Neveling, Christiane (2017): „… weil auch der Satzbau ähnlich ist“ – Wie Schüler und Schülerinnen sprachenverbindendes Lernen einschätzen und praktizieren. In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 2, 61-84.

„… weil auch der Satzbau ähnlich ist“ – Wie Schüler und Schülerinnen sprachenverbindendes Lernen einschätzen und praktizieren

Christiane Neveling (Leipzig)

1. Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schule

Äußerungen von Probanden und Probandinnen im Rahmen wissenschaftlicher Studien sind nicht nur erfrischend, sondern auch besonders aussagekräftig und einprägsam. Obwohl diese kurzen Ausschnitte aus Interviews oder Fragebögen stets individuell sind, stehen sie oft für Beschreibungen von Verhaltensweisen oder Einstellungen, die andere Probanden und Probandinnen oder Personen in denselben Kontexten teilen (könnten). Wenn eine Probandin auf die Frage ihrer Wahl der dritten Fremdsprache antwortet „… weil mir der Klang der Sprache gefällt“ (007) oder „… weil ich außerdem weiß, dass ich damit auch Portugiesisch verstehen kann“ (49), so haben wir Anhaltspunkte für ein affektiv-motivationales bzw. für ein mehrsprachigkeitsdidaktisches Motiv. In diesem Beitrag werden Einstellungen und praktische Unterrichtserfahrungen zum sprachenverbindenden Lernen anhand von Schülerzitaten und -leistungen dargestellt.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat das Ziel, Lernerleichterungen und -ökonomisierungen über die Nutzung anderer beherrschter oder vor- bzw. parallel gelernter Sprachen zu schaffen. Hierfür wurden mittlerweile auch Materialien entwickelt, um Vernetzungen zwischen den Sprachkenntnissen und Sprachlernstrategien herzustellen und so Synergieeffekte auszulösen. Allerdings wurden bisher die Erfahrungen, Einstellungen und Lehr-/Lernpraktiken zur Nutzung anderer Sprachen aus der konkreten Lehr- und der Lernerperspektive noch zu wenig untersucht. Hier setzt unser Forschungsprojekt *Mehrsprachigkeit in der Schule: Transfer aus zuvor gelernten Sprachen als Lernerleichterung im Unterricht der romanischen und slavischen Sprachen* (2010 bis 2014)[1] an. Untersucht wurden

[1] Das Projekt leiteten Grit Mehlhorn und Christiane Neveling, mitgearbeitet haben Melanie und Natalie Bächer, Katja Günther, Anne Küssner, Madlen Wahlicht und Agnieszka Zawadzka. Wir danken dem Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst

die Tertiärsprachen *Spanisch* und *Russisch*. Die Ergebnisse für Russisch finden sich bei Mehlhorn (2011; 2014a; 2014b), Mehlhorn & Wahlicht (2011), Überblickdarstellungen bei Mehlhorn & Neveling (2012) und Neveling (2017). Das Projekt reiht sich in die Studien zur Untersuchung und Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule ein (Meißner 2003, 97ff; 2010, 42f.; Behr 2007; Leitzke-Ungerer 2005a; 2005b; 2011, 49ff; 2012; Mertens 2009; Bär 2009).

2. Ziel des Projekts und Design der Studie

Das Projekt sollte zum einen eruieren, was Lehrerinnen und Lehrer über das sprachenvergleichende Lernen und seine Potentiale für ihre Schüler und Schülerinnen denken und welche Lehrtechniken und Methoden Lehrkräfte im Unterricht bereits einsetzen, und zum anderen, was Schüler und Schülerinnen hierüber denken und welche Techniken und Strategien sie bereits einsetzen. Zwei Perspektiven auf dieselben Phänomene konnten so untersucht und miteinander abgeglichen werden. Die Lehrerperspektive wurde durch zwei Forschungsinstrumente erfasst: das Interview (mündliche Befragung) und der Fragebogen (schriftliche Befragung). Die Schülerperspektive wurde durch einen Fragebogen erfasst sowie durch Aufgaben zum Textverstehen und zur lexikalischen Übersetzung unbekannter Wörter, die Hinweise auf ihre Kompetenzen im sprachvergleichenden Lernen aufzeigen sollten. Auch innerhalb der beiden Perspektiven konnten die Ergebnisse der Interviews und Fragebögen sowie der Fragebögen und Textaufgaben trianguliert werde.

Alle vier Komponenten des Designs wurden pilotiert, reflektiert und den Vorergebnissen entsprechend leicht modifiziert. Die Ergebnisse der Lehrerbefragungen werden im Folgenden zusammengefasst (siehe ausführlich Neveling 2012; 2013). Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Darstellung und Analyse der Schüler-Befragungen und ihrer Textaufgaben.

sowie dem Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung für die finanzielle Förderung; ebenso den Lehrkräften und Schüler und Schülerinnen für ihre Unterstützung.

3. Zentrale Begriffe und Vorarbeiten zum mehrsprachigen Lernen

Das sprachenübergreifende und damit sprachenverbindende Lernen kann den Erwerb mehrerer Sprachen dank folgender Konzepte erleichtern. Lernende nutzen für den Erwerb einer nachgelernten (zweiten, dritten…) Fremdsprache ihre Kenntnisse aus vor- oder parallel gelernten Sprachen. Dies sind neben der L1 (Muttersprache) weitere Sprachen, die bei Hufeisen (z.B. 2003, 8f.) L2, L3, L4… genannt werden. Im Schulkontext werden sie als erste, zweite usw. Fremdsprache bezeichnet, die dritte Fremdsprache oft auch als Tertiärsprache (z.B. Meißner 2010, 28).

Das wichtigste kognitive Verfahren ist der Transfer von bekannten Wörtern (Wortform und -bedeutung) und Grammatikstrukturen (Bildungs- und Gebrauchsregeln) aus anderen bekannten Sprachen auf die zu lernende Sprache. Transferiert werden können Phänomene der sprachlichen Mittel (Aussprache und Intonation, Lexik und Grammatik einschließlich der grammatischen Fachtermini), Teilkompetenzen der sprachlichen Fertigkeiten und die Lern- und Kommunikationsstrategien. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik bezieht sich Transfer meist auf den rezeptiven Transfer, die „Inferenz“ (Carton 1971) oder den „Identifikationstransfer“ (Meißner z.B. 2003). Beispiele sind „sp. *preparar* = ‚vor-bereiten‘ wegen engl. *prepare*“ und „sp. *que el programa ha realizado* = Relativsatz wegen frz. *que le programme a réalisé“*.[2] Beim Inferieren helfen auch *intra*linguale Komponenten wie z.B. das grammatische Wissen über die Personalendungen von Verben (z.B. *-amos*, 1. Ps. Plural), die die Bedeutungsoptionen auf ein Verb eingrenzt – wenn denn die/der Lernende dies weiß.

Der umgekehrte Prozess kann die Sprach*produktion* bereichern, z.B. „sp. *televisión* = ‚Fernsehen‘ wegen frz./engl. *télévision/television*“. Diese Transferprozesse sind offensichtlich fehleranfälliger als die rezeptiven. Die Normverstöße können lexikalisch-semantisch sein und sog. ‚falsche Freunde‘ produzieren wie z.B. bei **académico* (= Mitglied der *Real Academia Española*) für *Akademiker* statt *universitario*. Sie können aber auch morphologisch sein (sp. **translación* wegen engl. *translation* oder frz. **combination* statt *combinaison*), orthografisch (sp. **kombination* statt *combinación*) oder phonetisch (sp. *una *bluma* statt *una flor*). Dem produktiven Transfer fehlt im Gegensatz zur Inferenz ein eigener

[2] Die Beispiele stammen aus der dargestellten Studie.

Fachbegriff, vermutlich weil er lange den schlechten Ruf eines Fehlergenerators hatte und deswegen zu vermeiden war (z.B. Denninghaus 1976). Auch heute haftet ihm, wie diese Studie zeigen wird, dieses Stigma noch an. Drei triftige Gründe sprechen dagegen: Erstens ist die Trefferquote für richtige Transferversuche höher als die für nicht-normgerechte. Zweitens führt das unbedingt zu befürwortende Testen der aufgestellten Hypothesen i.d.R. zum Erkennen der Norm. Drittens behindern Sprachfehler bzw. Normverstöße im Sinne des kommunikativen Ansatzes nicht die Mitteilung. Folgerichtig sollte der produktive Transfer nicht nur zugelassen, sondern vielmehr gefördert werden.

