

Universität Potsdam

Institut für Romanistik

Didaktik der romanischen Sprachen,

Literaturen und Kulturen



**Sprachvernetzende Inhalte in den
Französischlehrwerken *Découvertes* und *À plus*
als Baustein der Mehrsprachigkeitsförderung**

Masterarbeit zur Erlangung des Titels

Master of Education

Verfasserin: **Carolin Ganzer**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kathleen Plötner

Zweitgutachterin: Dr. Dr. Antonella Ippolito

verfasst und eingereicht: 2022

veröffentlicht: 2024

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-62318>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-623188>

Inhalt

1 Einleitung	1
2 Mehrsprachigkeitsförderung durch Sprachvernetzung und Transfer	4
2.1 Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachvernetzung	4
2.2 Potenzial mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze.....	6
2.3 Transfer.....	7
2.3.1 positiver und negativer Transfer.....	7
2.3.2 Transfertypologie	9
2.4 Sprachvernetzende Inhalte – Definition und mögliche Ziele	12
2.5 Bedingungen interlingualen Transfers.....	13
2.6 interlinguales Transferpotenzial aus Deutsch und Englisch.....	16
2.6.1 Transferbasen	16
2.6.2 Lexik.....	17
2.6.3 Aussprache- und Schriftkonventionen	18
2.6.4 Syntax.....	20
2.6.5 Morphosyntax.....	22
3 Sprachvernetzung und Mehrsprachigkeit in Fremdsprachenlehrwerken	24
3.1 Analysen zu deutschen Lehrwerken für Französisch, Spanisch und Italienisch	24
3.2 Analysen zu schweizerischen Lehrwerken für Französisch und Englisch	28
3.3 Forschungslücke und Relevanz	30
4 Forschungsfrage und Methodik	31
4.1 Forschungsfrage.....	31
4.2 Material.....	31
4.3 Vorgehensweise.....	32
4.4 Kategorien	36
4.4.1 Übersicht	36
4.4.2 Arten.....	36
4.4.3 Sprachen	39
4.4.4 Ebenen.....	40
5 Ergebnisse	42
5.1 sprachvernetzende Inhalte in <i>Découvertes</i>	42
5.1.1 Art.....	42
5.1.2 Sprache	44
5.1.3 Ebene.....	45
5.1.4 häufigste Kombinationen aus Art, Sprache und Ebene	46

5.2 sprachvernetzende Inhalte in <i>À plus</i>	48
5.2.1 Art.....	48
5.2.2 Sprache	50
5.2.3 Ebene.....	51
5.2.4 häufigste Kombinationen aus Art, Sprache und Ebene.....	53
6 Diskussion und Analyse der Ergebnisse.....	54
6.1 Vergleich der Trends	54
6.2 Mehrsprachigkeitskonzept und dessen Umsetzung in <i>À plus</i>	57
6.3 Mehrsprachigkeitskonzept und dessen Umsetzung in <i>Découvertes</i>	59
6.4 Vergleich der Lexikhinweise auf Englisch in den Vokabellisten.....	62
6.5 Vergleich der Lautzeichenlisten	64
6.6 Limitationen.....	65
7 Zusammenfassung und Ausblick	66
8 Literaturverzeichnis.....	71
Tabellenverzeichnis	79
Abbildungsverzeichnis	79
Anhang	I
romanische Kernsatztypen in Französisch, Englisch und Deutsch	I
Abbildungen aus den Lehrwerken	II
Vergleich der englischen Kognaten in den Vokabellisten.....	IV
Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte auf Arten, Sprachen und Ebenen in <i>Découvertes</i> und <i>À plus</i>	VII

1 Einleitung

Lernen bedeutet, „eingehende Informationen mit bereits vorhandenen Wissensbeständen [zu] verbinden und zu neuem Wissen [zu] verarbeiten“ (Bär 2009, 21). Jeder Lernprozess wird daher unterstützt, wenn die Lerninhalte das Vorwissen der Lernenden aktivieren. Während im Fremdsprachenunterricht vorausgesetzt wird, dass die Schüler*innen bestimmte Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben und ein gewisses Weltwissen mitbringen, auf denen aufgebaut werden kann, wird das Wissen aus anderen Sprachen und Spracherwerbsprozessen selten eingesetzt (vgl. Reissner 2015, 208). Alle Sprachen werden getrennt voneinander unterrichtet (vgl. Bär 2009, 22; Eurydice 2017, 21) und „in vielen Fällen ohne Austausch zwischen den Lehrenden und ohne eine Vernetzung der Inhalte bzw. Lehrgegenstände“ (Reissner 2015, 208).

Sprachen werden jedoch „nicht getrennt voneinander abgespeichert“ (Behr 2007, 12), sodass die Schüler*innen vor allem im Anfangsunterricht unbewusst auf ihr sprachliches Wissen zurückgreifen und auf die Erfahrungen, die sie beim Lernen gemacht haben (vgl. Bär 2009, 37). Wird dieser Prozess durch Lehrkräfte und Lehrmaterialien unterstützt und dadurch zu einem bewussten Prozess, ergibt sich daraus ein großes Potenzial (vgl. Bredthauer 2018, 280) – wie z. B. eine Lernerleichterung (vgl. Neveling 2017a, 61) und eine erhöhte Sprachlernmotivation (vgl. Marx 2014, 8).

Diese Vernetzung der Sprachen und Sprachlernprozesse ist eine der Kernkomponenten der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Behr 2007, 13). Durch sie kann die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im Sinne einer mehrsprachigen Kompetenz (vgl. Europarat 2001, 17; Kap. 2.1) sowohl eingesetzt als auch gefördert werden (vgl. Bär 2009, 42; Bredthauer 2018, 276).

Bereits aus der Schul- und ggf. Erstsprache Deutsch können die Schüler*innen sprachliches Wissen in den Französischunterricht mitbringen (vgl. Meißner 2018, 49). Zudem lernen deutsche Schüler*innen Französisch meist als zweite Fremdsprache nach Englisch (vgl. Sekretariat der KMK 2018, 17) und können diese Konstellation nutzen. Durch den „germanisch-romanischen Mischcharakter []“ des Englischen (Grzega 2005, 1) – bedingt durch den jahrhundertelangen Sprachkontakt zu Latein, Französisch und anderen romanischen Sprachen (vgl. Reissner 2019, 457) – ist das Englische die ideale Brückensprache zwischen dem Deutschen und dem Französischen (und anderen romanischen Sprachen) (vgl. Klein & Reissner 2006, 11; Manno & Egli Cuenat 2020, 129; Meißner 2018, 39). Zudem „ist das Englische heute der wichtigste Lieferant für Neologismen in allen Sprachen des [europäischen, Anm. CG] Kontinents“ (Klein & Reissner 2006, 11). Es liegt also nahe, die Vorkenntnisse aus

dem Englischen im Französischunterricht zu nutzen.

Neben dem sprachlichen Wissen lassen sich u. U. auch die Erfahrungen des Fremdsprachenlernens vom Englisch- auf den Französischunterricht übertragen (vgl. Manno 2009, 129). Dieser Prozess des Übertragens von Wissensbeständen auf eine neue Situation wird als Transfer bezeichnet – nicht nur, aber auch beim Sprachenlernen (vgl. Doyé 2003, 34). Transfer ist, wie Meißner und Senger (2001, 22) betonen, „für die Mehrsprachigkeitsdidaktik **der** Schlüsselbegriff“ und er lässt sich u. a. in sprachlichen und didaktischen Transfer unterscheiden (vgl. Kap. 2.3).

Der Einsatz des interlingualen Transfers steht im Zentrum der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Martinez & Reinfried 2006, XI) und wird z. B. auch von der Kultusministerkonferenz in ihren *Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz* (KMK 2011, 2) gefordert. Zudem zeigen Befragungen von Lehrkräften (vgl. Metastudie von Bredthauer 2018), dass sie dem interlingualen Transfer und der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt sind. Trotz dieser guten Voraussetzungen werde das Potenzial der Sprachvernetzung allerdings noch zu wenig im Unterricht genutzt (vgl. Colombo 2022, 145; Reissner 2015, 208). Das liege nicht zuletzt an einer mangelnden Berücksichtigung anderer Sprachkenntnisse und Spracherwerbserfahrungen der Schüler*innen in Fremdsprachenlehrwerken (vgl. Bredthauer 2018, 5, 282-283).

Zwar gibt es viele mehrsprachigkeitsdidaktische Materialien (vgl. Rückl 2018, 170), jedoch würden Lehrkräfte diese nur selten einsetzen und das Lehrwerk vorziehen (vgl. Bredthauer 2018, 282-283). Diese Feststellung deckt sich mit Fäckes (2016, 34) Aussage:

Lehrwerke bilden seit Jahren eine wesentliche Grundlage im Fremdsprachenunterricht, da sie Progression, Inhalte, Themen, methodisches Vorgehen und Zielsetzungen entscheidend mitprägen und steuern.

Diese Einschätzung teilen auch Franke und Plötner (2022, 9) sowie Leitzke-Ungerer (2012, 54), die das Lehrwerk als „wichtigstes Steuerungsinstrument der ersten Lernjahre“ bezeichnet.

Sprachvernetzung in Lehrwerke einzubinden, könnte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie öfter Teil des Fremdsprachenunterrichts wird; Lehrkräften würde damit Arbeit abgenommen und ihr Bewusstsein über die Möglichkeiten des sprachlichen und didaktischen Transfers stiege (vgl. Bredthauer 2018, 280). Somit könnten die Lehrwerke die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen unterstützen. Auch unabhängig von den Lehrkräften und dem Unterricht würden Schüler*innen von solchen Lehrwerksinhalten profitieren: sie würden sehen, dass sie unbewusst schon viel Vorwissen mitbringen und dass Sprachen nicht separat bleiben müssen.

In dieser Arbeit untersuche ich, **inwiefern in den neuesten Lehrwerken für den gymnasialen Französischunterricht, *Découvertes 1* (Klett) und *À plus 1* (Cornelsen)¹ – beide von 2020 – mit sprachvernetzenden Inhalten auf vorgelernte Sprachen und frühere Spracherwerbsprozesse hingewiesen oder zurückgegriffen wird.** Im Fokus stehen dabei die Schul- und/oder Erstsprache Deutsch und die erste Fremdsprache Englisch; aber auch alle anderen auftretenden Sprachen werden in die Untersuchung einbezogen. Ziel dieser vergleichenden Lehrwerkanalyse ist es, einen Einblick in die Einbindung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze zu gewinnen und damit sowohl einen Beitrag zur mehrsprachigkeitsdidaktischen Lehrwerkforschung zu leisten (vgl. Kap. 3) als auch Lehrkräften damit zu zeigen, ob bzw. womit diese Lehrwerke ihren Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktisch begleiten könnten.

In **Kapitel 2** werden die theoretischen Grundlagen der Analyse gelegt, indem Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachvernetzung und ihr Potenzial näher betrachtet werden. Zudem wird gezeigt, wie vielfältig sich Transferprozesse beschreiben lassen. Daraus resultieren die Definition der sprachvernetzenden Inhalte in dieser Arbeit und ihre möglichen Ziele. Es folgen die Bedingungen dafür, dass Schüler*innen den interlingualen Transfer in ihrem Spracherwerb einsetzen. Anschließend wird anhand des Deutschen und Englischen aufgezeigt, welches sprachliche Transferpotenzial im Anfangsunterricht Französisch eingebracht werden könnte, wobei eine vollständige Auflistung aller Möglichkeiten weder angestrebt noch möglich ist.

Kapitel 3 dient der Darstellung des Forschungsstands zu Sprachvernetzung und Mehrsprachigkeit in Fremdsprachenlehrwerken, v. a. für Französisch, Spanisch, Italienisch und Englisch. Außerdem werden die Forschungslücke, der sich meine Arbeit widmet, und die mögliche Relevanz meiner Analyseergebnisse kurz beschrieben.

In **Kapitel 4** benenne ich meine Forschungsfrage und ihre Unterfragen, beschreibe die untersuchten Lehrwerksbände von *Découvertes* und *À plus* und begründe die Auswahl dieser Lehrwerke und ihrer Komponenten. Anschließend beschreibe ich meine Vorgehensweise bei der Festlegung der Kategorien, der Erfassung der Elemente und der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse.

Welche sprachvernetzenden Inhalte in den Lehrwerken vorkommen – in welcher Form und unter Einbezug welcher Sprachen und sprachlichen Ebenen – wird in **Kapitel 5** lehrwerksweise

¹ Wenn nicht anders vermerkt, gelten die Titel *Découvertes* und *À plus* für die untersuchten Lehrwerksbände für das erste Lernjahr. Zur Zitation der Komponenten wurden Abkürzungen vergeben: Dec = *Découvertes*, Ap = *À plus* sowie direkt dahinter A = Arbeitsheft, B = Schülerbuch, G = Grammatikheft, L = Lehrerhandbuch, z. B. DecA. Zudem wird auf die Jahreszahl verzichtet.

geschildert. Anschließend dient **Kapitel 6** der Diskussion und Analyse der Ergebnisse in Bezug auf das jeweilige Mehrsprachigkeitskonzept der Lehrwerke sowie dem Vergleich und der Einordnung der Trends bei den sprachvernetzenden Inhalten. Dazu wird zu ausgewählten Lehrwerksbeispielen gezeigt, ob die möglichen Ziele der Inhalte (vgl. Kap. 2.4) darin erkennbar sind. Abschließend werden in **Kapitel 7** die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse der Analyse zusammengefasst sowie ein Ausblick auf weiterführende Forschung gegeben.

2 Mehrsprachigkeitsförderung durch Sprachvernetzung und Transfer

2.1 Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachvernetzung

Mehrsprachigkeit ist kein einheitlich definierter Begriff (vgl. Sarter 2006, 12). So hängt die Definition z. B. davon ab, ob von mehrsprachigen Gesellschaften oder Individuen gesprochen wird, welchen Status die Sprachen in einer Gesellschaft haben, wie die Mehrsprachigkeit eines Individuums ausgeprägt ist und nicht zuletzt, wie Sprache definiert wird.

