeth Stark (ed.): *Manual of Romance Morphosyntax and Syntax*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried Marcus. 1998. „Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen“, in: Franz-Joseph Meißner / Marcus Reinfried (ed.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 9-22.
- Michler, Christine. 2014. „Grammatikbetrachtung auf der Ebene der ‚Schulgrammatik‘. Vergangenheitstempora in Grammatischen Beiheften von Lehrwerken des Französischen, Spanischen und Italienisch“, in: Daniel Reimann (ed.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)*. Tübingen: Narr, 223-257.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. *Bildungsplan des Gymnasiums. Spanisch als dritte Fremdsprache. Profilsfach*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Müller-Lancé, Johannes. 2001. „Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten“, in: *Forum Classicum*, 2, 100-106.
- Müller-Lancé, Johannes. 2004. „Latein als Zielsprache im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte“, in: Horst Klein /Dorothea Rutke, (ed.): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 83-94.
- Müller-Lancé, Johannes. 2006. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Narr.



- Müller-Lancé, Johannes. 2009. „Die Bedeutung des Lateinischen in einer sich wandelnden Romanistik“, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift IX*, 1, 50-71.
- Neveling, Christiane. 2012. „Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie“, in: Eva Leitzke-Ungerer/ Gabriela Blell /Ursula Vences(ed.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, 219-235.
- Reimann, Daniel. 2016. „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Michaela Rückl (ed.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zur Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster/New York: Waxmann, 15-33.
- Ringbom, Hakan / Jarvis, Scott. 2009. “The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning”, in: Michael Long / Catherine Dougty (ed.): *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell, 106-118.
- Schmidt, Claudia. 2010. „Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit“, in: Hans-Jürgen Krumm / Christian Fandrych/ Britta Hufeisen / Claudia Riemer (ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 858-866.
- Stegmann, Tilbert/Klein, Horst. 1999. *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Williams, Sara / Hammarberg, Björn. (1998). “Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model”, in: *Applied Linguistics*, 19, 3, 295-333.

# Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Duisburg-Essen)  
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 16

Marta García García / Manfred Prinz /  
Daniel Reimann (Hrsg.)

# **Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen**

Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen  
in der Migrationsgesellschaft

**narr**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2020 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung  
außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des  
Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)  
eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

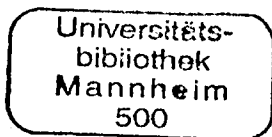
CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384

ISBN 978-3-8233-8385-7 (Print)

ISBN 978-3-8233-9385-6 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0204-9 (ePub)



# Inhalt

## Einleitung

*Marta García García / Daniel Reimann*

Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen –  
Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen  
und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft ..... 11

*Aktuelle Fragestellungen zu Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und als  
Bildungsziel*

*Birgit Schädlich*

Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für  
reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern  
schulischen Fremdsprachenunterrichts ..... 31

*Anna Schröder-Sura*

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)  
– Beispiele zum Einsatz und Nutzen der Deskriptoren ..... 57

*Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Erweiterungen des  
Konzepts I: Alte Sprachen, Englisch und schulische Mehrsprachigkeit mit Blick  
auf die romanischen Sprachen*

*Katharina Wesselmann*

Latein, Mehrsprachigkeit, Kulturgeschichte: Das neue Lehrbuch *Aurea Bulla* 79

*Lukas Eibensteiner / Johannes Müller-Lancé*

*I am aprendiendo linguam hispanicam.* Eine Untersuchung zum  
metasprachlichen Bewusstsein von Spanischlernenden ..... 107

*Giuseppe Manno / Mirjam Egli Cuenat*

Congénères dans la réception et la production de textes en français langue  
seconde et tertiaire en Suisse alémanique: perspectives acquisitionnelles et  
didactiques ..... 125

*Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Erweiterungen des  
Konzepts II: Herkunftssprachen und Fremdsprachenunterricht*

*Amina Kropp*

„Sprachenvernetzung als Ressource?“ Eine Interviewstudie mit Lernenden  
und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem  
Produktionstransfer im schulischen Fremdsprachenunterricht . . . . . 159

*Katja F. Cantone*

Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch:  
Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext 191

*Daniel Reimann*

Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im  
Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer qualitativen Pilotierung (am  
Beispiel des Spanischen, mit Ausblicken auf weitere romanische Sprachen) 211

*Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Erweiterungen des  
Konzepts III: Konzeptionelle Anregungen zur Entwicklung eines sprachsensiblen  
Fremdsprachen- und Fachunterrichts mit Fokus auf Bilingual Education*

*Christian Koch*

Die *Educación Intercultural Bilingüe* in den Andenländern als  
Unterrichtsgegenstand zur Thematisierung herkunftsbedingter  
Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht . . . . . 261

*Marta García García*

*Hablando de política* – Urteilsbildung und Argumentation im  
sprachsensiblen Bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterricht . . . . . 281

*Förderung der Mündlichkeit in sprachsensiblen und nachhaltigen  
Unterrichtssettings*

*Clémentine Abel*

Suprasegmentalia im Französischunterricht: Skalen und  
Niveaubeschreibungen auf dem Prüfstand . . . . . 311

*Carine Greminger Schibli / Lilli Papaloïzos*

Enseignement du FLE et apprentissage de quelques genres textuels oraux . 327

*Manfred F. Prinz*

Mehrsprachigkeit versus Vielsprachigkeit Überholte Dichotomien versus Identitäten des „glissando“. Soziolinguistisch-didaktisch-musikologische Überlegungen am Beispiel von Liedern auf Cabo Verde und La Réunion . . 345

*Hochschuldidaktische Aspekte - Lehrerbildung: Mehrsprachigkeit und Ausbildung fremdsprachlicher Lehrkräfte*

*Jacqueline Gutjahr / Andrea Bogner*

Sprachenbiographische Lehrforschungsprojekte als Ausgangspunkt für die Reflexion sprachenspolitischen Handelns . . . . . 369

*Giulia Pelillo-Hestermeyer / Ute von Kahlden*

Multilinguale und transkulturelle Medienkommunikation in der Fachdidaktik der romanischen Sprachen . . . . . 391