Für viele Transferleistungen spielen neben den sprachlichen Vorkenntnissen auch der Kontext und das Weltwissen für die Bedeutungserschließung eine Rolle. Wer z.B. in einem Supermarkt anhand der Aufschrift *06/17* und einer mündlichen Erklärung *Es la fecha de caducidad* diesen Begriff erschließen will, versteht schnell, dass die Ziffern das Haltbarkeitsdatum und nicht etwa den Preis von 6,17 € angeben. Dass hier das Weltwissen wirkt, wird schnell klar, wenn sich die Aufgabe an Kinder richtet, die das Konzept der Haltbarkeitskontrolle und gängige Preise für Eier noch nicht kennen.

Das wegweisende Modell der Interkomprehension (Klein & Stegmann 2000; Meißner 2010) nimmt interlinguale Verstehensprozesse in den Blick: Lernende können mit Hilfe von Brückensprachen und interlingualem Transfer Wörter oder ganze Texte (global) in einer Sprache verstehen, ohne diese zuvor gelernt zu haben (Meißner 2010, 29f). Die für den Transfer genutzte Basissprache wird Brückensprache genannt und das spezifische genutzte Wort der Brückensprache Transferbase. Das Gelingen des Transfers hängt zum einen von der typologischen Nähe zwischen Ziel- und Brückensprache ab (linguistische Sicht), wobei prinzipiell alle vorgelernten Sprachen im mentalen Lexikon eines/einer Lernenden Transferbasen enthalten können. Zum anderen spielt der Kompetenzgrad in der Brückensprache eine Rolle: Je sicherer diese beherrscht wird, desto besser gelingen Inferenzen und desto besser wird zudem auch die Brückensprache retroaktiv gefestigt (Meißner & Burk 2001; Doyé 2003, 40) (psycholinguistische Sicht). Elementar für das Auslösen von Transferprozessen ist überdies die subjektive Einschätzung der Nähe von zwei Sprachen (psycholinguistische Markiertheit; siehe auch Mehlhorn 2014a), denn wenn Lernende z.B. denken, dass

Spanisch und Deutsch oder Spanisch und Russisch keine Ähnlichkeiten haben, werden sie danach auch nicht suchen. Unter diesem Vorzeichen stellen die EuroCom-Projekte Parallelen innerhalb der romanischen, slavischen und germanischen Sprachfamilien für Lernzwecke systematisch zusammen (Klein & Stegmann 2000; Zybatow & Zybatow 2002; Hufeisen & Marx 2007; Klein & Reissner 2006).

Das Faktorenmodell zum multiplen Sprachenlernen (Hufeisen 2003) setzt den Fokus auf die Tatsache, dass jede zusätzlich gelernte Sprache einen Lernvorteil durch das eingebrachte bestehende Wissen und die schon erworbenen Kompetenzen aufweist. Dazu gehört deklaratives und prozedurales Wissen in den vorgelernten Sprachen (L1, L2, L3 …) einschließlich des erworbenen metalinguistischen Wissens, individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Sprachlernstrategien (darunter das interlinguale Erschließen), Welt- und Kulturwissen sowie emotionale Komponenten wie Motivation, Umgang mit Sprechängsten und Frustrationstoleranz bei Nicht-Verstehen. Das Modell erklärt, warum jede weitere Fremdsprache anders und im Prinzip leichter gelernt wird, und integriert den oben beschriebenen interlingualen Transfer.

Behr prägte das Konzept des sprachenübergreifenden Lernens. Es ist

> ein individueller, dynamischer, kognitiv geprägter lernstrategisch-psycholinguistischer Prozess, […er] beinhaltet die Anwendung von Strategien der bewussten Wahrnehmung, der Reflexion, der pro- und retroaktiven Verknüpfung und des zwischensprachlichen Transfers von individuell verfügbarem sprachlichem, sozio-kulturellem und strategischem Wissen in der Muttersprache und den erlernten Fremdsprachen (Behr 2011, 73).

Alle drei Modelle zielen darauf ab, Lernprozesse durch Synergieeffekte zu optimieren, die Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit zugleich zu nutzen und zu fördern und langfristig das individualisierte und autonome Lernen anzubahnen. Wissensanwendung durch Transfer statt komplett neuem Formenerwerb.

Deutsch und Englisch dürften sehr geeignete Brückensprachen für die romanischen Sprachen sein, denn sie verfügen über zahlreiche lexikalische und grammatikalische Transferbasen (siehe hierzu die Arbeit zu sprachenübergreifenden Bausteinen des Englischen, Klein & Reissner 2006). Zudem lernen *alle* Schüler und Schülerinnen Englisch als erste Fremdsprache und dürften diese – bei allen

interpersonalen Unterschieden – relativ gut gefestigt haben und sie psycholinguistisch als markiert betrachten. Jedoch bestehen auch nutzbare Transfermöglichkeiten zwischen den slavischen Sprachen und den zahlenstarken Schulsprachen (u.a. Zawadzka 2011).

4. Ergebnisse der Lehrerbefragungen: Interviews und Fragebögen

Die elf leitfadengestützten, problemzentrierten und teilstrukturierten Experteninterviews (Meuser & Nagel 2010; Trautmann 2012) wurden nach Meuser & Nagel (2010) und Mayring (2008) ausgewertet (Neveling 2013, 103). 131 Spanischlehrkräfte aus elf Bundesländern hatten die halboffenen, auf 30 Minuten angelegten Fragebögen ausgefüllt (Neveling 2012; 2013). Beide Instrumente enthielten, ihrer jeweiligen Methoden angepasst, folgende Themenkomplexe: berufliche Biografie und Rahmendaten zum Umfeld der Befragten, beobachtete selbstinitiierte Sprachvergleiche bei den Schülern und Schülerinnen (Schüler-Transfertypen, Klassenstufen, Rückgriffe auf Vorwissen in Form von Fachtermini und vorgelernte Sprachen als Brückensprachen, praktizierte Sprachlernbereiche) sowie eigene Erfahrungen mit Sprachvergleichen (Einstellungen zum Sprachenvergleichen, Vorschläge für methodische Anregungen).

Die Befragten beider Studien hatten ein niedriges durchschnittliches Dienstalter (rund neun 9 Jahre), waren mehrheitlich deutsche Muttersprachler und Muttersprachlerinnen und gaben an, zumindest Kenntnisse in wenigstens einer weiteren modernen Fremdsprache zu haben. Sie berichteten von der Beliebtheit ihres Fachs, zeigten sich motiviert und ernsthaft bestrebt, reflektiert zu antworten (Positivauswahl). Die Ergebnisinterpretationen sind stets unter der Prämisse zu sehen, dass die Äußerungen persönliche Überzeugungen darstellen, bei denen mitunter der Effekt der sozialen Erwünschtheit nicht auszuschließen ist. Aufgezeigt werden wichtige Tendenzen über die Praktiken des sprachenübergreifenden Lernens.

Die große Mehrheit gab sich vom Nutzen der Sprachvergleiche und bewusstmachenden Verfahren überzeugt und maß ihm aufgrund seiner Ganzheitlichkeit ein hohes Potential für Lernprozesse bei. Viele Lehrkräfte vertraten die Auffassung, dass die *Bewusstmachung* von Ähnlichkeiten ein probates mehrsprachig-

keitsdidaktisches Lehrprinzip sei. Darüber hinaus bot die Fülle von Beispielen für Transferleistungen und Lehrtechniken in den Interviews und vor allem in den Fragebögen einen Fundus interessanter Anhaltspunkte für die systematische Konzeption von Aufgaben. Die Ergebnisse beider Teil-Studien ähnelten sich sehr. Die Befragten gaben an, bei vielen ihrer Schüler und Schülerinnen in allen Klassenstufen Sprachvergleiche beobachtet zu haben, allerdings konnten sie sie eigenständig erst nach didaktischer Lenkung praktizieren (dazu Meißner 2003, 96). Der *selbstinitiierte* Transfer hingegen sei von der kognitiven Reife und der Verarbeitungstiefe des spezifischen Vorwissens abhängig, weswegen bewusster, selbstinitiierter interlingualer Transfer im Anfangsunterricht nur bei begabten Schülern und Schülerinnen beobachtet wurde. Jeglicher Transfer gelänge umso besser, je tiefer das Vorwissen in der vorgelernten Sprache gespeichert sei. Die Lehrkräfte hätten Vorwissen in fast allen Bereichen des Sprachenlernens beobachtet. Möglicherweise gibt es einen individuellen Schwellenwert, unter dem kein Transfer möglich ist. Bei zu wenig gefestigtem Wissen, zumal bei komplexen Strukturen, kann ein Transferversuch sogar zu Verwirrung und Demotivation führen.