Bei Staaten mit mehr als einer offiziellen Sprache (z. B. Kanada, Luxemburg) spricht man von **gesellschaftlicher** Mehrsprachigkeit (vgl. Abendroth-Timmer & Fäcke 2011, 16-17). **Individuelle** Mehrsprachigkeit hingegen bezieht sich auf die sprachlichen Kenntnisse, die eine Person schulisch und/oder lebensweltlich erworben hat (vgl. ebd.). Dabei hängt die **schulisch erworbene** Mehrsprachigkeit u. a. vom Fremdsprachenangebot der jeweiligen Schule sowie von offiziellen Vorgaben (z. B. des Bundeslandes) ab. Die **lebensweltlich erworbene** Mehrsprachigkeit wird durch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, durch Vielsprachigkeit (s. u.) und durch die Herkunft (und ggf. Migration)² bedingt (vgl. Kropp 2020, 160).

Häufig wird Mehrsprachigkeit von **Vielsprachigkeit** abgegrenzt. Abendroth-Timmer und Fäcke (2011, 17) verstehen darunter die „Existenz von [mehreren, Anm. CG] Sprachen auf dem Territorium eines Staates“ und beziehen den Begriff somit nur auf die gesellschaftliche Ebene. Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) jedoch bezeichnet er die „Koexistenz vieler Sprachen auf gesellschaftlicher oder individueller Ebene“ (Europarat et al. 2020, 34). Bedeutend für die Unterscheidung zwischen Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit sind der Status der Sprachen in der Gesellschaft oder ihre Ausprägung beim Individuum.

Allerdings ist nicht eindeutig definiert, wann ein Individuum als mehrsprachig angesehen wird. Je nach Definition muss eine Person dafür mehr als zwei Sprachen beherrschen (vgl. Abendroth-Timmer & Fäcke 2011, 17) oder mehr als eine (vgl. Europarat 2001, 17). Auch der

² Fäcke und Meißner (2019, 4) weisen darauf hin, dass im deutschen Sprachraum meist der Begriff Herkunftssprache verwendet wird, auch wenn damit „Sprachen der Immigration“ gemeint seien. Genau genommen habe jeder Mensch eine Herkunftssprache: seine Erstsprache.

Kompetenzgrad ist nicht vorgegeben; in der Fremdsprachendidaktik hat sich aber die Ansicht durchgesetzt, dass die Fähigkeiten in den Sprachen verschieden stark ausgeprägt sein können (vgl. Abendroth-Timmer & Fäcke 2011, 17-18). Sarter (2006, 12) schreibt dazu:

Eine vollständige und allumfassende Kompetenz in allen Sprachen einer mehrsprachigen Person ist zwar nicht ausgeschlossen; sie ist jedoch eher die Ausnahme. Stärken und Schwächen in den einzelnen Teilkompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen sind zu akzeptieren. Eine solche ‚Funktionale Mehrsprachigkeit‘ ist inzwischen auch Zielsetzung schulischer Vermittlung anderer Sprachen geworden. Sie orientiert sich an sprachlich-kommunikativen Bedürfnissen.

Dem GeR zufolge besteht noch keine Mehrsprachigkeit, wenn ein Individuum in der Lage ist, mehrere Sprachen zu verwenden (vgl. Europarat 2001, 17). Stattdessen sei Mehrsprachigkeit eine Kompetenz, die sich aus **allen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen** eines Individuums zusammensetzt (vgl. ebd.). Gespeichert würden diese „nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen“ (ebd.). Vielmehr bildeten sie ein mehrsprachiges Repertoire, über das ein Individuum verfügen kann (vgl. Europarat et al. 2020, 34).

Deutlich wird diese Verbindung von Sprache und Kultur auch im *Referenzrahmen für Plurale Ansätze für Sprachen und Kulturen* (RePA), der als Ergänzung zum GeR entwickelt wurde (vgl. Caspari 2019, 228). Darin wird die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz in Form von Deskriptoren detailliert beschrieben (vgl. EFSZ 2022) und es wird

versucht, verschiedene Ansätze des sprachsensiblen und sprachenübergreifenden Unterrichtens und einer inter- und transkulturellen Sensibilisierung in ein Gesamtkonzept mehrsprachiger und mehrkultureller Bildung zu integrieren. (Melo-Pfeifer & Reimann 2018, 15)

Den vier sogenannten *Pluralen Ansätzen* lägen „dieselben didaktischen Prinzipien zugrunde. Diese sind vor allem: interlingualen Transfer anzuregen, Sprachbewusstheit zu schulen und Lernstrategien zu vermitteln“ (Bredthauer 2018, 278). Bredthauer (ebd.) stellt weiterhin Sprachvergleiche als „didaktisches Kernelement“ der Ansätze dar, „mit dem diese drei Prinzipien gleichzeitig umgesetzt werden können“. Dabei würden nicht nur Ähnlichkeiten, sondern auch Unterschiede zwischen Sprachen berücksichtigt.

Dieser Arbeit liegt das Verständnis einer mehrsprachigen Kompetenz als besondere Form der individuellen Mehrsprachigkeit im Sinne des GeR zugrunde, da sich schulisches Fremdsprachenlernen und somit auch Lehrwerke an den Kompetenzniveaus des GeR orientieren (vgl. z. B. LISUM 2015). Sollten die Lehrwerke die individuelle Mehrsprachigkeit zumindest ansatzweise zu fördern versuchen, würden sie die o. g. didaktischen Prinzipien der Pluralen Ansätze und Sprachvergleiche einsetzen.

Die mehrsprachige Kompetenz bzw. die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, ist „primäres Ziel“ der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Wiater 2006, 60). Diese „Wissenschaft und Lehre vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und außerhalb der Schule“ (ebd.) stellt einen Bereich der Fremdsprachendidaktik dar und soll „den herkömmlichen [einzelsprachlichen, Anm. CG] Unterricht ergänzen, nicht ersetzen“, wie Meißner (2018, 116) betont.

Zu den Kernkomponenten der Mehrsprachigkeitsdidaktik zählen u. a. die „Nutzung des [...] sprachlichen und kulturellen Vorwissens der Lerner“ und die „Vernetzung vor- und nachgelernter Sprachen und Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit“ (Behr 2007, 13).

2.2 Potenzial mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze

Werden in den Unterricht und in Lehrwerke mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze einbezogen, die z. B. auf Sprachvernetzung und Transfer abzielen, ergeben sich daraus zahlreiche positive Effekte auf die Lernenden, die Lehrenden und das Unterrichtsgeschehen (vgl. Bredthauer 2018, 280).

Die **Lernenden** profitieren vor allem dadurch von der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dass ihr Sprachenlernen **erleichtert** und beschleunigt wird (vgl. Europarat et al. 2020, 36; Meißner 2000, 171; Neveling 2017a, 61; Reissner 2019, 458) und sich ihre **Sprach(en)kompetenz** verbessert (vgl. Bredthauer 2018, 280; Marx 2014, 8; Meißner 2018, 13).

Zudem erlangen die Lernenden „Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen [...], die nach [ihrer, Anm. CG] Auffassung [...] Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können“ (Edmondson 1997, zit. nach Eibensteiner & Müller-Lancé 2020, 107) und bauen somit eine **Sprachlernbewusstheit** auf (vgl. Bredthauer 2018, 280). Diese kann zu einer Erweiterung der **Sprachlernkompetenz** führen (vgl. Europarat et al. 2020, 145), also zur besseren „Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten“ (KMK 2012, 22). Damit ist die Grundlage für künftiges Sprachenlernen geschaffen (vgl. Bär 2009, 31; Marx 2014, 8).

Mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierter Unterricht fördert außerdem die **Sprachbewusstheit** der Lernenden (vgl. Bredthauer 2018, 280; Marx 2014, 8), die von der KMK (2012, 21) definiert wird als „Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation“. In den *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz* (KMK 2011, 3) werden Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz und funktional-kommunikative Kompetenzen als Ziele des Fremdsprachen-

unterrichts (bereits ab der Primarstufe) beschrieben.

Weiterhin hat die Mehrsprachigkeitsdidaktik einen positiven Effekt auf die **Sprachlernmotivation** der Schüler*innen (vgl. Bredthauer 2018, 280; Marx 2014, 8; Michler 2015, 93). Vicente und Pilypaitytė (2014, 57) sehen einen Grund dafür hierin:

Die Lernenden werden mit ihrer Biografie, ihrem Hintergrund, ihren Lernerfahrungen und Sprachenkenntnissen als Individuen ernst genommen, es wird ihnen einiges zugetraut, sie werden dabei aber auch [...] begleitet und unterstützt.

Wie Bredthauer (2018, 280) schreibt, bewirkt die höhere Lernmotivation „auch die Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht“ (Herv. im Original). Dadurch habe die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch einen positiven Einfluss auf das **Unterrichtsgeschehen**.

Zusätzlich können mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze das „Bewusstsein der **Lehrkräfte** für Synergieeffekte zwischen den Sprachen“ (ebd., Herv. geänd. CG) fördern. Dadurch kann sich möglicherweise auch ihre Bereitschaft zu sprachvernetzendem Unterrichten erhöhen, die eine der Bedingungen des interlingualen Transfers darstellt (vgl. Kap. 2.5).

Darüber hinaus könne die Mehrsprachigkeitsdidaktik bei Lehrkräften und Schüler*innen das „kulturelle Verständnis[]“ (Marx 2014, 19) erweitern und somit die **interkulturelle Kompetenz** fördern. Schließlich müsse, wie im GeR (Europarat 2001, 17) betont wird, „Mehrsprachigkeit [...] im Kontext der Plurikulturalität gesehen werden.“ Denn „Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten“ (ebd.).

2.3 Transfer

Als „**der** Schlüsselbegriff [für die Mehrsprachigkeitsdidaktik]“ (Meißner & Senger 2001, 22) wird der Transfer angesehen. Er sei das „wohl wichtigste lernpsychologische Konzept“ (Doyé 2003, 34) und zudem, so Berschin (2014, 242), zum „zentrale[n] methodische[n] Verfahren [der] Mehrsprachigkeitsdidaktik“ geworden. Wie umfassend der Begriff und die Transferprozesse sind, zeigen die folgenden Kapitel.

2.3.1 positiver und negativer Transfer

Bevor Transfer als Prozess im Mehrsprachenerwerb differenzierter betrachtet wurde (vgl. Kap. 2.3.2), wurde nur zwischen **positivem und negativem Transfer** unterschieden (vgl. Morkötter 2019, 322), beispielsweise bei Doyé (2003, 34-36). Positiver Transfer „tritt auf, ‚wenn das vorangehende Lernen das folgende erleichtert oder verbessert‘ (Edelmann 1993: 348)“ (Zawadzka 2011, 7). Der Transfer wird dann als „erfolgreich“ (Morkötter 2019, 322)

angesehen. Dieser „kognitive[] Prozess, der auf der Grundlage von bestehendem Wissensbesitz bzw. aktuell gegebener Information neue Informationen erzeugt“ (Clauß et al. 1995, zit. nach Meißner & Senger 2001, 33) wird auch als **Inferenz** bezeichnet. Darauf basiert der einleitend verwendete inferentielle Lernbegriff, den Meißner und Reinfried „der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik zugrunde legen“ (Bär 2009, 45). Interkomprehension wird von Meißner (2016, 234) folgendermaßen definiert: „eine fremde Sprache hörend und/oder lesend verstehen, ohne diese qua Unterricht, Selbstunterricht oder in Interaktion mit ihren Sprechern erworben zu haben“. Wie Bredthauer (2018, 277) betont, ist die Interkomprehensionsdidaktik „das in Deutschland am weitesten verbreitete mehrsprachigkeitsdidaktische Konzept, zu dem bisher auch die meisten empirischen Studien vorliegen.“ Sie stellt zudem einen der Pluralen Ansätze dar.

Der negative Transfer wurde oft als Grund genannt, andere Sprachen (Fremd- wie Herkunftssprachen) aus dem Fremdsprachenunterricht auszuschließen (vgl. Bär 2009, 47-49). Das Vernetzen von Sprachen würde zu **Interferenzen** führen, also zur „nicht angemessenen Übertragung einer Struktur von einer Sprache auf eine andere“ (Sarter 2006, 13-14). Negativer Transfer wurde und wird noch heute von Lehrkräften als „fehlergenerierend und lerngefährdend“ (Neveling 2013, 124) angesehen. Eine besondere Rolle nehmen in dieser Diskussion die ‚falschen Freunde‘ ein – graphemisch- und/oder phonetisch ähnliche Wörter, die sich jedoch semantisch (teilweise oder ganz) unterscheiden (vgl. Grünewald & Sass 2014, 33; Vicente & Pilypaitytė 2014, 54).

Allerdings ist man sich heute in der Mehrsprachigkeitsdidaktik einig, dass

- Fehler ein **nicht zu vermeidender** Bestandteil des Spracherwerbsprozesses sind (vgl. Grünewald et al. 2017, 307) und lern- sowie prozessorientiert bewertet werden sollten (vgl. ebd., 78-79).
- Interferenzfehler **nicht so schlimm** sind wie angenommen, weil auch sie bzw. ‚falsche Freunde‘ **hilfreich** im Lernprozess sein können, wenn im Unterricht bewusst mit ihnen umgegangen wird und die Schüler*innen somit für Unterschiede sensibilisiert werden (vgl. Bär 2009, 47-49; Grünewald & Sass 2014, 33).
- ‚gute‘ oder ‚echte Freunde‘ – verwandte und ähnliche Wörter mit gleicher Bedeutung (vgl. Manno & Egli Cuenat 2020, 128; vgl. Kap. 2.5 ‚Kognaten‘) – **häufiger** auftreten als ‚falsche‘ und der **Nutzen** des positiven Transfers mögliche Gefahren des negativen Transfers deutlich übertrifft (vgl. Bär 2009, 48-49; Morkötter 2019, 322; Neveling 2020, 221).

2.3.2 Transfertypologie

Im Folgenden wird die von Meißner entwickelte Transfertypologie der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt. Diese zu kennen, ist Morkötter (2016, 23) zufolge für Lehrkräfte wichtig, da sie „zur genauen Bestimmung von Transferprozessen und somit auch zur Unterstützung von Schülern in deren [...] Lernprozessen eingesetzt werden kann“. Die Typologie sensibilisiere Lehrkräfte „für bereits vorhandenes (meta)sprachliches und (meta)kognitives (Vor-) Wissen [sic] und für dessen Ausbau“ (ebd.). Außerdem könne die ausschließliche Unterscheidung zwischen positivem und negativem Transfer „zu einer falschen Einschätzung lernerseitiger Transferleistungen oder sogar dazu führen, dass diese gar nicht wahrgenommen werden“ (ebd.).

Als Grundlage der Einteilung dient Bär (2009, 46-47) Übersicht, die sich von der Wiedergabe der Typologie bei Morkötter (2016, 22-23; 2019, 322-323) und Meißner und Senger (2001, 36-40) geringfügig unterscheidet.

Die Kategorien schließen sich nicht aus, d. h., dass ein Transferprozess nach Typ, Richtung, Reichweite, Bereich **und** Kategorie näher bestimmt werden kann (vgl. Bär 2009, 46-47). Da die erwähnten Autor*innen den didaktischen Transfer gesondert hervorheben, scheint er von den anderen Merkmalen unabhängig zu sein. Tatsächlich kann aber auch dieser Transferprozess durch sie näher beschrieben werden, sodass die Typologie für sprachliche wie didaktische Transfers gilt.

a) Transfertyp

Als Transfertypen³ lassen sich anhand des angesprochenen Kompetenzbereichs der (rezeptive) Identifikationstransfer und der Produktionstransfer unterscheiden (vgl. Bär 2009, 46). Beim **Identifikationstransfer** geht es um das Lese-, das Hör- und das Hörsehverstehen (vgl. ebd.), die durch das Erkennen von Ähnlichkeiten erleichtert werden können. Der **Produktionstransfer** hingegen findet statt, wenn das sprachliche Vorwissen in der Sprachproduktion, also beim Schreiben oder Sprechen, genutzt wird (vgl. ebd.).

b) Transferrichtung

Transferprozesse können des Weiteren nach der Transferrichtung unterschieden werden. Entscheidend ist hier, „welches kognitive Schema als letztes bzw. als Ausgangspunkt für die Auslösung eines Transferprozesses dient“ (Morkötter 2019, 322-323). Bär (2009, 46) zufolge wird zwischen proaktivem, retroaktivem, onomasiologischem und semasiologischem Transfer

³ Begriff hier in der Verwendung von Bär (2009, 46), der sich auf Meißner (versch. Texte 2003-2007) bezieht; bei Meißner und Senger (2001) hingegen wird der Begriff anders verwendet.

unterschieden. Diese Kategorien schließen sich jedoch nicht aus. So kann ein Transferprozess pro- und retroaktiv zugleich wirken (vgl. Meißner 2018, 28) und zusätzlich onomasiologisch oder semasiologisch sein.

Proaktiver Transfer findet statt, wenn „von der Ausgangs- und/oder Brückensprache ‚vor‘ auf die Zielsprache hin“ (Bär 2009, 46) transferiert wird, wenn also das Wissen aus vorgelesenen Sprachen zum Erwerb oder zum Gebrauch der neuen Sprache eingesetzt wird. Außerdem gibt es den **retroaktiven** Transfer, bei dem Wissen „aus der Zielsprache ‚zurück‘ auf die Ausgangs- und/oder Brückensprache“ (ebd.) übertragen wird. Somit können von einem Wissenszuwachs in der ‚neuen‘ Sprache u. U. „auch die aktivierten Brückensprachen [und die Ausgangssprache, Anm. CG] selbst [...] profitieren“ (Morkötter 2016, 10).

Wird beim Transferieren „vom Inhalt auf die Form“ (Bär 2009, 46) geschlossen, handelt es sich um einen **onomasiologischen** Transfer. Beim **semasiologischen** Transfer hingegen kann „von der Form auf den Inhalt“ (ebd.) übertragen werden.

c) Transferreichweite

Die Transferreichweite⁴ sagt aus, ob der Transfer innerhalb eines Sprachsystems stattfindet (intra-lingual) oder zwischen Sprachsystemen (inter-lingual) (vgl. Vierbücher 2010, 25-26). Der **intra-linguale** Transfer kann einerseits „innerhalb des zielsprachlichen Systems“ (Bär 2009, 46) ablaufen, wenn das bereits erworbene Sprachwissen der Zielsprache zum Erwerb neuer Kenntnisse eingesetzt wird (vgl. Meißner & Senger 2001, 36-37). Andererseits kann ein intra-lingualer Transfer „innerhalb des ausgangs- und/oder brückensprachlichen Systems“ (Bär 2009, 46) erfolgen. **Inter-lingualer** Transfer findet „zwischen der Ausgangs- und/oder Brückensprache und der Zielsprache“ (Bär 2009, 46) statt und „zielt auf positive und negative Korrelationen zwischen unterschiedlichen Sprachen“ (Meißner & Senger 2001, 37) – er ist somit die für sprachvernetzende Inhalte relevante Transferreichweite.

d) Transferbereiche

Als Transferbereich wird die sprachliche Ebene bezeichnet, auf der der Transfer stattfindet. Es kann sich dabei um jede sprachliche Ebene handeln (vgl. Morkötter 2016, 24; Zawadzka 2011, 8-9). „In Bezug auf die Wortebene“ kann es **lexikalischen** oder **morphologischen** Transfer geben (Bär 2009, 46). Wie Leitzke-Ungerer (2012, 59) ausführt, steht beim lexikalischen Transfer die Wortverwandtschaft im Fokus und er „spielt sowohl in der kontrastiven Linguistik als auch in der Interkomprehension und der Mehrsprachigkeitsdidaktik

⁴ Morkötter (2019, 322-323) spricht stattdessen vom „Ort des Transfers“.

eine große Rolle“. Transfermöglichkeiten seien hier „am evidentesten“, so Bär (2012, 42). Läuft der Transfer nicht auf der Wort-, sondern auf der „Satzebene“ ab, kann es sich um einen **morphosyntaktischen** oder einen **syntaktischen** Transfer handeln (Bär 2009, 46).

e) Transferkategorien/-domänen

Bärs (2009, 46-47) Unterscheidung von „Transferkategorien/-domänen“⁵ stimmt teilweise mit Morkötters (2019, 322) Aufzählung zum „Gegenstand des Transfers“ und den „Transfermuster[n]“ von Meißner und Burk (2001, 68) überein. Es geht darum, **was transferiert wird**. So werden zunächst Form-, Inhalts- und Funktionstransfer unterschieden. Bär (2009, 47) nennt zusätzlich den pragmatischen Transfer.⁶

Beim **Formtransfer** werden Aussprache- und Schriftkonventionen übertragen, genauer „intra- und interphonologische, intra- und intergraphematische Regularitäten und Divergenzen sowie interphonetische und interphonologische Merkmale“ (ebd., 46). Wird stattdessen die Kernbedeutung in Kognatenreihen (vgl. Def. in Kap. 2.5) erkannt und übertragen (vgl. Meißner & Burk 2001, 68), handelt es sich um einen **Inhaltstransfer**. Es kommt also zu einem „Transfer von semantischen Schemata“ (Meißner 2007, 92) und ggf. zu einer Erweiterung „der Polysemie interlexematischer Serien“ (Meißner & Burk 2001, 68). Beim **Funktionstransfer** hingegen werden „grammatikalische Regularitäten“ transferiert (Meißner & Senger 2001, 39).

Den **pragmatischen Transfer** beschreibt Bär (2009, 47) als „vergleichsfundierte Sensibilisierung für kommunikative Konventionen und interkulturelle Pragmatik“ und als „Transfer kommunikativer Attitüden und Routinen“.

Neben Form, Inhalt und Funktion kann laut Meißner & Burk (2001, 68) die **Metakognition** Grundlage von Transferprozessen sein. Dabei geht es um den Aufbau von „Wissen über das Lernen neuer fremder Sprachen [...] (*learning awareness*)“ (ebd.), dessen „auf die Vergrößerung von Sprachbewusstheit abhebende Transfer [...] das Lernen (nicht nur fremder Sprachen) [optimiert]“ (ebd.).

f) Didaktischer Transfer

Der auf Metakognition basierende Transferprozess wird als „Transfer von Lernerfahrungen oder didaktischer Transfer“ (Meißner & Senger 2001, 37) bezeichnet. Seine Aufgabe bestehe „im Wesentlichen im Monitoring des Lernens“ (Meißner 2007, 91). Außerdem bleibe „ohne dessen Aktivierung der Erwerb von Mehrsprachenkompetenz inzidentell“ (ebd.).

⁵ Meißner (2007, 92) spricht nur von „Transferkategorien“.

⁶ Bei Meißner (2007, 92) ist dieser ein Transferbereich und bei Morkötter (2019, 322) sowie Meißner und Burk (2001, 68) wird er nicht erwähnt. Stattdessen beschreiben sie als vierte Domäne/vierten Gegenstand die Metakognition.

Zu den Erfahrungen aus dem (Fremd-)Sprachenlernen zählen zahlreiche „Lernstrategien und Arbeitstechniken“ (Grünewald & Sass 2014, 34) wie z. B.

Motivationssteuerung, [...] Lernzeitmanagement; Definition von Lernzielen und Lernstrecken; Bewertung und Kontrolle der Lernschritte und des Lernerfolgs; Sicherung der Lernergebnisse; [...] Organisation von sozialen Komponenten erfolgreichen Lernens [...]; Anlage [...] eines persönlichen Mehrsprachen-Wörterbuches; [...] Organisation von Lernstrategien und Lerntechniken; Auswahl und kompetente Nutzung von Hilfsmitteln [...]; didaktisches Monitoring (Meißner 2007, 92)

und

Speicher- und Abrufstrategien („Vokabellernstrategien“), Strategien des Hör- und Leseverstehens, solche des Sprechens oder Schreibens (z. B. das Vorgliedern eines Textes) sowie Strategien zur Mediation (z. B. das Resümieren). (Neveling 2020, 214)

Diese Beispiele zeigen, dass Lern- und Sprachlernstrategien sehr vielfältig sind. Manno und Le Pape Racine (2020, 154) beschreiben Sprachlernstrategien als eine Unterart der Lernstrategien und schreiben, dass „mehrsprachige Lernende [sie, Anm. CG] in Abhängigkeit von ihren Lernerfahrungen [entwickeln]“ (ebd., 153). Im GeR (Europarat 2001, 62) wird der Gebrauch folgendermaßen erläutert:

Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen.

Auch wenn der Erwerb und die Anwendung von Lern- und Sprachlernstrategien also von den Schüler*innen ausgehen kann, ist laut Bär (2009, 79) eine bewusste und regelmäßige Einbettung in den Sprachenunterricht wichtig. Schüler*innen würde so die „Transferierbarkeit von der L2 auf die L3“ bewusst gemacht (Manno & Le Pape Racine 2020, 156).

2.4 Sprachvernetzende Inhalte – Definition und mögliche Ziele

In dieser Arbeit sind sprachvernetzende Inhalte all diejenigen Elemente in den Lehrwerken, mit denen auf andere Sprachen und Spracherwerbsprozesse hingewiesen oder zurückgegriffen wird. Als Arten werden Hinweise, Aktivitäten und Strategien unterschieden (vgl. Kap. 4.4.2).

Neveling (2020, 216-220) hat mögliche Ziele mehrsprachigkeitsdidaktischer Übungen und Aufgaben (bei mir zusammenfassend Aktivitäten) formuliert, die auch auf die anderen Arten der sprachvernetzenden Inhalte zutreffen können. Grundsätzlich hätten die Aktivitäten „das **Ziel, Fremdsprachenlernprozesse durch Synergien zu effektivieren**, indem sie den Begriff des Transfers und das Anknüpfen an Vorkenntnisse ins Zentrum stellen“ (ebd., 211, Herv. CG).

Folgende Liste zeigt diejenigen möglichen Ziele aus Nevelings (2020, 216-220) Aufzählung, die auf sprachvernetzende Inhalte in dieser Arbeit zutreffen könnten⁷:

- **Sensibilisierung** für die Existenz von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in zwei oder mehr Sprachen
- **Anregung**
 - zum Transfer von inter- und intralingualem Vorwissen zum Verstehen und zur Produktion zielsprachiger Texte (schriftlich) bzw. Äußerungen (mündlich)
 - zur Entwicklung von Sprachbewusstheit
 - zum Strategientransfer
- **Festigung** sprachlicher Phänomene, Sprachbewusstheit und der strategischen Kompetenzen in der/den Brückensprache(n)

Aus dieser Liste geht zum Beispiel hervor, dass sprachvernetzende Inhalte Sprachvergleiche sein oder enthalten können. Auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufmerksam gemacht zu werden, kann bei den Schüler*innen den positiven Transfer fördern. Einerseits, indem die Gemeinsamkeiten als bereits bekanntes Wissen eingesetzt werden, und andererseits, indem die Kenntnis über Unterschiede negativen Transfers vorbeugt (vgl. Kap. 2.3.1).

2.5 Bedingungen interlingualen Transfers

Positiver interlingualer Transfer findet nicht automatisch statt (vgl. Manno & Egli Cuenat 2020, 133), sondern hängt von verschiedenen Faktoren ab, die auch die Wahl einer vorgelesenen Sprache als Transfersprache bzw. Brückensprache bedingen, nämlich von linguistischen, individuellen bzw. lernerseitigen und äußeren Faktoren.

Auch wenn der Prozess nur bei wenigen Schüler*innen „bewusst, selbstinitiiert und von Anfang an“ (Neveling 2013, 122) abläuft, „könnten alle Schülertypen mit Hilfe lehrergeleiteter Anregungen (unterschiedlichen Maßes) von Anfang an das Transferieren lernen und dann auch eigenständig praktizieren“ (ebd.), wie aus den Lehrkräftebefragungen von Neveling und Kolleg*innen hervorgeht.

a) Linguistischer Faktor

Der linguistische Faktor ist die sprachtypologische Nähe von Ausgangs- oder Brückensprache und Zielsprache (vgl. Manno & Egli Cuenat 2020, 132; Manno & Klee 2009, 30; Neveling 2017b, 72). Hierbei ist nicht vorrangig die „genetische Verwandtschaft“ der

⁷ Zusätzlich werden Sprachmittlung, interkulturelle Handlungskompetenz und der Einsatz von kontextuellem, intralingualem und Weltwissen genannt, die zwar wichtige Ziele darstellen, aber für meine Untersuchung nicht relevant sind.

Sprachen entscheidend, sondern es sind die „strukturellen Ähnlichkeiten“ (Stein 2014, 32). So gibt es beispielsweise zwischen Englisch und Französisch diverse Ähnlichkeiten und somit mögliche sprachliche Transferbasen (vgl. Kap. 2.6), obwohl sie zu verschiedenen Sprachfamilien gehören.