Die häufigste Brückensprache für Spanisch sei in allen Sprachbereichen (außer der Grammatik) sowohl schüler- als auch lehrerseitig das Englische. Der zweite Rangplatz des Französischen kommt sicher dadurch zustande, dass weniger Schüler und Schülerinnen Französisch als Englisch lernen; ihm schrieben die Lehrkräfte jedoch für die Grammatik ein höheres Transferpotential zu als dem Englischen. Russisch wurde für den Spanischerwerb weniger genutzt, als es linguistisch möglich wäre, was an zu geringem Vorwissen im Russischen oder an einer Überschätzung der typologischen Distanz liegen mag. In beiden Studien wurde das Deutsche relativ wenig als Brückensprache ‚angezapft‘, womit sein Potential zu wenig ausgeschöpft wurde, gemessen an seiner tiefen Gedächtnisverankerung, der hohen Prozeduralisierung und dem bereitstehenden Weltwissen in Form von Konzepten und Skripten – die freilich für die Zielsprache modifiziert werden müssen (dazu Behr 2011, 72 und 74; Rothstein 2011, 1f.). Interessanterweise beobachtete eine Berliner Lehrerin bei Schülern und Schülerinnen mit der Muttersprache Türkisch nennenswerte Grammatikvergleiche mit dem Türkischen, die sie mit Interesse wahrnahm und den Schülern und

Schülerinnen positiv spiegelte – aber nicht für ihre eigene Muttersprache reflektierte.

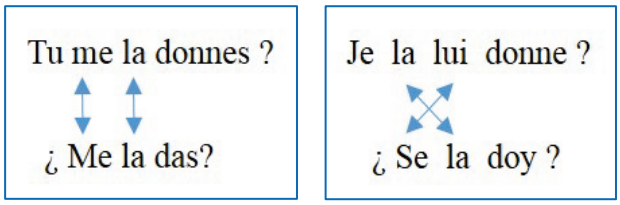

Abb. 1: Interlinguale Ähnlichkeit und Differenz der doppelten Objektpronomen

Als leichter transferierbar wurde das deklarative Wissen wahrgenommen (insbesondere beim Verstehen von Lexik und Realisieren von Aussprache und Intonation) sowie der Transfer von Lernstrategien, was sich durch die Prozeduralisierung und die damit bestehende starke Festigung des Wissens erklärt. Hingegen erschien allen Befragten in mehreren Items der Grammatiktransfer schwieriger, sicherlich weil die Phänomene oft komplex, abstrakt und weniger zugänglich für die Lernenden sind, so z.B. das Phänomen des Aspekts oder der *subjuntivo*. Jedoch existieren auch schnell identifizierbare und leichtere Phänomene wie die Bildung des *pretérito perfecto*. Mitunter sind Grammatikphänomene auch deswegen schwierig, weil sie interlinguale Ähnlichkeiten und Differenzen zugleich aufweisen. Ein Beispiel ist die Stellung der doppelten Objektpronomen (siehe Abb. 1) im Französischen und Spanischen, deren Transfer ein gut entwickeltes Grammatikwissen impliziert, was viele Lernende erst nach und nach lernen müssen. Hier entstehen leicht Interferenzen: **Je lui la donne.* Viele zeigten in den Befragungen eine kritische Haltung zu Interferenzen und damit zum produktiven Transfer: Sie beurteilten ihn als fehlergenerierend und lerngefährdend. Diese auf Sprachnorm ausgerichtete Sicht folgt einem längst überholten didaktischen Ansatz und nicht den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes, in dem der Kommunikationserfolg zählt und das Hypothesenbilden und -testen zum autonomen Lernen führt.

Abweichungen zwischen der Interview- und der Fragebogen-Studie bestehen in der Einschätzung der vorgelernten Fachtermini (ihre Kenntnis wird bundesdeutsch weitaus schwächer beurteilt als in Sachsen) und in der Fülle der vorgeschlagenen Lehrmethoden und Sprachbeispiele in den Fragebögen. Dies liegt nicht nur an deren höherer Gesamtzahl (131 vs. 11), denn auch in den einzelnen Fragebögen gaben die Befragten im Durchschnitt mehr Beispiele an als in den Interviews. An dieser Stelle ist der Fragebogen als Erhebungsinstrument in

Bezug auf Tiefgang und Reflexion offenbar dem Interview überlegen, dessen Vorteile ansonsten mehr in der Tiefe der Erforschung liegen.

4. Ergebnisse der Schülerbefragungen: Fragebogen-Studie

An den schriftlichen Befragungen nahmen sachsenweit aus sechs Klassen 145 Achtklässler und Achtklässerinnen mit Spanisch als dritter Fremdsprache im ersten Lernjahr teil (13-14 Jahre, 68% weiblich). Die Lernenden waren teilweise Schülerinnen und Schüler der interviewten Lehrerinnen. Zum Zeitpunkt der Studie, einige Wochen nach Beginn des Spanischlehrgangs, war davon auszugehen, dass sie die zu inferierenden Wortbedeutungen im Wesentlichen tatsächlich erschlossen und nicht schon kannten. Sie hatten zu 100% Deutsch als L1[3] und Englisch als L2 sowie entweder Französisch (65%, n=96) oder Latein (18%, n=26) oder Russisch (17%, n=25) als L3 (zweite Fremdsprache). Damit ist die Datenmenge für die Französischlernenden größer und die Analysen sind im Zweifel aussagekräftiger. Die Schüler und Schülerinnen gaben fast alle an, Englisch auch außerhalb der Schule zu gebrauchen, 43% gaben dies für Französisch an und 10% für Russisch. Der häufigste Einsatzort sei für alle Sprachen gleichermaßen das Ausland (Urlaube, Austausche), gefolgt von elektronischen Medien (Musik, Surfen, Chats, E-Mails, Computerspiele, TV, DVD) und *face to face*-Kontakten wie Freunden oder Familie. Es unterstreicht die Vertrautheit vor allem mit dem Englischen. Spanisch selbst konnte „beim Bibellesen“ (052) und „im Urlaub auf Mallorca“ (098) verstanden werden, d.h. hier wurde schon von Inferenzen vor Beginn des Lehrgangs berichtet.

Die Fragebögen waren halboffen, um einerseits durch Auswahlantworten die Auswertung realisierbar zu halten und andererseits dort Äußerungen zu elizitieren, wo keine Antworten antizipierbar waren bzw. wo diese die Äußerungen (zu sehr) beeinflusst hätten. Das Ausfüllen der Fragebögen war auf ca. 30 bis maximal 40 Minuten angelegt und fand in Anwesenheit der Fachlehrerin und der Projektleiterin statt. Die Items sollten folgende Aspekte erforschen:

---

[3] Einige wenige hatten eine zweite L1: 3% Russisch (= 4 Schüler und Schülerinnen) und je eine/r Polnisch, Litauisch, Mongolisch, Chinesisch, Rumänisch, Vietnamesisch, Türkisch. Diese dominant monolinguale Lernsituation hat sich mittlerweile offensichtlich verändert.

1) Lernbiographie: vorgelernte Sprachen und ihre Lerndauer, Motive für die Wahl der dritten Fremdsprache *Spanisch* oder *Russisch*,
2) eigene Lernprozesse: Einschätzung der leicht bzw. schwer zugänglichen Sprachbereiche in vorgelernten und parallel gelernten Sprachen, Einschätzung des Potentials vorgelernter Sprachen für den Spanischerwerb und Beispiele für ihre verwendeten Lernstrategien,
3) Transferanleitungen ihrer Lehrer und Lehrerinnen.

4.1 Lernbiografien als Hintergrund für die Ergebnisinterpretationen

Die Schüler und Schülerinnen hatten sich offenkundig ernsthaft mit den Fragen auseinandergesetzt, denn die Antworten erschienen allesamt nachvollziehbar und sinnvoll. Dies lag wohl u.a. an der intrinsischen motivierten Wahl des Spanischen, denn 95% hatten angegeben, Spanisch gewählt zu haben „weil man mit dieser Sprache weiter in der Welt rumkommt als […] mit Französisch oder Latein“ (01) und „weil mir der Klang der Sprache gefällt“ (07). 30% hatten generell Interesse an Sprachen („schön […], mich mit Menschen aus anderen Ländern in deren Muttersprache zu unterhalten“, 02), einige erklärten ihre Wahl auch mit dem Ausschlussprinzip („weil ich keine Naturwissenschaften mag und mir Sprachen besser liegen“, 08), interessanterweise erwähnten 13% die Brückenfunktion des Spanischen: „weil ich damit auch Portugiesisch verstehen kann“ (09). Dank der Ergebnisse konnten Tendenzen aufgezeigt werden, die einen Einblick in die Transferstrategien der Schüler und Schülerinnen und in die Praktiken ihrer vorherigen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen boten. Direkte Rückschlüsse auf Unterrichtsrealitäten oder tatsächliche Lernstrategien sind nicht zulässig, denn die Äußerungen entspringen persönlichen Überzeugungen und unterliegen punktuell möglicherweise dem Effekt der sozialen Erwünschtheit. Bei einigen Fragen wurden zwei Items für denselben Aspekt gesetzt, um die interne Kohärenz zu prüfen und ggf. Widersprüche aufzudecken. Z.B. wurde erfragt, welche Brückensprachen bei vorgegebenen Sprachbereichen genutzt werden, und an anderer Stelle, welche Sprachbereiche bei vorgegebenen Sprachen genutzt werden.