Auch wenn Sprachen nicht miteinander verwandt sind, können sie verwandte Wörter enthalten. Hier spricht man von Kognaten, für die es laut Manno (2020, 43) „keine allgemein gültige Definition“ gibt. Manno und Kolleg*innen (Manno et al. 2020) legen ihren Forschungen folgende Definition zugrunde, die auch in meiner Arbeit gilt:

Unsere Definition beruht auf drei Kriterien: Etymologie, Semantik und Form. Kognaten [...] sind demnach Lexeme in zwei oder mehreren Sprachen gemeinsamer Herkunft, die das gleiche oder ein ähnliches Schrift- und/oder Lautbild sowie eine totale oder partielle semantische Äquivalenz in mindestens einer ihrer Bedeutungen aufweisen [...]. (Manno 2020, 43)

Diesem etymologischen Verständnis schließen sich auch Grünewald und Sass (2014, 32) an. Im Gegensatz zu Manno et al. (2020) sehen sie aber auch diejenigen graphemisch und/oder phonetisch ähnlichen Lexeme als Kognaten an, die keine semantische Ähnlichkeit (mehr) aufweisen, bei denen die Bedeutung also voneinander abweicht (Grünewald & Sass 2014, 33). Diese Kognaten sind als ‚falsche Freunde‘ (frz. *faux amis*, eng. *false friends*) bekannt.

Besteht eine „interlinguale Ähnlichkeit der Signifikanten“, also der Form, spricht man von **Formkongruenz** oder Formtransparenz (vgl. Meißner 2018, 21). Fehlt diese Ähnlichkeit oder ist sie „für den linguistischen Laien kaum erkennbar“, sind die Wörter **formdivergent** (ebd.). Auch wenn Formen voneinander abweichen, aber ähnlich sind, können sie formkongruent sein. Das zeigt und begründet Meißner (2018, 17) folgendermaßen:

Die Vertreter der Serie dt. *Enthusiasmus*, en. *enthusiasm*, fr. *enthousiasme*, it./pg./sp. *entusiasmo*, ru. энтузи́зм, poln. *entuzjasm* gelten als interlingual formkongruent, weil ihre unterschiedlichen Graphien im Wesentlichen den grapho-phonemischen Eigenheiten der jeweiligen Sprache folgen und sie eine gemeinsame europäische Wortgeschichte sowie ein gemeinsames Etymon (ἐνθουσιασμός) teilen.

Kognaten bilden die Grundlage des interlingualen Formtransfers auf der Wortebene und sind somit „eine lohnende Quelle für das Erschließen von unbekanntem Wortschatz [...] sowie für das leichtere Behalten von neuen lexikalischen Einheiten der Zielsprache“ (Manno & Le Pape Racine 2020, 157).

b) Individuelle (lernerseitige) Faktoren

Transferprozesse sind, unabhängig von den theoretischen Möglichkeiten (Transferbasen, linguistischer Faktor), „individuell begingt“ und „[variieren] stark von Lerner zu Lerner“ (Zawadzka 2011, 8).

Einer der individuellen Faktoren betrifft auch die Nähe von Ausgangs- oder Brücken- und Zielsprache. Allerdings nicht auf sprachtypologischer oder sprachgenetischer Ebene. Der Transferprozess kann von der **gefühlten** sprachlichen **Nähe** abhängen (vgl. Manno & Egli Cuenat 2020, 131-132; Zawadzka 2011, 24). Bedeutend ist hier also der Eindruck der lernenden Person von den Möglichkeiten eines zwischensprachlichen Transfers. Zawadzka (2011, 24) schlägt daher vor, Ähnlichkeiten zwischen Sprachen bzw. Möglichkeiten des Transfers von Anfang an aufzuzeigen.

Ein weiterer individueller Faktor ist die **Motivation**. Dabei kann es sich einerseits um die Motivation zum Sprachenlernen allgemein und zum Transferieren handeln (vgl. Meißner 2000, 175; Meißner 2018, 11), andererseits um die Motivation zum Erlernen oder Verwenden einer bestimmten Sprache (vgl. Manno & Egli Cuenat 2020, 133). Lernende können sich entscheiden, ob sie Transferprozesse einsetzen – sofern sie diese schon kennen. Mehrsprachigkeitsdidaktische Inhalte können sie dazu motivieren (vgl. Bredthauer 2018, 280; Marx 2014, 8). Sind Lernende jedoch einer Sprache gegenüber negativ eingestellt, z. B. wegen schlechter Noten, werden sie diese ungern oder gar nicht als Brückensprache wählen, wie Manno und Egli Cuenat (2020, 133) und Neveling (2013, 105-106) feststellten.

Bei beiden Motivationsaspekten spielt die von Meißner (2018, 11) als weiteren individuellen Faktor genannte **Resilienz** eine Rolle. Er erläutert diese Bedingung jedoch nicht, wodurch sich nur vermuten lässt, dass er sich damit auf den Umgang mit Misserfolgen beim Sprachenlernen und Transferieren bezieht.

Ein Transferprozess wird als Übertragen von Vorwissen definiert (s. o.) und hängt somit in großem Maße vom individuell verfügbaren **Vorwissen** ab (vgl. ebd.; Manno & Klee 2009, 30; Meißner 2000, 175; Neveling 2017b, 72). Auch die Auswahl einer vorgelernten Sprache als Brückensprache ist vom Vorwissen bzw. vom „Grad der Beherrschung der Sprache“ (Manno & Egli Cuenat 2020, 131) abhängig. Hierbei spielt auch eine Rolle, wie lang der Spracherwerbsprozess zurückliegt, also wie aktuell und mental präsent die mögliche Brückensprache bei den Lernenden ist (vgl. ebd.).

Zusätzlich müssen die Lernenden die **kognitiven Fähigkeiten** mitbringen, das Vorwissen einzusetzen (vgl. Meißner 2000, 175).

c) äußere Faktoren

Ein äußerer Faktor kann das „**Unterrichtserlebnis**“ (Meißner 2018, 44, Herv. CG) sein, zu dem die Einbindung von Transferprozessen und bestimmten Sprachen in den Unterricht sowie ihre Akzeptanz zählen. Auch die **Sprechsituation** und der **Kotext** können Transferprozesse beeinflussen (vgl. ebd., 11).

Der wichtigste äußere Faktor jedoch ist die **Lehrkraft**, die mit ihren Handlungen die Transferprozesse auslösen, erklären, anleiten bzw. begleiten und die Schüler*innen dazu motivieren kann (vgl. Bredthauer 2018, 281; Meißner 2000, 175). Dabei spielen ihr sprachliches und ihr (mehrsprachigkeits-)didaktisches Wissen, ihre Einstellung zur Mehrsprachigkeit, zu Transferprozessen, und zu den beteiligten Sprachen eine Rolle (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; Kropp 2020; Manno & Egli Cuenat 2020, 133-134; Neveling 2013, 2017a).

Auch die Auswahl einer Brückensprache wird von den Lehrkräftehandlungen und -einstellungen bedingt. Zudem ist es wichtig, „ob und wie weit der Unterricht dieser Sprache die Lernenden auf ihre Funktion als Brückensprache vorbereitet (hat)“ (Meißner & Burk 2001, 87, Herv. im Original), ob also z. B. schon im Englischunterricht darauf hingewiesen wurde, dass das Englische beim Erwerb weiterer Sprachen helfen kann.

2.6 interlinguales Transferpotenzial aus Deutsch und Englisch

Welches interlinguale Transferpotenzial es vom Deutschen als Erst-/Schulsprache und von Englisch als erster Fremdsprache gibt, das Lernenden beim Französischerwerb in der Sekundarstufe I helfen kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben. Auf eine Auflistung des didaktischen Transferpotenzials wird verzichtet, da es bereits aus den Ausführungen zur Transfertypologie (vgl. Kap. 2.3.2) hervorgeht und nicht sprachspezifisch ist.

2.6.1 Transferbasen

Jedem Transferprozess liegt eine sogenannte Transferbasis zugrunde, die von Meißner (1995, zit. nach Bär 2009, 47) definiert wird als „derjenige Komplex (Lexem, grammatische Regularität) [...], dessen prozedurale und/oder kognitive Kenntnis die Erwerbsleistung in einer nachgeordneten Zielsprache erleichtert“. Die Transferbasen können von den Lernenden selbst entdeckt sowie von Lehrkräften und/oder Lehrwerken sichtbar gemacht werden (vgl. z. B. Manno & Klee 2009, 32 in Bezug auf Kognaten).

Im Rahmen der Interkomprehensionsmethode *EuroCom* (vgl. Klein & Stegmann 2000) wurden die interlingualen Transferbasen in sieben Bereiche, sogenannte Siebe, eingeteilt. Die

folgende Beschreibung von ausgewähltem Transferpotenzial, das bei Schüler*innen der Sekundarstufe I vorhanden sein könnte, folgt zum Teil dieser Einteilung und bezieht sich hauptsächlich auf die Darstellungen von Klein und Reissner (2006) über „Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension“. Dieses Werk richtet sich an Erwachsene, denen im Vergleich zu Schüler*innen sehr viel mehr Transferbasen zur Verfügung stehen, z. B. aus der deutschen Bildungssprache.

Dazu, welche grammatischen Strukturen in welchem Lernjahr unterrichtet werden, gibt es keine offiziellen Vorgaben. Für meine Auswahl habe ich daher die untersuchten Französischlehrwerke und ihre Vorgänger gesichtet und einige grammatische Strukturen aus den ersten zwei Lernjahren gewählt. Wann genau sie im Unterricht Platz finden, hängt nicht nur von den Lehrwerken ab. So kann eine Struktur erst für das zweite Lernjahr vorgesehen sein und dennoch im ersten vermittelt oder zumindest genutzt werden, wenn z. B. Schüler*innen für die Textproduktion Strukturen aus dem Deutschen verwenden wollen. Es liegt im Ermessen der Lehrkraft, hier bereits auf zielsprachliche Strukturen hinzuweisen, die für später vorgesehen sind. Das bietet sich in meinen Augen vor allem bei großen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen an, wodurch ein positiver Transfer unterstützt wird.

2.6.2 Lexik

Obwohl Deutsch und Englisch germanische Sprachen sind und Französisch eine romanische, gibt es viele Kognaten zwischen ihnen. Oft gehören diese Parallelwörter zum internationalen Wortschatz, den „alle lebenden Standardsprachen im Zuge der modernen Entwicklung menschlichen Lebens und Denkens geschaffen [haben]“ (Klein & Stegmann 2000, 14). Es wird von ca. 5000 Wörtern, hauptsächlich lateinisch-romanischen Ursprungs, ausgegangen, die Erwachsene in Texten wiedererkennen könnten (vgl. ebd.). Dazu, wie hoch diese Zahl für deutsche Sechst- und Siebtklässler*innen ist, konnten keine Angaben gefunden werden. Im Deutschen ist ein Großteil des internationalen Wortschatzes enthalten, mit dem Erwerb des Englischen erweitert sich dieses Repertoire noch einmal (vgl. Klein & Reissner 2006, 17).

Parallelwörter können auch unabhängig vom internationalen Wortschatz existieren: als Lehnwörter. So enthalten das Deutsche und Englische französische Lehnwörter, sog. Gallizismen, und das Französische enthält Germanismen (aus germanischen Sprachen allg., nicht zwangsläufig aus dem Deutschen) und Anglizismen.

Oft gehen Lehnwörter auf bestimmte Phasen des Sprachkontakts zurück. Eine bedeutende Phase des englisch-französischen Sprachkontakts sind beispielsweise die über 300 Jahre

zwischen der normannischen Eroberung Englands 1066 und der Thronbesteigung des englischsprachigen Königs Heinrich IV. im Jahr 1399 (vgl. Reissner 2012, 183). Das (normannische) Französisch hat viele heute noch verwendete Wörter im Englischen hinterlassen (vgl. ebd.; Klein & Reissner 2006, 14-15).

Im Folgenden werden einige Kognaten aufgelistet, die im Anfangsunterricht Französisch aus dem Deutschen und dem Englischen bekannt und relevant sein könnten. Als Auswahlkriterien dienten eine hochgradige Formkongruenz, die semantische Ähnlichkeit und Themen, die in den ersten Lernjahren behandelt werden. Die Beispiele sind zum Teil den Texten von Manno (2009, 133-134) und Grzega (2005, 3) entnommen und teilweise selbst hinzugefügt.

a) Französisch und Englisch

<i>âge</i>	<i>age</i>	<i>couleur</i>	<i>colour</i>	<i>mouvement</i>	<i>movement</i>
<i>animal</i>	<i>animal</i>	<i>exemple</i>	<i>example</i>	<i>parents</i>	<i>parents</i>
<i>anniversaire</i> ⁸	<i>anniversary</i>	<i>exercice</i>	<i>exercise</i>	<i>peuple</i>	<i>people</i>
<i>arriver</i>	<i>arrive</i>	<i>heure</i>	<i>hour</i>	<i>question</i>	<i>question</i>
<i>art</i>	<i>art</i>	<i>important</i>	<i>important</i>	<i>science</i>	<i>science</i>
<i>continuer</i>	<i>continue</i>	<i>langue</i>	<i>language</i>	<i>village</i>	<i>village</i>

b) Französisch und Deutsch

<i>abonnement</i>	<i>Abonnement (Abo)</i>	<i>lecture</i>	<i>Lektüre</i>
<i>contrôleur</i>	<i>Kontrollleur</i>	<i>portemonnaie</i>	<i>Portemonnaie</i>

c) Französisch, Englisch und Deutsch

<i>adresse</i>	<i>address</i>	<i>Adresse</i>	<i>hôtel</i>	<i>hotel</i>	<i>Hotel</i>
<i>ballon</i>	<i>balloon/ball</i>	<i>Ballon/Ball</i>	<i>idée</i>	<i>idea</i>	<i>Idee</i>
<i>classe</i>	<i>class</i>	<i>Klasse</i>	<i>sport</i>	<i>sport</i>	<i>Sport</i>
<i>cousin</i>	<i>cousin</i>	<i>Cousin</i>	<i>typique</i>	<i>typical</i>	<i>typisch</i>

2.6.3 Aussprache- und Schriftkonventionen

Obwohl die aufgelisteten Kognaten häufig graphisch formkongruent sind, unterscheiden sich v. a. die französischen und englischen Wörter teils erheblich in ihrer Aussprache (z. B. *parent* f. [paʁɑ̃] vs. e. [peərʰnt]). Für den Identifikationstransfer beim Lesen sind diese Unterschiede nicht relevant. Dass Schüler*innen beim Hören von französischen Texten englische Wörter wiedererkennen, ist durch die vielen Unterschiede allerdings unwahrscheinlich. Erschwert werden die Kognatenerkennung und das Hörverstehen im

⁸ Während das engl. *anniversary* nur einen Jahrestag meint, kann das frz. *anniversaire* auch Geburtstag bedeuten (vgl. Manno 2009, 134) und wird mit dieser Bedeutung im Anfangsunterricht gelernt. Da ein Geburtstag einen besonderen Jahrestag darstellt, ist der Transfer durchaus möglich, bedarf aber ggf. einer Erklärung.