4.2 Mehrsprachige Lernprozesse: Einschätzungen der Schüler und Schülerinnen

Als leicht und schwer beschreiben die Befragten in zwei Items ihre Lernprozesse in Bezug auf die Sprachlernbereiche (sprachliche Mittel und Fertigkeiten) in ihren vorgelernten Fremdsprachen Englisch (für alle) und Französisch oder Russisch (siehe Abb. 2). Die Antworten zu den spiegelbildlichen Fragen „leicht-schwer“ korrelierten. Auffällig viele Schüler und Schülerinnen befanden im Französischen und Russischen die Grammatik, die Orthografie und das Hörverstehen schwierig, gefolgt vom Schreiben, das ja in den ersten Lernjahren in engem Zusammenhang mit der Grammatik und Orthografie steht. Hingegen erschien ihnen offenbar das Lesen, Sprechen einschließlich der Aussprache sowie das Wörterlernen eher leicht.

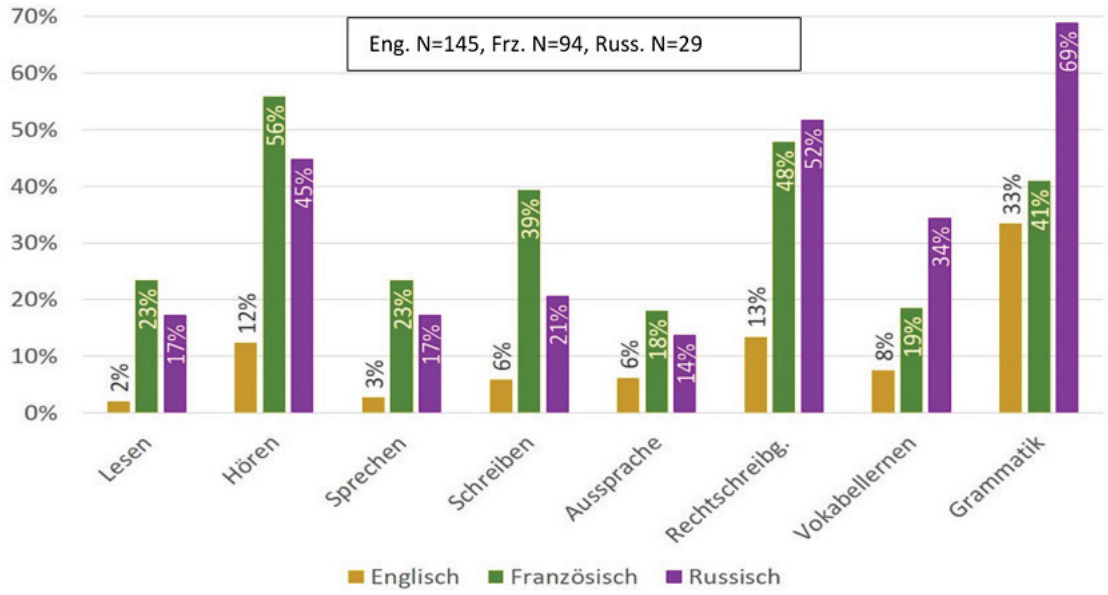

Abb. 2: Sprachbereiche, die Schüler und Schülerinnen in vorgelernten Sprachen schwer fallen

Im Englischen fiel nur die Grammatik einem Drittel schwer, die übrigen Bereiche befanden nur rund 7% für schwierig. Dies zeigt zweierlei: Englisch scheint für die meisten eine gut gefestigte Brückensprache zu sein, Grammatik ist ein komplexer und wohl auch abstrakter Sprachlernbereich auch im Englischen, der gut automatisiert sein muss, um als Brücke dienen zu können.

Die meisten Schüler und Schülerinnen gaben an, oft oder manchmal auf andere Sprachen zurückzugreifen (siehe Abb. 3) und begründeten dies mit der

Notwendigkeit einer Bewusstseinsschärfung, z.B. „weil manche Wörter gleich sind, bloß muss man mit der Aussprache aufpassen“ (010). Nur 7% nähmen sel-

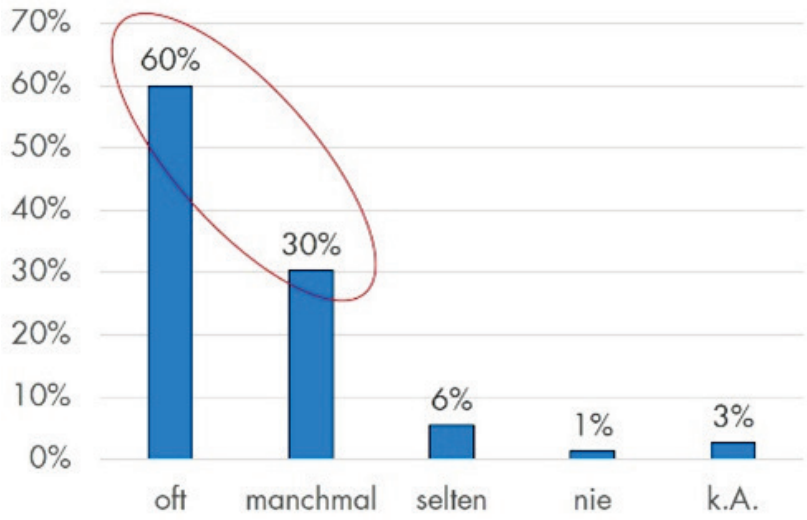

Abb. 3: Häufigkeit von Sprachvergleichen

ten oder nie Sprachvergleiche vor, weil sie sie explizit als störend beurteilten: „weil ich alle Wörter trotzdem neu lernen muss und manchmal sogar […] eine Sprache mit der anderen vertausche“ (007), „weil manche ähnlichen Wörter verschiedene Bedeutungen haben und verwirren (004)“, „weil die Aussprache von gleich geschriebenen Wörtern meist unterschiedlich ist (018)“, „weil es eher durcheinander bringt. Gerade die Zahlen will ich immer auf Russisch sagen, das ‚y’ lese ich immer als ‚u‘“ (091).

Offenbar praktizierten die meisten Schüler und Schülerinnen (90%) Sprachvergleiche regelmäßig und beurteilen sie positiv. Eine kleine, aber keinesfalls zu vernachlässigende Schülerzahl (7%) empfand Sprachvergleiche als störend; vermutlich ist ihre Brückensprache nicht ausreichend gefestigt und kann Transferprozesse nicht absichern. Es erscheint daher für diese (und auch andere!) Lernende wichtig, dass ihr Basiswissen in der Brückensprache zuvor wiederholt und gefestigt wird. Die Angaben korrelieren mit denen der Lehrerbefragungen und untermauern die Annahme eines Schwellenwerts beim Vorwissen.

Knapp zwei Drittel der Schüler und Schülerinnen hielten Französisch und Spanisch für relativ ähnliche Sprachen (vgl. Abb. 4): „Aussprache und Rechtschreibung manchmal“ (09), „in beiden Sprachen Akzente, aber im Französischen gehen sie in beide Richtungen“ (79), „viele Wörter, die gleich

geschrieben, nur anders ausgesprochen werden, z.B. *jardin* […]“ (60). Gut die Hälfte meinte, das Englische sei dem Spanischen ähnlich („keine Groß-/Kleinschreibung“, 30) und fast ebenso viele gaben das Gegenteil an: „Wörter wie *programa, program* verwirren mich“ (65). 71% der Befragten sahen keine

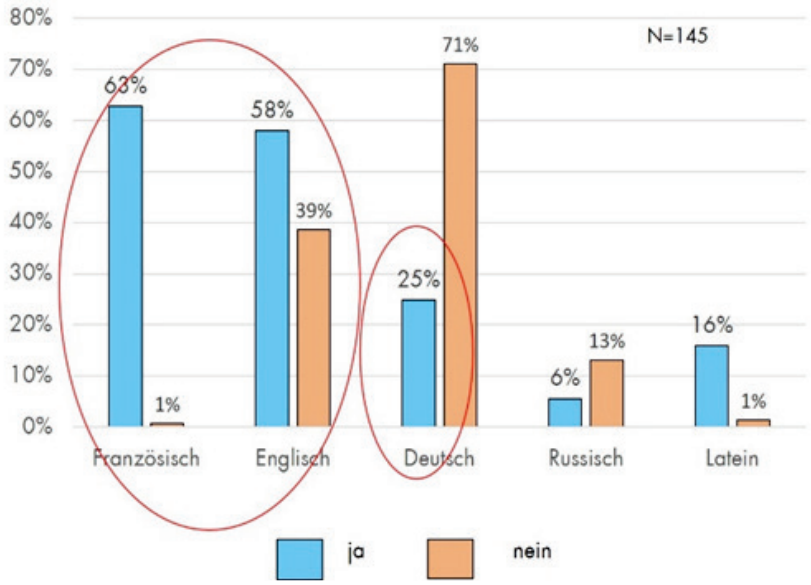

Abb. 4: Häufigkeit von Sprachvergleichen

Nähe zwischen dem Deutschen und Spanischen, nur ein Viertel erkannte Ähnlichkeiten: „wenn, dann höchstens internationale Wörter wie *taxi*“ (011), „nicht viel, aber einige Wörter in der Aussprache wie *queso* – Käse“ (062), „man unterscheidet auch hier Zeitformen und Geschlecht“ (042). Hiermit korrelieren die Antworten mit den andernorts gesetzten Item mit der Frage, ob die anderen Sprachen für den Spanischerwerb hilfreich seien (Abb. 5), denn dies bejaht für Französisch die Hälfte, für Englisch kaum ein Viertel und für Deutsch nur 4%.

Die Auffassung über die Nähe des Englischen zum Spanischen ist weniger eindeutig als die des Französischen, was gewissermaßen dessen typologische Zugehörigkeit zur romanischen und zur germanischen Sprachfamilie widerspiegelt. Wie die Lehrer und Lehrerinnen bringen auch die Schüler und Schülerinnen das nicht erkannte Potential des Deutschen zum Ausdruck. Hier wird im Sinne der psycholinguistischen Markiertheit eine Distanz angenommen, die das Bilden von Hypothesen mit Transferleistungen gar nicht erst zulässt. Wie die Lehrer und Lehrinnen verzichten dadurch auch viele Schüler und Schülerinnen auf eine wichtige Lernhilfe.

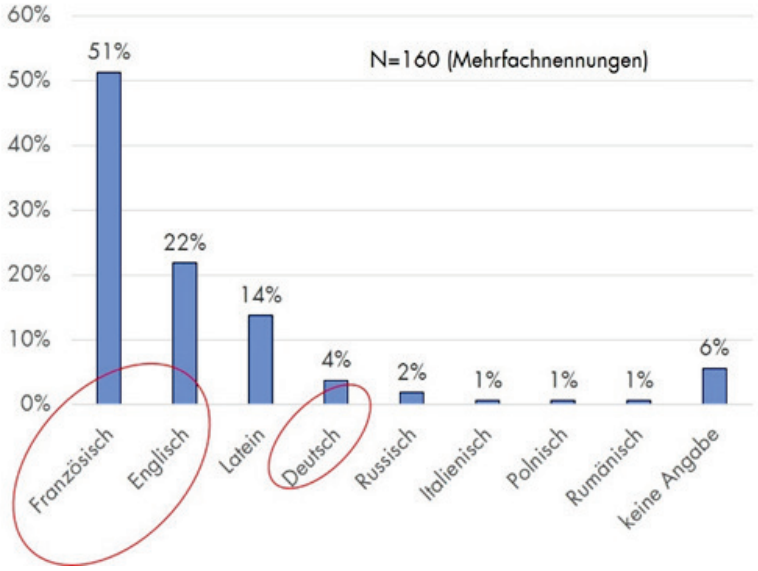

Abb. 5: Hilfreiche Sprachen für Spanischerwerb

Ein Item fragte nach der Rolle der vorgelernten Sprachen für die einzelnen Sprachlernbereiche. Hier wurden aussagekräftig nur Französisch und Englisch für die Lexik genannt. Zu den anderen Sprachen und Bereichen äußerten sich nur sehr wenige Schüler und Schülerinnen und parallel dazu machten viele keine Angabe. Offensichtlich konnten sie das Transferpotential der Sprachen für die einzelnen Bereiche schwer bestimmen, hierfür fehlte wohl das metakognitive Bewusstsein und/oder die Routine im Transferieren. Ein anderes Item fragte direkt und ausschließlich nach dem Potential vorgelernter Sprachen für die Lexik (siehe Abb. 6).

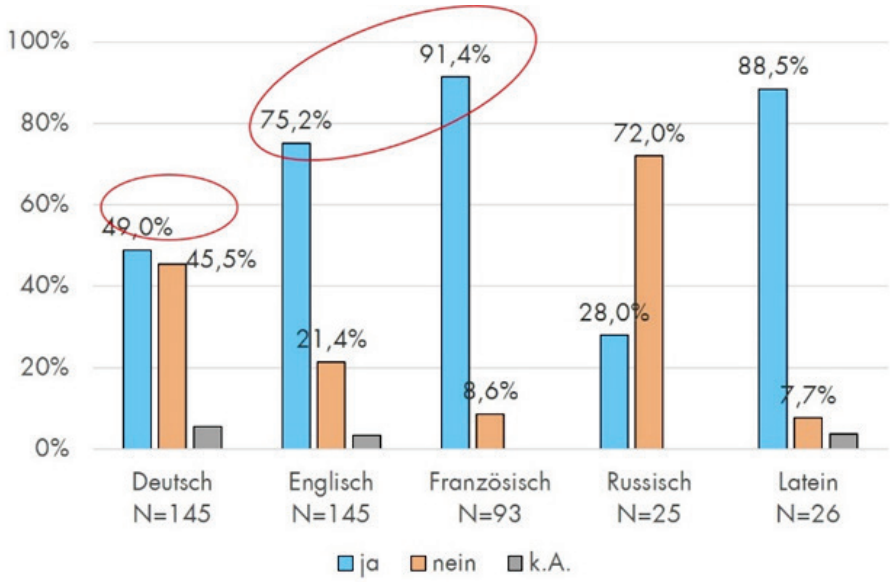

Abb. 6: Hilfreiche Sprachen für den Lexikerwerb im Spanischen

Hier äußerten sich alle und viele befanden Französisch, Latein und Englisch für hilfreicher, Deutsch und Russisch explizit für deutlich weniger (91% bis 75% vs. 49% und 28 %). Die subjektive Einschätzung über das lexikalische Transferpotential der genannten Sprachen für das Spanische spiegelt die typologische Nähe von Spanisch zu anderen romanischen Sprachen und Englisch bzgl. der Lexik wider. Die typologische Nähe spielt aber in Unterrichtskontexten nur dann eine Rolle, wenn die Wörter auch im Grundwortschatz der Brückensprache behandelt wurden. Dies ist etwa bei Französisch weitgehender der Fall, kaum aber bei Latein, bei dem die didaktische Lexikauswahl von der des Spanischerwerbs abweicht. Die Einschätzungen sind evtl. auf die gesellschaftlich verbreitete, generelle Überschätzung des Lateinischen in seiner Bedeutung für moderne Fremdsprachen zurückzuführen. So schreibt ein Schüler oder eine Schülerin mit Französisch: „Das Spanische wurde vom Latein abgeleitet. Ich denke, dass es eine gewisse Ähnlichkeit bei den Sprachen gibt. Leider kann ich kein Latein“ (011).

Fast zwei Drittel der Lernenden demonstrierte ein hohes Bewusstsein für Sprachvergleiche, denn sie haben ein bis vier Wörter genannt (46%) bzw. fünf bis zwölf (16 %), darunter gängige Internationalismen fast aller Wortarten: Substantive (47), Verben (19), Adjektive (6), Pronomen (4) und Adverbien (2), z.B. *avión-avion* (frz.), *parque-park* (engl.), *programa-Programm* (dt.), *ir-ire* (Lat.), *televisión-телевизор* (russ.), *máquina-macchina* (it.).

Erfreulicherweise fanden fast drei Viertel aller Schüler und Schülerinnen die Hinweise ihrer Lehrkräfte insgesamt hilfreich, nur 8% finden sie nutzlos. Ein Drittel der Lehrkräfte weise im Unterricht „oft“ auf andere Sprachen hin, knapp die Hälfte *manchmal*. Meistens würden Französisch und Englisch als Brückensprache genutzt, selten Deutsch. Meist würden Hinweise auf Worterschließungen und deutlich weniger auf Grammatikerschließungen gegeben. Sie bestätigten damit die Aussagen der befragten Lehrkräfte.