Französischen allgemein durch die vielen stummen Grapheme und die Liaisons, durch die die Wortgrenzen verschwimmen.

Wenn eine falsche Aussprache, also ein negativer Produktionstransfer, vermieden werden soll, können die Schüler*innen auf die Unterschiede aufmerksam gemacht werden. Besonders hilfreich sind Kenntnisse über die regelmäßigen Abweichungen (vgl. Klein & Reissner 2006, 60). Beispielsweise wird das Graphem <a> innerhalb englischer Wörter meist als [eɪ] und im Anlaut als [ə] gesprochen, im Französischen hingegen als [a]. Das <i> wird im Englischen oft als [aɪ] realisiert, im Französischen als [i:]. Außerdem wird <ou> im Französischen [u] gesprochen, während <u> als [y] realisiert wird. Im Englischen gibt es das Phonem [y] jedoch nicht und für <ou> und <u> gibt es diverse Aussprachemöglichkeiten.

Auch bei Lauten, die nicht oder zumindest nur sehr selten im Deutschen und/oder Englischen vorkommen, kann ein Transfer stattfinden. Hier sind jedoch vermutlich Hinweise der Lehrkraft und/oder des Lehrwerks notwendig. Das ist beispielsweise bei den Nasalvokalen [ã, ẽ, õ] angebracht, die im Deutschen nur in französischen Lehnwörtern auftreten, z. B. bei *Restaurant*, *Cousin* oder *Orange*, und im Englischen gar nicht. Auch der Frikativ [ʒ], den die Schüler*innen bereits in der ersten Französischstunde kennenlernen sollten (*je*), ist ihnen vermutlich nicht geläufig. Sie kennen ihn aber z. B. aus dem Lehnwort *Garage*.

Bei all den Unterschieden ist es auch wichtig, die Lernenden auf die vielen **Gemeinsamkeiten** der drei Sprachen hinzuweisen. So ist ihnen der Großteil der Phoneme des Französischen schon aus dem Deutschen und/oder Englischen bekannt, selbst wenn diese teilweise mit anderen Graphemen oder Graphemkombinationen wiedergegeben werden:

- die Plosive [p, b, t, d, k, g] – D und E
- die Frikative [f, v, s, z, ʃ] – D und E, allerdings [s] im dt. Anlaut fast⁹ nur als [ts]
- die Nasale [m, n] – D und E
- die Approximanten [w, l] – [w] nur E

Zudem könnten die Schüler*innen bestimmte Aussprachemuster übertragen. Ein von Neveling (2013, 120) genanntes Beispiel ist das Graphem <c>, für das im Französischen und Englischen gilt:

- [k] vor <a>, <o>, <u> *catastrophe, concert, culture*
- [s] vor <i>, <e> *civilisation, centre*

Im Deutschen wird dieses Aussprachemuster im Schriftbild deutlich:

- [k] → <k> *Katastrophe, Konzert, Kultur*
- [ts] → <z> *Zivilisation, Zentrum*

⁹ Ausnahmen sind frz. Eigennamen wie z. B. *Sanssouci*.

Es ist also einerseits möglich, die französische Aussprache aus dem jeweiligen deutschen Wort abzuleiten, und andererseits die Aussprache aus dem Englischen zu transferieren.

Nicht nur in Bezug auf einzelne Laute kann es zu einem aussprachebezogenen Transfer kommen. Auch bestimmte Aussprachephänomene des Französischen sind den Schüler*innen bekannt. So tritt die im Französischen sehr häufig vorkommende Homophonie, der Gleichklang von Wörtern unterschiedlicher Bedeutung, auch im Deutschen und Englischen auf:

F:	<i>ses, ces, c'est</i>	[se]
E:	<i>there, their, they're</i>	[ðeəʳ]
D:	<i>das, dass</i>	[das]

Auch das Phänomen der stummen Buchstaben, also solche, die nicht lautlich realisiert werden, ist für Lernende mit Deutsch- und Englischkenntnissen nicht neu:

F:	<i>hôtel, sport, (tu) prends</i>
E:	<i>know, doubt, hour</i>
D:	<i>wahr, wieder</i> ¹⁰

Stumme Buchstaben können beispielsweise einem Ursprungswort (Etymon) entstammen, Ausdruck einer veralteten Aussprache sein oder der graphischen Unterscheidung dienen. Auch eine gewünschte Aussprache kann sichtbar gemacht worden sein – so führt z. B. nur das <e> beim französischen *mangeons* zur Aussprache des <g> als [ʒ] und somit zur lautlichen Verbindung zum Wortstamm [mãʒ].

2.6.4 Syntax

Auch diverse syntaktische Strukturen des Deutschen, Englischen und Französischen sind ähnlich bzw. gleich und damit leicht übertragbar.

a) Kernsatztypen

Im Rahmen der *EuroCom*-Methode haben Klein und Stegmann (2000, 115-116) neun Kernsatztypen für die romanischen Sprachen aufgelistet. Wie Grzega (2005, 12) sowie Klein und Reissner (2006, 71) zeigen, existieren alle panromanischen Kernsatztypen auch im Englischen. Im Deutschen treten diese Satztypen auch auf, wie aus Tabelle 12 (siehe Anh.) ersichtlich wird.

Der Aufbau der Kernsatztypen – die mindestens im Anfangsunterricht des Französischen am häufigsten auftretenden Satztypen – ist für Schüler*innen mit Deutsch- und Englischkenntnissen nicht neu. Das Wissen über die syntaktischen Elemente ist also transferierbar,

¹⁰Die Vokale [a] und [i:] würden auch ohne <h> bzw. <e> lang gesprochen werden, wie aus den jeweiligen Homophonen *war* und *wider* ersichtlich wird.

französische Sätze können leichter verstanden werden. Beim Produktionstransfer ist zu beachten, dass das Deutsche durch die morphologische Kasusmarkierung (vgl. Kap. 2.6.5) eine flexiblere Wortstellung ermöglicht und von der romanischen und englischen Struktur abweichen kann. Beim Übertragen von deutschen Sätzen ins Französische kann also nicht unbedingt die gleiche Syntax verwendet werden.

b) Relativsatz

Klein und Reissner (2006, 74) beschreiben den panromanischen Relativsatz als syntaktische Struktur des Französischen, die aus dem Englischen und/oder dem Deutschen wiedererkannt werden kann (Quelle der Bsp.: ebd.; Änd. u. dt. Übers. CG):

NP + Relativelement im Nominativ

F: *Le train qui va à Paris est parti.*

E: *The train that goes to Paris has left.*

Im Deutschen steht das finite Verb am Ende des Nebensatzes, der zusätzlich mit Kommas abgetrennt werden muss:

D: *Der Zug, der nach Paris geht, ist abgefahren.*

Steht das Relativelement im Akkusativ, stimmen in den drei Sprachen die Strukturen überein:

NP + Relativelement im Akkusativ

F: *Le train que je vois ...*

E: *The train that I see ...*

D: *Der Zug, den ich sehe, ...*

c) Hypotaxe mit einleitender Konjunktion

Die panromanische Hypotaxe, die durch eine Konjunktion eingeleitet wird, ist ebenso eine einfache und transferierbare syntaktische Struktur. Klein und Reissner (2006, 76) gehen hier nur auf „die Einleitung eines Nebensatzes durch *dass*, *damit*, engl. *that*“ ein, die für die indirekte Rede notwendig ist (Quelle der Bsp.: ebd.; Änd. u. dt. Übers. CG):

F: *Elle dit qu'elle aime la vie.*

E: *She says that she loves life.*

D: *Sie sagt, dass sie das Leben liebt.*

Wie beim Relativsatz mit Nominativ (s. o.) weichen die deutsche Verbstellung und die Kommasetzung von der englischen und französischen ab. Gleiches gilt für den kausalen Nebensatz:

F: *Nous sommes heureux parce que le soleil brille.*

E: *We are happy because the sun is shining.*

D: *Wir freuen uns, weil die Sonne scheint.*

2.6.5 Morphosyntax

Auf morphosyntaktischer Ebene gibt es diverse Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und/oder dem Englischen und dem Französischen, sodass hier ein vielfältiges interlinguales Transferpotenzial besteht (vgl. Klein & Reissner 2006, 82-96).

a) Konjugation von Verben

Anders als im Englischen gibt es im Deutschen und im Französischen ein „komplexes Konjugationssystem“ (ebd., 91). Diese „Technik“ ist für deutsche Schüler*innen also nicht neu (vgl. ebd.). Die Umsetzung ist jedoch eine andere. Eine Gemeinsamkeit, die als Lernstütze („Eselsbrücke“) dienen kann, ist das <s> in der zweiten Person Singular, das im Deutschen und Französischen Teil der Endung ist:

F: *tu as / aimes / prends / dis*

D: *du hast / liebst / nimmst / sagst*

b) Pluralmarkierung bei Nomen

Das Englische und das Französische haben die regelmäßige Pluralbildung durch Anhängen eines <s> gemeinsam. Allerdings ist das Plural-s im Französischen stumm und wird im Englischen ausgesprochen (vgl. ebd., 85-86).

F: *maisons, chansons, livres*

E: *cars, boxes, cities, days*

Zudem gibt es in beiden Sprachen Nomen, die den Plural unregelmäßig bilden und somit besondere Beachtung beim Lernen erfordern.

c) Kasusmarkierung bei Nomen

Im Französischen gibt es, anders als im Deutschen, keine morphologische Kasusmarkierung. Die Funktionen der Kasus Genitiv, Dativ und Akkusativ werden aber durch Nominalphrasen mit einleitender Präposition ausgedrückt (vgl. ebd., 88-90). Dabei stimmen die Strukturen im Französischen mit denen des Englischen größtenteils überein. Eine Ausnahme bildet das englische, mit Apostroph angehängte Genitiv-s bei Lebewesen (vgl. ebd., 88).

Genitiv F: *la porte de la maison*

E: *the door of the house*

Dativ- und Akkusativobjekte werden in der französischen und der englischen Grammatik als indirekte und direkte Objekte bezeichnet. Dativobjekte aus dem Deutschen entsprechen nicht automatisch einem indirekten Objekt im Französischen, da dies vom Verb und seinen Ergänzungen (*qn, qc, à qn, à qc*) abhängig ist.

Dativ	F: <i>Elle écrit à ses copines.</i>	Akkusativ	F: <i>J'aime le chien.</i>
	E: <i>She writes to her friends.</i>		E: <i>I like the dog.</i>

d) Deklination von Adjektiven

Im Englischen werden Adjektive nicht dekliniert, im Französischen und Deutschen hingegen schon¹¹. Während der Kasus des Nomens nur im Deutschen zu einer sichtbaren Veränderung des Adjektivs führt (z. B. *des weißen Steins*), sind Angleichungen aufgrund des Numerus und Genus auch im Französischen notwendig (vgl. Klein & Reissner 2006, 86).

Numerus	F: <i>le crayon bleu</i>	<i>les crayons bleus</i>
	D: <i>der blaue Stift</i>	<i>die blauen Stifte</i>
Genus	F: <i>un bon élève</i>	<i>une bonne élève</i>
	D: <i>ein guter Schüler</i>	<i>eine gute Schülerin</i>

Im Französischen betrifft die Genusmarkierung Singular- und Pluraladjektive; im Deutschen nur Adjektive im Singular und nach unbestimmtem Artikel.

e) Steigerung von Adjektiven und Komparation

Die „romanische Steigerung“ (ebd., 82) von Adjektiven ist den Schüler*innen bereits aus dem Englischen bekannt. Dabei wird dem Adjektiv im Komparativ und im Superlativ ein Vergleichspartikel und ggf. ein Artikel vorangestellt:

F: <i>beau</i>	<i>plus/moins beau</i>	<i>le plus/moins beau</i>
E: <i>beautiful</i>	<i>more/less beautiful</i>	<i>(the) most/least beautiful</i>

Im Deutschen wird stattdessen, wie bei einigen, v. a. einsilbigen englischen Adjektiven, die „germanische Steigerung“ (ebd.) verwendet, bei der das Adjektiv morphologisch verändert wird (*groß – größer – der größte; big – bigger – (the) biggest*) (vgl. ebd.).

f) Bildung von Adverbien

Wenn ein Adverb von einem Adjektiv abgeleitet wird, geschieht das im Englischen durch das Anhängen der Endung *-ly* und im Französischen durch *-ment* (vgl. ebd., 87). Auch hierbei handelt es sich also um eine bekannte Vorgehensweise.

F: <i>complète</i>	<i>complètement</i>
E: <i>dangerous</i>	<i>dangerously</i>

¹¹ Ausnahme: Ein nachgestelltes Adjektiv ist im Deutschen unveränderlich, z. B. *Der Stift ist/Die Taschen sind rot.*

g) Bildung von Tempora

Die Zeitformverwendung in den drei Sprachen unterscheidet sich teils erheblich, weshalb die Formen häufig nicht eins zu eins übersetzt werden können. Bei der Bildung aber bestehen viele Gemeinsamkeiten (vgl. Klein & Reissner 2006, 94-95). So gibt es im Deutschen, Englischen und Französischen einfache (z. B. Präsens, *simple present* und *présent*; Präteritum, *imparfait* und *simple past*) und zusammengesetzte (z. B. Perfekt, *present perfect*, *passé composé*) Zeitformen. Zudem verwenden alle drei Sprachen die Hilfsverben *haben* und *sein* sowie das Partizip Perfekt (Partizip II, *past participle*, *participe passé*), um die zusammengesetzten Vergangenheitszeitformen zu bilden (vgl. ebd., 95).

F: *il a répondu*

E: *he has answered*

D: *er hat geantwortet*

3 Sprachvernetzung und Mehrsprachigkeit in Fremdsprachenlehrwerken

Im Folgenden werden diverse Analysen zu sprachvernetzenden Inhalten bzw. Mehrsprachigkeit in Fremdsprachenlehrwerken betrachtet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Französischlehrwerken, aber auch Englisch¹², Spanisch und Italienisch werden einbezogen. Da Spanisch und Italienisch meist als zweite oder dritte Fremdsprache und somit auch meist nach Englisch gelernt werden, hat das Englische in ihrem Unterricht eine vergleichbare Stellung: als mögliche Quelle für sprachliche und didaktische Transferbasen. Die vorgestellten Analysen stammen aus Deutschland und der Schweiz.