4.3 Inferentielle Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen

In gezielten Textaufgaben zu zwei authentischen Texten wurden die Inferenzleistungen von 145 Spanischschülerinnen und Spanischschüler mit Spanisch als dritter Fremdsprache erfasst. Es handelte sich um dieselben Lerngruppen, die im

ersten Teil der Doppelstunde die Fragebögen ausgefüllt hatten. Da die Schüler und Schülerinnen zu dem Zeitpunkt zwischen vier und sechs Wochen Spanischunterricht hatten, dürften ihnen die meisten Wörter unbekannt gewesen sein – was die Voraussetzung für die Inferenz-Studie darstellte.

Als Material dienten zwei kurze Texte aus dem Internet zum Thema Freizeitgestaltung: eine Werbung des Fernsehkanals *Canal Cuatro*, in der Jugendliche animiert wurden, sich für ein Casting anzumelden, in dem 20 Schauspieler und Schauspielerinnen für eine Reality-Show ausgewählt werden sollten, in der diese dann um den Zugang zu der berühmten Tanzakademie *Fama Revolution* in Los Angeles konkurrieren würden (Text 1 mit 81 Wörtern/*token*). Text 2 mit 80 Wörtern ist ein Ausschnitt aus einem TV-Programm, in dem drei Beiträge auf dem Sender *Canal Cuatro* angepriesen wurden: eine Musikshow, die Simpsons und die Reality-Show *Fama Revolution*. Das Material war aufgrund seiner Authentizität und thematischen wie medialen Altersgerechtheit sowie seiner sprachlichen Merkmale für eine Inferenzaufgabe geeignet: verständniserleichternder Ko-Text (Bilder, Layout, Farben, Logos der Tanzakademie und des Senders, Datum des Fernsehprogramms, Überschriften), Eigennamen (*Madrid, Los Ángeles, Canal Cuatro, Los Simpsons…*), zahlreiche Internationalismen bzw. panromanischer Wortschatz (*televisión, coreografía, nuevo, preparado, música, central nuclear…*), englische Wörter oder Anglizismen (*fans, casting, revolution, prime time*) und Wörter des Internet- und TV-Jargons (*web, chatear en directo, videoclip, prime time*).

Durch die Doppelung der Aufgaben in Text 1 und 2 triangulierten sich die Ergebnisse. Das Testverfahren gliederte sich in drei Schritte.

1) **globales Verstehen** nach einmaligem Lesen und Nutzen des Ko-Textes durch Wiedergabe des Inhalts in einem Satz auf Deutsch,
2) **Inferenzleistung** aller Wörter bzw. Wortgruppen durch Interlinear-Übersetzungen und Angabe der genutzten Brückensprache(n),
3) **Detailverstehen** nach der intensiven Lexikarbeit durch erneute Lektüre und Wiedergabe des Inhalts in mehreren Sätzen auf Deutsch.

Aufgabe 1 und 3 wurden nach demselben Verfahren analysiert: Die Inhaltswiedergaben wurden durch Abgleich mit zuvor fixierten, deduktiv entwickelten Propositionen ausgewertet. Dies sind Satzinhalte bzw. Sachverhalte (Tugendhat

& Wolf 1983, 1; 17), derer 19 aus Text 1 und 26 aus Text 2 extrahiert wurden (siehe hierzu die Propositionen zu Text 1 in Abb. 7).

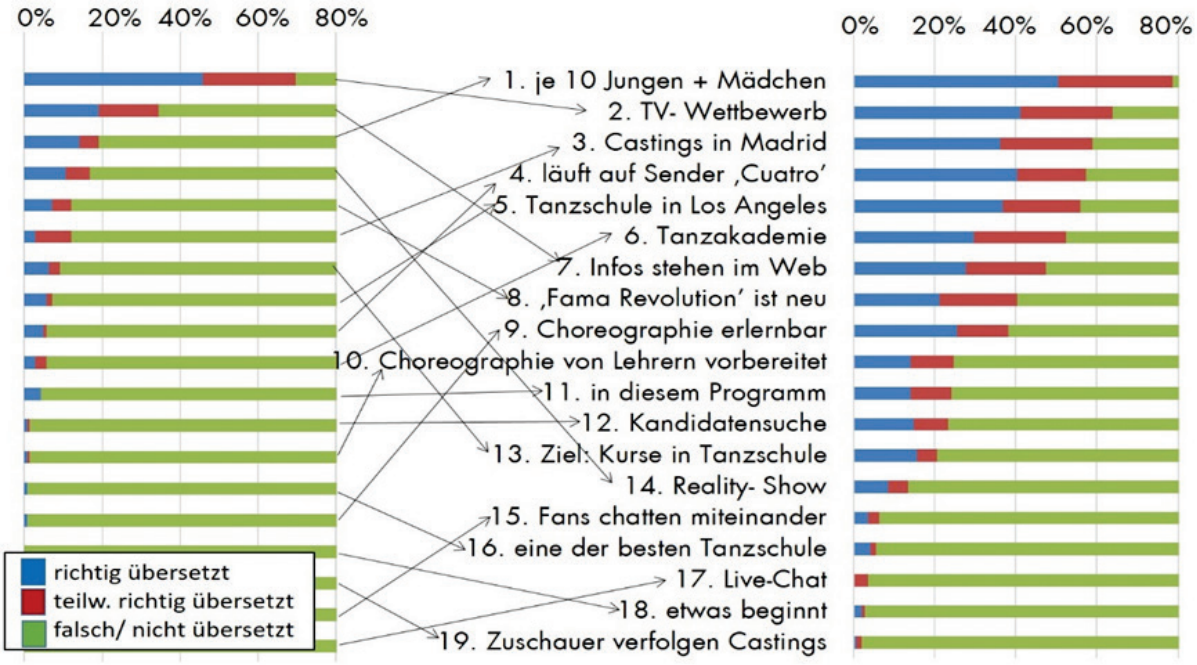

Abb. 7: Globales Textverstehen (Balken links) und Detailverstehen (rechts) über 19 Propositionen (Text 1)

Die Grafik zeigt aufgrund der kognitiven Übersetzungsleistung in Aufgabe 2 einen klaren Verstehenszuwachs zwischen dem Globalverstehen (Wiedergabe von durchschnittlich zwei Propositionen, ein Mittel von ein bis zwei Propositionen von 66% der Probanden und Probandinnen) und dem Detailverstehen (durchschnittlich 6,3 Propositionen, ein Mittel von vier bis neun Propositionen von 97% der Probanden und Probandinnen). In Text 2 wurde eine ähnliche Steigerung festgestellt. Das Inferieren an sich trägt also stark zum Textverstehen bei. Beim Globalverstehen wurden die wichtigsten Inhalte herausgefiltert: *TV-Wettbewerb* (70% der Schüler und Schülerinnen), *Tanzakademie* (34%), *je zehn Jungen und Mädchen* (19%). Beim Detailverstehen hat sich die Reihenfolge der wichtigen Propositionen im Gesamtbild etwas verlagert, z.B. wurde nun die Proposition *je zehn Jungen + Mädchen* von den meisten Probanden und Probandinnen genannt. Dies entspricht den regulären Verstehensprozessen, denn bei den Übersetzungen wurde das Textverständnis vertieft. Bei Text 2 wurden beim Globalverstehen ebenfalls die wichtigsten Inhalte herausgefiltert: „TV-Programm des Senders *Canal Cuatro*“ (84%) und „Sendung kommt am 28. August“

(25%). Dass hier nur zwei globale Informationen wiedergegeben wurden, war input- und situationsbedingt: Die Bearbeitung von Text 2 geschah unter Zeitdruck, und diese Informationen waren im Ko-Text salient. Nach den Übersetzungen war das Detailverstehen immens gestiegen. Auch hier hatte sich die Reihenfolge der häufig genannten Propositionen im Gesamtbild verschoben, deutlich mehr Schülerinnen und Schüler als zuvor nannten: „Casting für die erste Folge von *Fama Revolution*“ (82%), „Simpsons sind eine Familie“ (79%), „Mitglieder: Homer, Marge, drei Kinder“ (77%), „amerikanische Familie“ (70%). Am Schluss rangieren die beiden Propositionen, die beim Globalverstehen meist häufig genannt wurden, vermutlich weil die Probanden und Probandinnen es nicht für wichtig erachteten, dieselbe Information erneut zu geben.

Für die Analyse der Interlinear-Übersetzungen (Aufgabe 2) wurde zuerst die Anzahl der richtig/falsch/nicht übersetzten Wörter ausgehend von den übersetzten 11.745 Wörtern/*token* in Text 1 und 11.600 Wörtern in Text 2 aufgenommen. Ferner wurden die hinzugefügten Brückensprachen erfasst sowie die Wortarten der richtig/falsch/nicht übersetzten Wörter.