3.1 Analysen zu deutschen Lehrwerken für Französisch, Spanisch und Italienisch

a) Französisch (und ggf. Spanisch und Italienisch)

Ein deutsches Französischlehrwerk haben zuletzt Haberland und Korell (2020) mit mehrsprachigkeitsdidaktischem Fokus untersucht. Sie analysierten das Lehrbuch *À plus! Méthode intensive* (2018) für Französisch als dritte Fremdsprache, das in jeder Lektion eine Schüleraktivität der Kategorie ‚Sprachvergleich‘ („Comparer les langues“) enthält (vgl. ebd., 58). Den Mikroanalysen der acht Aktivitäten folgen Umsetzungshinweise für Lehrkräfte und teilweise Änderungsvorschläge. Die Autorinnen stellten fest, „dass der dargebotene Input bei vier von insgesamt acht Aufgaben mehrsprachig ausgerichtet ist und teilweise in einen konkreten mehrsprachigen Handlungsrahmen eingebettet wird“ (ebd., 75). Obwohl Haberland

¹² nur in Lehrwerkanalysen, die ebenso Französisch oder Spanisch berücksichtigen

und Korell einige Verbesserungsmöglichkeiten sahen, stellten sie das Lehrbuch als „Innovation“ dar (ebd., 76). Mehrsprachigkeit werde explizit aufgegriffen und „eine durchgängige Auswahl an sprachenübergreifenden Formaten“ angeboten (ebd., 58). Diese „[können] die Lehrkraft bei der Förderung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht unterstützen [...] und zu einer kreativen Weiterarbeit mit den vorliegenden Aufgaben/Übungen anregen“ (ebd., 75-76).

Die vorhergehende Ausgabe des Lehrbuchs *À plus! Méthode intensive* sowie zwölf weitere Französischlehrbücher (2. und 3. FS) sowie je sechs Spanisch- und Italienischlehrbücher hat Michler (2015) analysiert. Darunter waren auch Lehrbücher aus den Reihen *Découvertes* (2004/5 und 2012/13) und *À plus* (2013), deren Nachfolger ich – mit anderem Schwerpunkt – analysieren werde. Michler (2015) wollte mit ihrer Untersuchung u. a. herausfinden, ob „die im gymnasialen Unterricht in Deutschland häufig verwendeten Lehrwerke für den Französischunterricht die politisch und didaktisch erwünschte (rezeptive) romanische Mehrsprachigkeitskompetenz der Schüler [unterstützen]“ (ebd., 81-82). Sie überprüfte daher „ausgewählte[] Lehrwerke hinsichtlich vorhandener Hinweise auf andere romanische Sprachen und interkomprehensiv orientierte[] Strategien, Übungen bzw. Aufgaben“ (ebd., 82). In allen untersuchten Lehrbüchern fand Michler nur sehr wenige Hinweise auf die romanische Interkomprehension und nur als „Vergleiche im Wortschatzbereich [...], so dass jenseits lexikalischer Bezüge praktisch keine explizit mehrsprachigkeitsdidaktischen Tendenzen vorhanden sind“ (ebd., 92). Stattdessen gebe es vor allem Bezüge zum Englischen, auch hier vor allem zum Bereich der Lexik (vgl. ebd. 82-83).

Ein Jahr zuvor (2014) veröffentlichte Michler eine Analyse zu grammatischen Beiheften, die zum Teil zu den später betrachteten Lehrbüchern gehörten, z. B. zu *À plus* und *Découvertes*. Insgesamt untersuchte sie in zwölf grammatischen Beiheften zu Französischlehrwerken sowie in drei für Italienisch- und in sechs für Spanischlehrwerke u. a., inwiefern „Transfermöglichkeiten und systemische[] Bezüge zwischen den [romanischen, Anm. CG] Sprachen“ (ebd., 223) enthalten sind. Als Fallbeispiel diente der in Französisch, Spanisch und Italienisch existierende Aspektunterschied bei den Vergangenheitstempora. Insgesamt lobte Michler die Präsentation des grammatischen Phänomens als „schülerfreundlich“ (ebd., 235). Interlinguale Verweise als „Transferhilfen“ (ebd., 237) konnte sie jedoch kaum finden, die „Darbietung [fokussiert] die jeweilige Zielsprache“ (ebd.), obwohl eine kontrastive Darstellung, auch in Bezug auf Deutsch, einem negativen Transfer vorbeugen und die „Sprachverwendung [erleichtern]“ würde (ebd., 238).

Auch Leitzke-Ungerer (2008) analysierte die Lehrwerkreihen *Découvertes* und *À plus* – zusammen mit allen anderen „für die Spracherwerbsphase (meist Sekundarstufe I) am Gymnasium konzipierten [damals, Anm. CG] aktuellen Lehrwerke“ (ebd., 107) für Französisch und Spanisch. Schwerpunkt ihrer Untersuchung waren das Thema Mehrsprachigkeit und seine Einbettung in Kommunikations- und Begegnungssituationen in Bezug auf intralinguale¹³ und interlinguale Mehrsprachigkeit in Europa und Amerika (vgl. ebd.). Ihr Ergebnis hinsichtlich der Mehrsprachigkeit v. a. in den Lektionstexten bezeichnete sie als „ernüchternd, wenngleich verständlich“ (ebd., 122), da das Potenzial nicht ausgenutzt worden sei. So würden mehrsprachige Inhalte hinter mehr- bzw. interkulturellen Aspekten zurückstehen und vor allem zur Förderung von Sprachbewusstheit dienen. Einige Übungen sprächen jedoch auch die rezeptiven, noch seltener die produktiven, mehrsprachigen Fähigkeiten an bzw. förderten sie „begrenzt“ (ebd., 123).

Einen anderen Schwerpunkt bei teilweise gleichem Material (u. a. wieder *À plus* und *Découvertes*) legte Frings (2006) mit dem Ziel, „die Realisierung der mehrsprachigen und sprachwissenschaftlichen Aspekte in den einzelnen Lehrwerken herauszuarbeiten“ (ebd., 212-213). Insgesamt untersuchte er 23 Französischlehrbücher sowie sieben für Italienisch und sechs für Spanisch. Zu den Untersuchungskriterien zählten u. a. die Nutzung von Vorwissen aus anderen Sprachen, die Wortbildung und Informationen zu Sprachgeschichte, -kontakt und -politik (vgl. ebd., 213, 230, 280). Das Lehrwerk *Découvertes* (ab 2004) hob er besonders hervor; es sei „ein Meilenstein auf dem Weg zu echter Mehrsprachigkeit“, da es sowohl auf vorgelernte als auch auf nachgelernte (romanische) Fremdsprachen Bezug nehme, wenn auch nur auf der Wortebene (vgl. ebd., 214).

Ebenso linguistisch orientiert war Klumps (2006) Untersuchung zweier Französisch- und zweier Spanischlehrbücher und eines grammatischen Beihefts (F) für die 9. und 10. Klasse. Mehrsprachigkeit wurde hierbei als einer von mehreren sprachlichen Fakten angesehen, auf deren Thematisierung hin die Lehrwerke analysiert wurden. Aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht ist hierbei der Sprachkontrast hervorzuheben, der besonders im Lehrbuch und grammatischen Beiheft von *Découvertes* berücksichtigt worden sei (vgl. ebd., 21). Die von Klump beschriebenen Vergleiche beziehen sich auf Lexik, Syntax, Morphosyntax und Aussprache sowie auf Deutsch, seltener auf Englisch und Latein (vgl. ebd., 21-23).

Abschließend sei noch auf die Analyse von Niekamp und Hu (2001) verwiesen, die die Inhaltsebene, die Aktivitäten und, anders als die bisher genannten Autor*innen, die

¹³ Den Begriff ‚intralinguale Mehrsprachigkeit‘ bezieht Leitzke-Ungerer (2008, 107) auf unterschiedliche Varietäten einer Sprache.

Lehrbuchcharaktere auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität hin untersuchten (vgl. ebd., 240). Ansätze zur didaktischen Berücksichtigung der Konzepte fanden sie in allen drei untersuchten Französischlehrbüchern, allerdings in unterschiedlicher Breite und Intensität (vgl. ebd., 245). Beispielsweise seien die Schüler*innen in *Passages* zum Einbeziehen von mehr Sprachen animiert worden als in *Découvertes* (vgl. ebd., 244-245).

b) Spanisch und Italienisch

Haberland und Korell (2022) untersuchten vier deutsche Spanischlehrbücher „unter mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktischen Gesichtspunkten bezüglich der Einbindung des Französischen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene“ (ebd., 105). Sie identifizierten mögliche Anknüpfungspunkte und explizite Verbindungen zum vorgelernten und/oder als Nachbarsprache bekannten Französischen. Dabei erfassten sie neben den inhaltlichen Verweisen u. a. die sprachlichen Ebenen der möglichen und tatsächlichen Bezüge zum sprachlichen Vorwissen und deren Einbindung in einen „konkreten kommunikativen Handlungsrahmen“ (ebd., 118). Besonders in den Lehrbüchern für die Sekundarstufe II konnten sie auch explizite Strategiehinweise zur Verwendung von Französisch im Spanischerwerb finden (vgl. ebd., 131).

Bermejo Muñoz (2019) erfasste in sechs deutschen Lehrbüchern für den Anfangsunterricht Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache „mehrsprachigkeitsberücksichtigende Anteile“ und „Anknüpfungspunkte“ (ebd., 113). Dazu zählten Aufgaben, Übungen, „weiterführende grammatikalische oder lexikalische Hinweise“ (ebd.), die den Kategorien „Sprachliche Mittel“, „Kommunikative Fertigkeiten“, „Lernstrategien/Lerntechniken sprachenübergreifender Natur“ und „Sprache(en)sensibilisierung/Interkulturelles Lernen“ (ebd., 114) zugeordnet wurden. In fünf der sechs Lehrwerke konnten nur wenige mehrsprachigkeitsdidaktische Anteile gefunden werden, sodass sie nach Einschätzung der Autorin „den Aspekt der Mehrsprachigkeit bzw. sprachenübergreifenden Arbeitens weitestgehend außer Acht lassen“ (ebd., 116). Außerdem würden keine kommunikativen Fertigkeiten auf Basis der Mehrsprachigkeitsdidaktik gefördert (vgl. ebd., 116). In einem sechsten, separat analysierten Lehrwerk stellte sie mehr Elemente fest, aber auch hier fehle der kommunikative Rahmen (vgl. ebd., 119).

2010 untersuchte Vierbücher zwei Spanischlehrbücher, eines für die universitäre Lehre und eines für den Schulunterricht, auf sprachliche und didaktische Transferbasen aus vorgelernten Sprachen hin, v. a. auf Vernetzungen mit dem Französischen und Englischen (vgl. ebd., 58). Das universitäre Lehrwerk sei sehr mehrsprachigkeitsdidaktisch orientiert, das schulische jedoch nicht, woraus die Autorin schloss, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik „den schulischen

Unterricht in Form der Lehrwerke noch nicht umfassend erreicht hat“ (ebd., 107). Es gibt zwar einen engen Zusammenhang zwischen Lehrwerksgestaltung und Unterricht (vgl. Fäcke 2016, 34), aber aus der Lehrwerkanalyse kann dennoch kein gültiger Rückschluss auf die Umsetzung im Unterricht gezogen werden.

Auch Bär (2012) analysierte zwei Spanischlehrwerke auf sprachvernetzende Inhalte hin. Im Fokus stand das Sprachenpaar Spanisch-Englisch mit Englisch als erster und Spanisch als zweiter Fremdsprache. Bis auf Verweise auf Englisch im Vokabelverzeichnis fand Bär nahezu keine mehrsprachigkeitsdidaktischen Inhalte. Diese Verweise seien sehr „unsystematisch“ und wirkten willkürlich, was Bär durch einen Vergleich der Vokabellisten der Lehrwerke feststellte (ebd., 42-43). Bei den vereinzelt mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen sei zudem viel Potenzial verloren gegangen, da keine „systematische, sprachvergleichende und sprachbewusstheitsfördernde Arbeit“ erfolge (ebd., 49). Somit werde „weder retroaktiv noch proaktiv eine Mehrsprachenkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern ausgebildet“ (ebd.).

In ihrer aktuellen Untersuchung von Italienischlehrwerken erfasste Colombo (2022) sowohl die Quantität als auch die Qualität von sprachvernetzenden Übungen und Erklärungen. Dazu berücksichtigte sie die Arten der Bezüge, die Bezugssprachen, die sprachlichen Ebenen und kognitive Aufgaben, die „beim sprachvernetzenden Assoziieren genutzt“ werden (vgl. ebd., 155). Sie unterschied dabei auf sprachlicher Ebene zwischen impliziten und expliziten Bezügen sowie auf der Inhaltsebene zwischen interlingualen und interkulturellen Vergleichen (vgl. ebd., 159, 162). Insgesamt stellte sie eine deutliche Entwicklung zum Einbezug von Vorwissen bzw. anderen Sprachen im Vergleich zu Vorgängerlehrwerken fest. Es mangle aber u. a. an Verweisen auf Herkunftssprachen und -kulturen sowie am Einbezug der Mehrsprachigkeit in die Ausbildung produktiver Fertigkeiten, wodurch Synergiepotenzial verloren gehe (vgl. ebd., 170).

3.2 Analysen zu schweizerischen Lehrwerken für Französisch und Englisch

Mit dem Schuljahr 2008/2009 wurde in einigen Schweizer Kantonen das Englische zur verpflichtenden ersten Fremdsprache in der Primarstufe, wodurch sich die Sprachenfolge änderte, Französisch also zur zweiten Fremdsprache wurde (vgl. Achermann 2009, 36). Da in beiden Fremdsprachen trotz der unterschiedlich langen Lernzeit das gleiche Niveau erreicht werden soll, sind mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Unterricht und in den Lehrwerken noch mehr als zuvor in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Kofler et al. 2020, 102). Zudem werden die zu verwendenden Lehrwerke von vielen Kantonen vorgegeben (vgl. Manno & Klee 2009, 30), was die Bedeutung einzelner Lehrwerke im Vergleich zu jenen in Deutschland vergrößert.