Mit zwei Dritteln (Text 1, 65%) und über der Hälfte (Text 2, 53%) richtig übersetzten Wörtern kann auch in dieser Studie belegt werden, dass interlingual und kontextuell basierte Erschließungsprozesse von Wörtern, die zuvor nicht gelernt wurden, zu einer hohen Trefferquote führen können. Häufig richtig übersetzt wurden die Internationalismen und der panromanische Wortschatz: *televisión, diez, academia, canal, familia, americana, nuevo*. Seltener richtig übersetzt waren *telerrealidad, ofrecemos, mejores, búsqueda, sigue*. Hier fiel die morphologische Dekonstruktion und das Entdecken der Formähnlichkeit offensichtlich schwer: *telerrealidad* als *realidad en la tele* und *ofrecer* als Pendant zu frz. *offrir*. Die Wörter, die als falsch übersetzt eingestuft wurden, waren oft semantisch nah am Zielwort angesiedelt, also aus dem Kontext sinngebend erschlossen worden, z.B. *comienzan* als „finden statt“, *mejores* als „größte“ oder *sus chicos* als „die Kinder“.

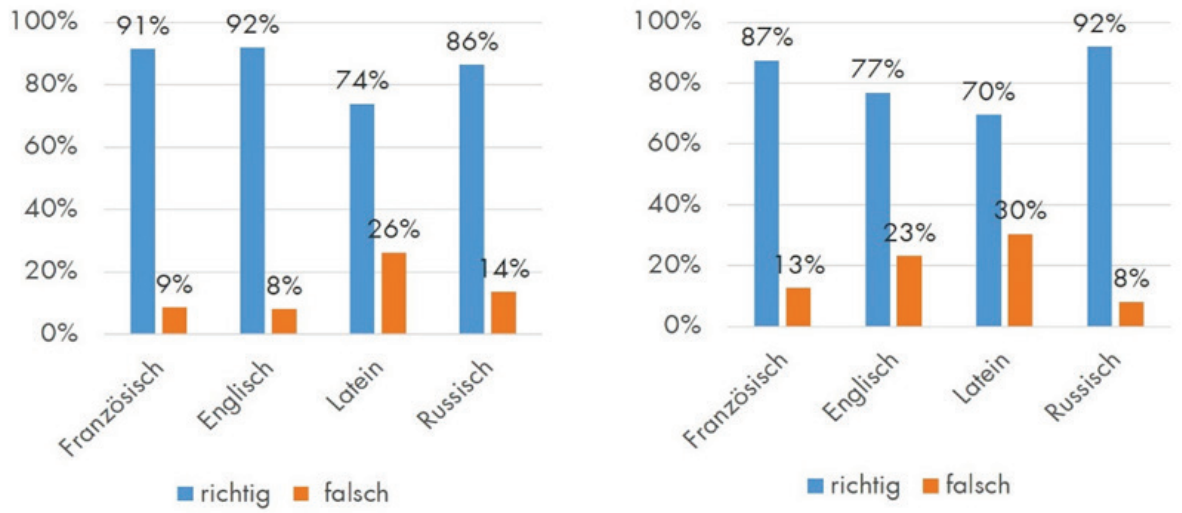

Abb. 8: Übersetzte Wörter und Angabe ihrer Brückensprachen (Text 1 links, Text 2 rechts) (N = alle übersetzten Wörter mit Angabe derselben Brückensprache)

In beiden Texten bestanden nur geringe Unterschiede in der Erfolgsquote der Brückensprachen (siehe Abb. 8): Am meisten richtige Wörter beruhten nach Angaben der Schüler und Schülerinnen auf Englisch und Französisch, gefolgt von Russisch und dann von Latein. Hier bestätigen sich die Aussagen der Befragungen in Bezug auf das hohe Potential der Brückensprachen Englisch und Französisch, gefolgt von Latein (dessen Leistung zuvor in Ansätzen überschätzt worden war) und Russisch, das stark unterschätzt wurde. Allerdings sind die Angaben der Brückensprachen nur begrenzt aussagefähig, weil ein Drittel der übersetzten Wörter keine Angabe zur Brückensprache enthielt. Wahrscheinlich ist apriori nicht immer ein zuverlässiges Bewusstsein darüber möglich, welche Sprache(n) definitiv verwendet wurde(n).

Schlussendlich war die Übersetzungsleistung der verschiedenen Wortarten interessant: In beiden Texten waren neun Wortarten in ähnlicher Verteilung vorgegeben: Substantive (je 30%), Eigennamen (4% und 10%), Verben (*es, busca, pueden;* 15% und 8%), Adjektive (*nuclear, americana;* 5% und 11%), Artikel (17% und 14%), Zahlwörter (*diez*; 3% und 4%), Präpositionen (*de, en por, con;* 20% und 14%), Pronomen (*que, su*; 5% und 4%), Konnektoren (*y, como*; 3% und 5%). Die Anzahl der richtig übersetzten Wortarten lag bei beiden Texten relativ dicht beieinander, z.B. 83% bzw. 58% (Konnektoren), 77% bzw. 60% (Nomen), 74% bzw. 60% (Artikel) und 68% bzw. 48% (Präpositionen). Die höhere Anzahl richtig übersetzter Wörter dieser Wortarten erklärt sich über

die fehlende Flexion bzw. bei den Verben über die hohe Semantizität, die eine u.a. kontextuelle Erschließung begünstigt. Schwerer zu inferieren scheinen die Pronomen zu sein (51% bzw. 59%), evtl. aufgrund ihrer Deixis und grammatischen Komplexität. Am wenigsten richtig übersetzt waren Adjektive (42% bzw. 33%) und Verben (24% bzw. 19%), vermutlich aufgrund ihrer hohen Flektierbarkeit und schwierigen Dekonstruierbarkeit bei Unkenntnis der vielfältigen Morphologie des spanischen Verbalsystems (siehe Abb. 9).

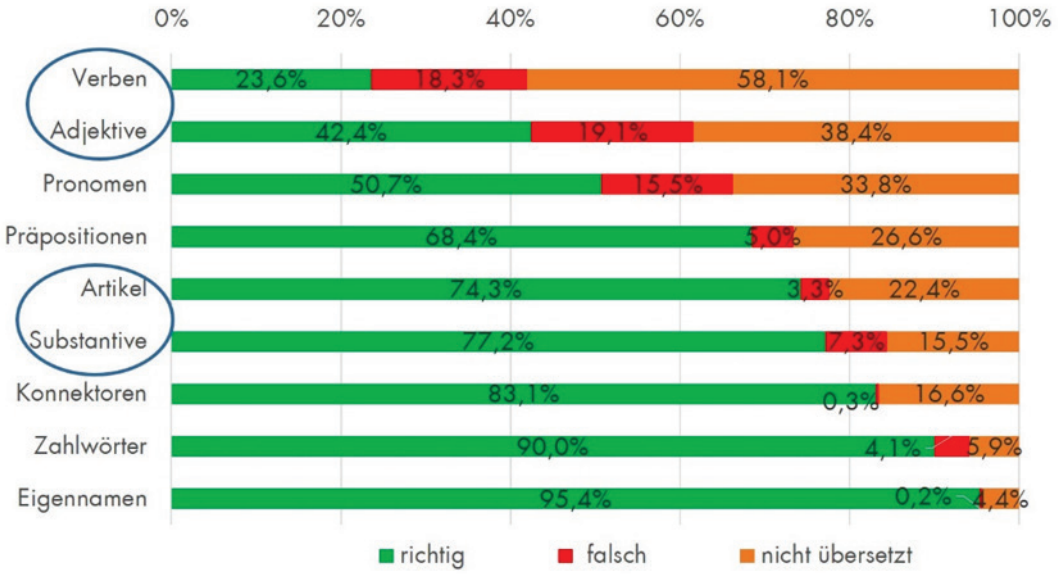

Abb. 9: Richtig/falsch/nicht übersetzte Wörter nach Wortarten (Text 1)

5. Ausblick für den Fremdsprachenunterricht

Die Schülerperspektive und die Schülerleistungen im Inferieren ergaben interessante Ergebnisse, die die der Lehrer-Befragung bestätigten. Lehrer und Lehrerinnen wie Schüler und Schülerinnen stehen sprachenübergreifendem und -verbindendem Lernen generell positiv gegenüber, was einen fruchtbaren Boden für weitere Bewusstmachungen liefert. Die Brückensprachen *Englisch* und *Französisch* haben sich mehrfach als sehr hilfreich erwiesen, wohingegen die Muttersprachen, allen voran das Deutsche, noch stärker genutzt werden sollten. Die Lehrkräfte müssen (und werden in der Regel) die Sprachen nicht selbst beherrschen, sondern können hilfreiche Anregungen zur Reflexion über die eigene Muttersprache bzw. Sprachen wie das Russische geben, die für distant gehalten werden. Auf den produktiven Transfer muss eine dem kommunikativen

Ansatz adäquate Sichtweise fallen, indem Vorbehalten durch Aufklärung entgegengewirkt wird. Da nur begabte oder fortgeschrittene Lernende von sich aus transferieren, ist eine didaktische Lenkung und Anbahnung in den ersten Lernjahren hilfreich, vor allem im Bereich Grammatik, der für viele Lernende zu abstrakt und schwer zu durchschauen ist, wie z.B. die schwierige Inferierbarkeit von Verben und Adjektiven zeigt. Ein guter Einstieg in die Anbahnung von Grammatiktransfer wäre eine vorentlastende, bewusstmachende Wiederholung des Phänomens in der Brückensprache, zum einen um diese zu festigen, zum anderen um eine sprachliche Basis für Transferprozesse zu schaffen, Interferenzen und Verwirrungen zu vermeiden und die Schwelle zum eigenen Transfer für möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu überwinden (siehe das Konzept der *grammatical awareness*, Leitzke-Ungerer 2005b, 41).

Lehrer und Lehrerinnen benötigen systematische Hilfen in Form von Übungen in Lehrwerken (wie für Französisch Rückl et al. 2013), Materialiensammlungen und Fortbildungen (Vences 2006; Leitzke-Ungerer 2012; Behr 2005; Preker-Franke & Preker 2011; Jodl 2012; Schädlich 2012). Eine gute Basis könnten die zahlreichen Transferbeispiele liefern, die die Lehrer- und Schülerfragebögen aus der konkreten Praxis liefern.

Literaturverzeichnis

BÄR, Marcus. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 – 10. Tübingen: Narr.

BEHR, Ursula. ed. 2005. *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein.* Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen.

BEHR, Ursula. 2007. *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der 3 Phasen der Lehrerbildung*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

BEHR, Ursula. 2011. „Sprachenübergreifendes Lernen aus Sicht des muttersprachlichen Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I“, in: Rothstein, Björn. ed. *Sprachvergleich in der Schule.* Baltmannsweiler: Schneider, 71-88.

CARTON, Aarhus. 1971. „Inferencing: A process in using and learning language“, in: Pimsleur, P. & Quinn, T. edd. *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: CUP, 45-58.

DENNINGHAUS, Friedhelm. 1976. „Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 3-14.

DOYÉ, Peter. 2003. „Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts“, in: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse. edd. *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Tübingen: Narr, 32-48.

HUFEISEN, Britta. 2003. „Kurze Einführung in die linguistische Basis“, in: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard. edd. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7-11.

HUFEISEN, Britta & MARX, Nicole. edd. 2007. *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.

JODL, Frank. 2012. „*Indefinido* und *Past Tense*: Englischkenntnisse als Lernhilfe im Spanischunterricht“, in: Leitzke-Ungerer, Eva & Blell, Gabriele & Vences, Ursula. edd. *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht.* Stuttgart: ibidem, 97-114.

KLEIN, Horst & REISSNER, Christina. edd. 2006. *Basismodul Englisch: Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.

KLEIN, Horst & STEGMANN, Tilbert. edd. 2000. *EuroComRom – die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

LEITZKE-UNGERER, Eva. 2005a. „Interlinguale Unterrichtseinheiten Englisch-Französisch-Spanisch. Konzeption und Aufgaben für ‚Kombi-Stunden‘“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 12-22.

LEITZKE-UNGERER, Eva. 2005b. „Mehrsprachigkeitsdidaktik und Grammatikunterricht in den modernen Fremdsprachen. Transferprofile, empirische Überprüfung, Unterrichtsvorschläge“, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 43, 32-57.

LEITZKE-UNGERER, Eva. 2011. „English into Spanish. Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 35, 18-26.

LEITZKE-UNGERER, Eva. 2012. „Englisch und Spanisch von Anfang an: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre“, in: Leitzke-Ungerer, Eva & Blell, Gabriele & Vences, Ursula. edd. *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht.* Stuttgart: ibidem, 53-77.

MAYRING, Philipp. 2008. „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Flick et al. edd. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468-475.

MEHLHORN, Grit. 2011. „Russisch und Mehrsprachigkeit. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht“, in: Mehlhorn, Grit & Heyer, Christine. edd. *Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen im vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg, 199-219.

MEHLHORN, Grit. 2014a. „„... weil Russisch ganz andere Buchstaben hat‘ – Mögliche Gründe für wahrgenommene Sprachdistanz aus der Sicht von Lernenden“. in: Morys, Nancy & de Saint-Georges, Ingrid & Gretsch, Gérard & Kirsch, Claudine. edd. *Mehrsprachigkeit als Chance.* Frankfurt am Main: Lang, 141-152.

MEHLHORN, Grit. 2014b. „Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/1, 148-168.

MEHLHORN, Grit & NEVELING, Christiane. 2012. „Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen in der Schule: Ergebnisse einer Befragung von Russisch- und Spanischlehrenden“, in: Bär, Marcus & Bonnet, Andreas & Decke-Cornill, Helene & Grünewald, Andreas & Hu, Adelheid. edd. *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Hamburg, 28.09.-01.10.2011. Baltmannsweiler: Schneider, 383-396.

MEHLHORN, Grit & WAHLICHT, Madlen. 2011. „Mehrsprachigkeit im Russischunterricht aus Sicht der Lehrenden“, in: Mehlhorn, Grit & Heyer, Christine. edd. *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen im vereinten Europa.* Tübingen: Stauffenburg, 33-67.

MEIßNER, Franz-Joseph. 2003. „Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts“, in: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse. edd. *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Tübingen: Narr, 92-106.

MEIßNER, Franz-Joseph. 2010. „Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen“, in: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd. edd. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten.* Seelze: Klett/Kallmeyer, 28-46.

MEIßNER, Franz-Joseph & BURK, Heike. 2001. „Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb“, in: *Zeitschrift für Fremsprachenforschung* 12/1, 63-102.

MERTENS, Jürgen. 2009. „Geteiltes Wissen – doppelter Erfolg!? Grammatik sprachenübergreifend lehren und lernen“, in: *Französisch heute* 40/2, 60-67.

MEUSER, Michael & NAGEL, Ulrike. 2010. „Experteninterviews. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung“, in: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje et al. edd. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* München: Juventa, 457-471.

NEVELING, Christiane. 2012. „Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie“, in: Leitzke-Ungerer, Eva & Blell, Gabriele & Vences, Ursula. edd. *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht.* Stuttgart: ibidem, 219-235.

NEVELING, Christiane. 2013. „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7,2, 97-129.

NEVELING, Christiane. 2017. „‚…weil man manche Wörter so ähnlich wie im Englischen oder Russischen schreibt‘ – Was Lehrer*innen und Schüler*innen über Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht denken und wie sie sie umsetzen“, in: Hallitzky, Maria et al. edd. [erscheint].

PREKER-FRANKE, Annegret & PREKER, Philipp. 2011. *Englisch und Mehrsprachigkeit. Kopiervorlagen für die Klassen 8 bis 10.* Stuttgart: Klett.

Rothstein, Björn. 2011. „Sprachvergleich in der Schule“, in: Rothstein, Björn. ed. *Sprachvergleich in der Schule*. Hohengehren: Schneider, 1-7.

RÜCKL, Michaela et al. 2013. *Découvrons le français. Französisch interlingual*. Wien: hpt.

SCHÄDLICH, Birgit. 2012. „Mehrsprachige Grammatikarbeit Englisch-Spanisch: Sprachreflexion und Prozeduralisierung am Beispiel von *estar* + *gerundio*“, in: Leitzke-Ungerer, Eva & Blell, Gabriele & Vences, Ursula. edd. *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht.* Stuttgart: ibidem, 79-96.

TUGENDHAT, Ernst & WOLF, Ursula. 1983. *Logisch-semantische Propädeutik.* Ditzingen: Reclam.

TRAUTMANN, Michael. 2012. „Führen und Auswerten qualitativer Interviews: Grundlagenbeitrag“, in: Doff, Sabine. ed. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung.* Tübingen: Narr, 218-231.

VENCES, Ursula. 2006. „Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht“, in: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus. edd. *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr, 321-338.

ZAWADZKA, Agnieszka. 2011. „Zur Spezifik des Russischunterrichts als dritte bzw. weitere Fremdsprache in der Schule. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht“, in: Mehlhorn, Grit & Heyer, Christine. edd. *Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen im vereinten Europa.* Tübingen: Stauffenburg, 69-90.

ZYBATOW, Lew & ZYBATOW, Gerhild. 2002. „Die Eurocom-Strategie als Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit: EuroComSlav“, in: Rutke, Dorothea. ed. *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 65-96.