Kofler et al. (2020) untersuchten als Teil des Forschungsprojektes *Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit* drei Französisch- und elf Englischlehrwerkreihen mit mehreren Bänden auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze hin. Sie ordneten die Lehrwerksaktivitäten den drei Bereichen sprachlich-kognitiv, interkulturell und methodisch-didaktisch zu (vgl. ebd., 104-105). Hinsichtlich der Häufigkeit der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten stellten sie große Unterschiede zwischen den Lehrwerken fest, generell seien es aber „eher wenige“ (ebd., 111) gewesen. Die meisten Funde habe es im methodisch-didaktischen Bereich gegeben, also bzgl. der „Vermittlung und Förderung von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien sowie [der] Bewusstmachung und Reflexion der eigenen Lernprozesse“ (ebd., 115). Außerdem seien Sprachvergleiche, v. a. auf lexikalischer Ebene, relativ häufig aufgetreten (vgl. ebd., 116). Mit ihrem Fazit möchten die Autorinnen die mögliche Erwartung dämpfen, dass die mehrsprachigkeitsdidaktischen Lehrwerksinhalte „zu einem deutlich effizienteren Fremdsprachenlernen führen“ können (ebd.).

Egli Cuenat et al. (2018) gaben „Einblicke in aktuelle Entwicklungen“ in Bezug auf „Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien“ (ebd., 107). Sie zeigten u. a. Umsetzungsbeispiele von Pluralen Ansätzen des Bereichs Sprache in zwei schweizerischen Französischlehrwerken auf (*Mille feuilles* für die Primarstufe und *Clin d'œil* für die Sek. I). Den Lehrwerksinhalten ordneten sie Deskriptoren aus dem RePA zu und belegten somit die mehrsprachigkeitsdidaktische Konzeption der Lehrwerke (vgl. ebd., 114), in denen „der Entwicklung der Fähigkeit, interlinguale Ressourcen zu nutzen, [...] viel Platz eingeräumt“ werde (ebd.). Zusätzlich führten die Autorinnen Beispiele aus lehrwerksunabhängigen und -begleitenden Materialien an – wie bei den Lehrwerken in Bezug auf Sprache und Kultur.

Im Rahmen des ebenfalls schweizerischen Projektes *Untersuchungen zur integrativen Fremdsprachendidaktik* verglichen Manno und Klee (2009) zwei Lehrwerkreihen für Französisch und Englisch miteinander und zeigten damit das Synergiepotenzial, also die Verknüpfungsmöglichkeiten, auf. Sie untersuchten lexikalische Gemeinsamkeiten, Lern- und Lesestrategien sowie sprachenübergreifende Aktivitäten (vgl. ebd., 31). Das von ihnen erfasste lexikalische Transferpotenzial sei nicht voll ausgenutzt worden, v. a. gebe es keine Hervorhebung von semantischen Unterschieden von Kognaten (vgl. ebd., 32). Die Autoren fanden viele ähnliche Lern- und Lesestrategien (vgl. ebd.), wobei sie die Lesestrategie der *clés magiques* aus dem Französischlehrwerk *envol* besonders hervorheben (vgl. ebd., 33). Bezüglich der sprachenübergreifenden Aktivitäten geben die Autoren nur die Ergebnisse zu den Englischlehrwerken wieder: sie seien erst in der letzten Lektion des Lehrwerks für das vierte

Lernjahr (6. Klasse) zu finden, wenig zahlreich und als fakultativ gekennzeichnet (vgl. ebd., 34).

Eine ähnliche Untersuchung führte Achermann (2009) durch. Sie zeigte sprachliche Transfermöglichkeiten zwischen Englisch und Französisch anhand der Lehrwerkreihen *Explorers* (Englisch) und *envol* (Französisch) auf. Zudem beschrieb sie, wie sich das sprachvernetzende Lernen mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* (ESP) begleiten ließe. Als Transfer- bzw. Synergiepotenzial führte sie u. a. Aktivitäten zur Sprachbiografie, zum Einsatz von Kognaten, zu *false friends* und zu Lernstrategien an. Beispielsweise verglich sie Wortschatzstrategien in *Explorers*, *envol* und im ESP miteinander (vgl. ebd. 40). Bei Achermann (2009) wie bei Manno und Klee (2009) lag der Fokus weniger auf dem Finden von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen als im Aufzeigen der Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den Lehrwerken und somit zwischen den Spracherwerbsprozessen und Sprachen.

3.3 Forschungslücke und Relevanz

Der Forschungsstand zeigt, dass das Interesse an Mehrsprachigkeit in Fremdsprachenlehrwerken verschiedenster Sprachen¹⁴ seit Jahren groß ist. Sicher nicht zuletzt, weil die Bedeutung von sprachlichem und sprachlernmethodischem Vorwissen sowie von interkulturellen Aspekten in der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ebenso groß ist wie die Bedeutung von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht.

Während die schweizerischen Lehrwerkanalysen das Potenzial der Verknüpfung von Englisch- und Französischerwerb bzw. -unterricht und somit des ersten und zweiten Fremdspracherwerbs aufzeigten, wurden deutsche Französischlehrwerke bisher nicht explizit auf die Nutzung dieses Transferpotenzials hin untersucht. Dichter am Schwerpunkt meiner Analyse zu sprachvernetzenden Inhalten und an meiner Vorgehensweise sind die Untersuchungen von Spanisch- und Italienischlehrwerken durch Bermejo Muñoz (2019), Bär (2012), Vierbücher (2010) und Colombo (2022). Diese Reihe von Analysen zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Inhalten mit einer Untersuchung von aktuellen Französischlehrwerken auf sprachvernetzende Inhalte hin zu erweitern, ist eines meiner Ziele. Meine Arbeit kann nicht nur einen Beitrag zum fachdidaktischen Diskurs leisten, sondern ggf. auch Lehrkräften zeigen, ob bzw. womit diese aktuellen Lehrwerke ihren mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht begleiten könnten.

¹⁴ Auch in Bezug auf nicht-romanische Sprachen wurden einige Lehrwerkanalysen durchgeführt, in denen eine mangelhafte Integration von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen festgestellt wurde, z. B. Marx (2014) für Deutsch, Thaler (2016) für Englisch, Siebel (2011) für Latein sowie Maahs & Triulzi (2020) und Aalto-Setälä (2016) für Deutsch als Fremdsprache.

4 Forschungsfrage und Methodik

4.1 Forschungsfrage

Mit dieser Lehrwerkanalyse sollte folgende Frage beantwortet werden:

Inwiefern wird in *Découvertes* und *À plus* mit sprachvernetzenden Inhalten auf vorgelernte Sprachen und frühere Spracherwerbsprozesse hingewiesen oder zurückgegriffen?

Um sie zu beantworten, wurden diese Hilfsfragen gestellt:

- Welche Arten von sprachvernetzenden Inhalten treten wie oft auf?
- Welche Sprachen werden in die sprachvernetzenden Inhalte einbezogen?
- Auf welchen sprachlichen Ebenen findet die Sprachvernetzung statt?
- In welchen Kombinationen treten die Arten, Sprachen und Ebenen auf und welche Trends sind erkennbar?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Lehrwerken gibt es in Bezug auf die Trends zur Sprachvernetzung?

4.2 Material

Als Analyseeinheiten dienten die Lehrwerksbände *Découvertes 1* und *À plus 1* – die aktuellen Französischlehrwerke für das erste Lernjahr am Gymnasium der Verlage Klett und Cornelsen. Die Auswahl dieser beiden Lehrwerke bot sich an, da sie erstens beide 2020 veröffentlicht wurden und zweitens schon mit früheren Ausgaben im Fokus diverser mehrsprachigkeitsdidaktischer Lehrwerkanalysen standen (vgl. Kap. 3.1).

Es wurden die Lehrwerkskomponenten Schülerbuch, Arbeitsheft und Grammatikheft analysiert, da die Schüler*innen der Erfahrung nach mit diesen am häufigsten im Unterricht und zu Hause arbeiten und „das Schüler:innenbuch und das dazugehörige Arbeitsheft [...] als die wichtigsten Medien im schulischen Fremdsprachenunterricht erachtet werden“ (Franke & Plötner 2022, 10). Außerdem habe ich Informationen aus dem didaktisch-methodischen Lehrerhandbuch, z. B. zum Mehrsprachigkeitsverständnis, einbezogen (vgl. Kap. 6). Zusätzliches Material, in Print wie digital online, ist zu beiden Lehrwerken vorhanden – es wurde jedoch aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit und aus pragmatischen Gründen nicht berücksichtigt.

Beide Lehrwerke wurden für den Anfangsunterricht in der zweiten Fremdsprache ab der 6. oder 7. Klasse konzipiert und sollen zum Niveau A1 des GeR führen. Sie können jedoch auch

für Französisch als erste Fremdsprache ab Klasse 5 eingesetzt werden – dann mit einem anderen Arbeitsheft.

a) *Découvertes 1*

Zu *Découvertes 1* gibt es einen lehrwerksunabhängigen Vorkurs, der nicht analysiert wurde. Einige Inhalte der Beschreibung zum Vorkurs werden jedoch in der Diskussion (vgl. Kap. 6.3) berücksichtigt.

Im Schülerbuch und im Arbeitsheft sind einige Inhalte mit einem zackigen Kreis als Symbol für Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz markiert. Die meisten davon sind als sprachvernetzende Inhalte in die Analyse eingegangen (vgl. Kap. 5.1.4).

b) *À plus 1*

Auch *À plus 1* enthält einen Vorkurs (*C'est parti!*), der hier aber Bestandteil des Schülerbuchs ist, auf den die weiteren Buchinhalte aufbauen (vgl. ApL, 6). Daher wurde er in der Analyse berücksichtigt.

Im Inhaltsverzeichnis des Schülerbuchs wird in der Spalte „Methodische und Medienkompetenzen“ auf Sprachenvergleiche zu verschiedenen Themen hingewiesen, z. B. auf „die Angleichung der Adjektive“ (ApB, 4). Einige dieser Inhalte gehören der „Übungsrubrik ‚Comparer les langues‘“ (ApL, 9) an (vgl. Kap. 5.2.1). Außerdem findet sich ein Hinweis auf interlingualen Transfer in der Formulierung „Wortschatz: andere Sprachen zum Lernen nutzen“ (ApB, 5).

Alle berücksichtigten Lehrwerkskomponenten von *À plus* lagen in digitaler Form im Unterrichtsmanager vor. Darin ist das Arbeitsheft nur in der Lehrerfassung enthalten, wodurch die Lösungen der Übungen, anders als bei *Découvertes*, zur Verfügung standen.

4.3 Vorgehensweise

a) Festlegung der Kategorien

Diese Arbeit fokussiert auf Sprachvernetzung als Baustein der Mehrsprachigkeitsförderung, wodurch u. a. interkulturelle Inhalte und die Mehrsprachigkeit als Thema nicht in der Analyse berücksichtigt wurden – anders als z. B. bei Niekamp und Hu (2001) und Leitzke-Ungerer (2008).

Zunächst wurde bei einer ersten Durchsicht des Materials festgestellt, dass es unterschiedliche **Arten** der sprachvernetzenden Inhalte gibt. Diese wurden als Hinweise, Aktivitäten und Strategien identifiziert (vgl. Kap. 4.4.2). Eine ähnliche Unterscheidung haben

auch Bermejo Muñoz (2019) und Michler (2015) vorgenommen, was mich in meiner Aufteilung bestätigt, aber nicht dazu bewogen hat.

Aus dem Fokus auf sprachvernetzende Inhalte ergab sich zudem die Untersuchung der einbezogenen **Sprachen** (vgl. Kap. 4.4.3). Diese Information wurde auch in früheren Lehrwerkanalysen erfasst (vgl. Kap. 3). Außerdem wurde dort mehrfach eine Dominanz der lexikalischen Ebene festgestellt (vgl. z. B. Kofler et al. 2020, 114-115; Michler 2015, 92), woraus als dritte Hauptkategorie (neben Art und Sprache) die **sprachliche Ebene** resultierte (vgl. Kap. 4.4.4).

Die sprachlichen Ebenen gingen aus Kapitel 2.3 zum interlingualen Transferpotenzial hervor, das sich an den Ausführungen von Klein und Reissner (2006) orientierte und somit an den *Sieben Sieben* von *EuroCom*, die jedoch zum Teil zusammengefasst wurden¹⁵. Auch in der Transfertypologie finden sich diese Ebenen wieder – als Transferbereiche und -kategorien und somit als Basis von Form-, Inhalts- oder Funktionstransfer (vgl. Kap. 2.3.2).

Zunächst war außerdem vorgesehen, alle Inhalte anhand der vollständigen Transfertypologie einzuordnen, wobei die Transferreichweite auf interlingualen Transfer eingegrenzt wurde. Bereits zu Beginn der Erfassung stellte sich diese Unterteilung jedoch als nicht praktikabel heraus, da v. a. die vielen Hinweise häufig keinen wirklichen Transferbezug erkennen ließen, sodass z. B. die Unterscheidung zwischen Identifikations- und Produktionstransfer oder zwischen Form-, Inhalts- und Funktionstransfer hier nicht möglich gewesen wäre. Lediglich zwischen sprachlichem und didaktischem Transfer wurde beim Erfassen unterschieden, da nach Inhalten gesucht wurde, die auf andere Sprachen und/oder Spracherwerbsprozesse verweisen. Weitere Elemente der Transfertypologie wurden in der Diskussion einiger Inhalte berücksichtigt.

Da sich einige der Elemente nicht eindeutig den verschiedenen Arten und Ebenen zuordnen ließen, wurden mehrere Mischkategorien erstellt. Insgesamt wurde zur Kategorienfindung also deduktiv und induktiv vorgegangen.

¹⁵ Die *Siebe Internationaler Wortschatz* (1) und *panromanischer Wortschatz* (2) sowie *Prä- und Suffixe* (7) wurden unter dem Begriff „Lexik“ zusammengefasst. *Lautentsprechungen* (3) und *Graphien und Aussprache* (4) werden als „Aussprache/Schrift“ bezeichnet.

b) Erfassung der Elemente

Im Literaturverwaltungsprogramm *Citavi* wurden alle sprachvernetzenden Inhalte gesammelt und den Kategorien zugeordnet (Analysekategorien = *Citavi*-Kategorien). Dadurch waren auch das Hinzufügen, Entfernen oder Zusammenfassen von Kategorien möglich. Außerdem wurde die quantitative Auswertung damit vereinfacht.

Da die Mischkategorien erst im Laufe der Erfassung erstellt wurden, habe ich die Zuordnung zu den Kategorien für alle Elemente in einem zweiten Durchlauf überprüft.

Zusätzlich erfasste ich in einer separaten Tabelle (vgl. Tab. 13 im Anh.) alle Verweise auf englische Wörter aus den Vokabellisten der Schülerbücher von *Découvertes* und *À plus* mit Seitenzahl. Diese Übersicht diente als Grundlage für eine Auswertung der Lexikhinweise (s. u. sowie Kap. 5.1.4 & 5.2.4) und für einen späteren Vergleich (vgl. Kap. 6.4).

Anders als Colombo (2022) habe ich ins Deutsche übersetzte Arbeitsanweisungen nicht als sprachvernetzend gewertet. Ebenso zählten die deutschen Entsprechungen in der Vokabelliste nicht dazu. Grund dafür war, dass diese Inhalte in Lehrwerken für den Anfangsunterricht nichts Ungewöhnliches sind und keine mehrsprachigkeitsdidaktische Orientierung erkennen lassen. Damit wird nicht auf das Vorwissen verwiesen oder zurückgegriffen, sodass es sich nach meiner Definition nicht um sprachvernetzende Inhalte handelt. Übersetzungen wurden jedoch dann als sprachvernetzende Aktivität gewertet, wenn eine weitere Sprache einbezogen wurde oder sie auf einen Sprachvergleich abzielten.

c) Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

Für die Auswertung der Ergebnisse wurden die Elemente gezählt und in drei Tabellen pro Lehrwerk erfasst (vgl. Tab. 14-19 im Anh.): für die Kombination Art und Sprache, für Art und Ebene sowie für Sprache und Ebene. Daraus wurden die Ergebnisse errechnet, die in Kapitel 5 zusammengefasst dargestellt wurden und aus denen Trends abgelesen werden konnten. Eine Besonderheit in der Auswertung der Sprachen wird in Kapitel 4.4.3 erläutert.

Zunächst wurden die Ergebnisse nach Art, Sprache und Ebene anhand prototypischer sowie seltener Beispiele wiedergegeben. So konnten beispielsweise Aussagen dazu getroffen werden

- worin die Aktivitäten bestanden
- welche anderen Sprachen in welcher Form einbezogen wurden oder
- welche morphosyntaktischen Themen mehrfach auftraten.

Anschließend standen die häufigsten Kombinationen aus allen drei Hauptkategorien im Fokus, z. B. Hinweis + nur Englisch + Lexik.

Zur Auswertung dieser englischen Lexikhinweise wurde in der letzten Spalte der Vergleichstabelle (vgl. Tab. 13 im Anh.) erfasst, ob es sich um einen französisch-englischen (A) oder einen französisch-englisch-deutschen Kognaten handelt (B). Kognaten der Gruppe A könnten den Schüler*innen durch das Anknüpfen an Vorkenntnisse aus Englisch das Merken erleichtern. Durch Elemente der Gruppe B würde möglicherweise die Internationalität der Wörter verdeutlicht, wodurch die Sprachbewusstheit gefördert werden könnte. Eine Lernerleichterung ergibt sich aus diesen Kognaten zwar auch, die Hinweise auf englische Kognaten wären dafür aber nicht notwendig.

Bär (2012, 42-43) stellte anhand eines Vergleichs der Listen aus zwei Lehrwerken zudem fest, dass es nur wenige Überschneidungen gab, was den Eindruck von Willkür bzw. fehlender Systematik in seinen Augen verstärkte. Zudem habe es in beiden Listen ungenutzte Möglichkeiten von Verweisen auf englische Kognaten gegeben und es sei kein Weiterarbeiten mit den Hinweisen erkennbar gewesen. In Kapitel 6.4 werden die Ergebnisse aus meiner Analyse verglichen, wofür die Erfassung in einer gemeinsamen Tabelle nötig war. So konnte sichtbar gemacht werden, ob die Vokabel im jeweils anderen Lehrwerk auch als Lernvokabel vorkommt; wenn ja, dann mit oder ohne Hinweis auf einen englischen Kognaten. Es ergaben sich die Einteilungen ‚keine Lernvokabel‘ (k. L.) und ‚ohne Hinweis‘ (o. H.). Fakultative Vokabeln wurden als ‚k. L.‘ gewertet. Somit konnte eine Vokabel zwar in der Vokabelliste enthalten sein, ob nun mit oder ohne Kognaten, und dennoch in der Analyse unberücksichtigt bleiben.

In der Diskussion (vgl. Kap. 6) wurden nicht nur die Vokabellisten verglichen, sondern auch die Trends bzgl. der Arten, Sprachen und Ebenen und ihrer Kombinationen. Zudem wurde beschrieben, welche Informationen sich zum Mehrsprachigkeitskonzept bzw. -verständnis aus den Lehrwerken entnehmen ließen und an einzelnen Inhalten untersucht, welche der möglichen Ziele sprachvernetzender Inhalte (vgl. Kap. 2.4) in welcher Form umgesetzt wurden.

4.4 Kategorien

4.4.1 Übersicht

Tabelle 1 zeigt die Hauptkategorien Art, Sprache und Ebene mit ihren Unter- und Mischkategorien, die in den folgenden Kapiteln erklärt und definiert werden.

Hauptkategorien	Unterkategorien	Mischkategorien
Art	Hinweis Aktivität Strategie	Aktivität/Hinweis Aktivität/Strategie Hinweis/Strategie
Sprache	nur Deutsch nur Englisch nur andere Sprache(n) nur beliebige Sprache	alle 14 Kombinationen der Unterkategorien ¹⁶
(sprachliche) Ebene	Lexik Aussprache/Schrift Syntax Morphosyntax	mehrere Ebenen

Tab. 1 Übersicht über Haupt-, Unter- und Mischkategorien

4.4.2 Arten

Die einzelnen Arten sind in ihrem Umfang sehr unterschiedlich (s. u.), sodass die Verteilung der Arten allein keine starke Aussagekraft besitzt. Wichtiger ist dabei, zu sehen, in welcher Form die jeweiligen Arten auftreten (z. B. was die Schüler*innen tun sollen) und welche Sprachen mit welchen sprachlichen Ebenen einbezogen werden.

a) Hinweis

Ein sprachvernetzender Hinweis wies auf eine andere Sprache, auf einen anderen Spracherwerbsprozess oder auf beides hin. Dabei konnte die Sprache benannt werden oder durch ein Flaggensymbol, ein Wort, eine Wortgruppe oder einen Satz in Erscheinung treten. Es konnte damit hingewiesen werden auf eine gleiche, ähnliche oder unterschiedliche Form oder Struktur (z. B. gleiche Aussprache, andere Schreibweise, ähnlicher Satzbau) sowie auf die Wort- oder Sprachverwandtschaft, die solchen Ähnlichkeiten häufig zugrunde liegt.

Die Kategorie ‚Hinweis‘ ist die vielfältigste in den Arten. In diese Kategorie fielen z. B.

- Verweise auf Kognaten im Vokabelteil des Schülerbuchs

(1) arriver [...] englisch: to arrive¹⁷

(DecB, 166)

¹⁶ später zusammengefasst als „Kombi“ (vgl. Kap. 4.4.3)

¹⁷ Zur besseren Lesbarkeit wurden folgend alle Kursiv- und Fettdrucke aus den Lehrwerksbeispielen entfernt, die nicht notwendig für das Verständnis sind.

- deutsche Wörter in den Lautzeichenlisten

(2) [e] geschlossenes „e“ wie in See

(ApB, 164)

- der präsentierte Vergleich von Mengenangaben im Grammatikheft (Abb. 1)

🇫🇷	une bouteille	de	lait	Das Englische verhält sich genauso wie das Französische: Wo im Französischen <i>de</i> steht, steht im Englischen „of“. Im Deutschen steht <u>nichts</u> zwischen der Mengenangabe und dem Nomen.
🇬🇧	a bottle	of	milk	
🇩🇪	eine Flasche	■	Milch	

Abb. 1 Vergleich von Mengenangaben im Französischen, Englischen und Deutschen (ApG, 46)

- oder sprachvergleichende Aussagen

(3) Wie im Deutschen gibt es auch im Französischen Wortfamilien.

(ApB, 155)

Zudem konnten die Inhalte eines Strategiekastens als Hinweis zählen, wenn dabei nicht auf das ‚Wie‘ des Transfers eingegangen wurde, sondern nur auf das, was übertragen werden kann:

(4) Du weißt schon, dass Wörter in anderen Sprachen ähnlich aussehen und klingen können, dass es aber doch auch kleine Unterschiede geben kann:

1. In der Rechtschreibung: (F) *elle danse* → (E) *she dances*;

(E) *She counts the candles* → (F) *Elle compte les bougies*. (DecA, 55)

Auch eine Schüleraktivität wurde als Hinweis gezählt, wenn sie selbst nicht sprachvernetzend war. Im Folgenden Beispiel zählt nur „wie in ‚Garage‘“ als sprachvernetzend, da ein Vergleich zu einer deutschen Aussprache präsentiert wird. Weder das Hören noch das Aufstellen der Regel beziehen sich auf eine andere Sprache als Französisch.

(5) La lettre g

Écoute, lis et trouve la règle. | Hör zu und lies mit. Wann wird der Buchstabe g [ʒ] ausgesprochen

(wie in „Garage“)? Stelle eine Regel auf.

(ApB, 56)

b) Aktivität

Als Aktivität zählte alles, bei dem von den Schüler*innen eine Aktion erwartet wurde, z. B.:

- das Erschließen von französischen Wörtern mithilfe anderer Sprachen:

(6) Faites une liste. Erstellt eine Liste mit den unbekanntenen Wörtern, die ihr erschließen könnt und schreibt die deutsche Entsprechung daneben. (DecA, 7)

- das Vergleichen in Form einer Aufforderung oder Frage:

(7) Wie sagt man „Mutter“, „Vater“ und „Familie“ in anderen Sprachen, die ihr kennt? Kennt ihr noch weitere Verwandtschaftsbezeichnungen in diesen Sprachen? Welche Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen stellt ihr fest? Tauscht euch aus. (ApB, 39)

- das Verstehen fremdsprachiger Schilder (Abb. 2)

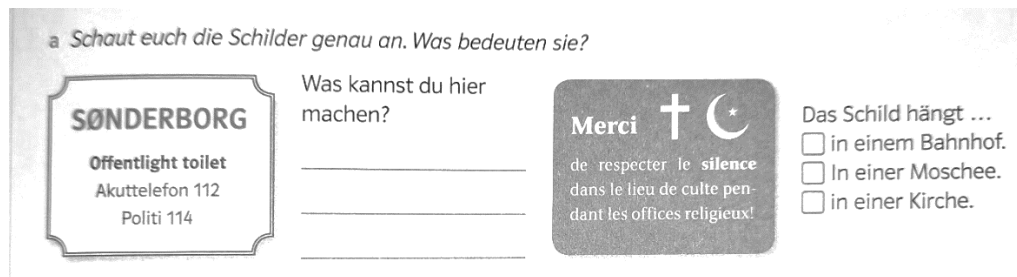


Abb. 2 Ausschnitt aus einer Aktivität zum Erschließen fremdsprachiger Schilder (DecA, 97)

- das Übersetzen von Wörtern oder einzelnen Sätzen aus oder in die Zielsprache.

c) Strategie

Der Kategorie ‚Strategie‘ wurden diejenigen Inhalte zugeordnet, die erklären, wie ein interlingualer Transfer stattfinden kann bzw. wozu und wie Vorwissen eingesetzt werden kann, also z. B. zum Verstehen oder Lernen (8). Diese eingeschränkte Definition macht die Kategorie sehr eng und somit überraschte auch die geringe Zahl an zugeordneten Elementen nicht (vgl. Kap. 5).

(8) Beim Verstehen von unbekanntem Wörtern helfen euch

- Bilder,
- der Zusammenhang,
- Wörter aus anderen Sprachen.

(DecB, 39)

d) Aktivität/Hinweis

Bei Elementen der Mischkategorie ‚Aktivität/Hinweis‘ waren Aktivität und Hinweis untrennbar verbunden. So wurde z. B. im Grammatikheft von *Découvertes* mehrfach zunächst zum Vergleich aufgefordert und im Anschluss der sprachvergleichende Hinweis präsentiert:

(9) Was fällt dir auf? Vergleiche die Artikel im Französischen und im Deutschen. (DecG, 5)

*Merlin est **un** chat.*

*Merlin ist **eine** Katze.*

Genau! Das Geschlecht der Nomen kann im Französischen anders sein als im Deutschen.

In Abbildung 5 (siehe Anh.) sind zwei Elemente dieser Mischkategorie zu sehen. Bevor eine Tabelle mit Kognaten ausgefüllt werden soll, wird auf die Existenz von interlingualen Ähnlichkeiten hingewiesen. Anschließend entsteht durch Ausfüllen des Lückentextes ein Hinweis (vgl. DecA, 22).

e) Aktivität/Strategie

Bei Aktivität/Strategie-Elementen handelte es sich z. B. um einen Erschließungsprozess mit angeschlossener Reflexion. Die Schüler*innen werden gefragt, warum sie etwas verstehen bzw. was ihnen beim Verstehen geholfen hat (10). Auch wenn der Transfer explizit als Vorgehensweise bei einer Aktivität genannt wurde (11), führte das zur Einordnung als Aktivität/Strategie.

(10) Die markierten Wörter in den folgenden Sätzen habt ihr noch nicht gelernt: Was hilft euch dabei, die Sätze trotzdem zu verstehen? (DecB, 150)

(11) Regarde l'emploi du temps. Quels mots est-ce que tu comprends ? Puis, regarde la vidéo et vérifie tes résultats. | Erschließe mithilfe anderer Sprachen die Wörter aus dem Stundenplan. Prüfe dann deine Ergebnisse mithilfe des Videos. (ApB, 88)

f) Hinweis/Strategie

Zur Mischkategorie ‚Hinweis/Strategie‘ gehörte ein Element dann, wenn innerhalb einer (Transfer-)Strategie ein Hinweis auf andere Sprachen auftrat (vgl. Abb. 6 im Anh.) oder wenn der Hinweis auf Unterschiede bedeutsam für das sprachvernetzende Lernen war:

(12) Mithilfe von anderen Sprachen lernen (ApB, 88)
Auch wenn Wörter sich in zwei Sprachen ähnlich sind, werden sie oft unterschiedlich geschrieben. Mach dir daher beim Lernen die Unterschiede in der Schreibung bewusst.

4.4.3 Sprachen

Alle einbezogenen Sprachen wurden zunächst einzeln erfasst. Später wurden alle benannten Sprachen außer Englisch (E) und Deutsch (D) als ‚andere‘ (a) zusammengefasst. Die Sonderstellung von Deutsch und Englisch ergibt sich aus dem Fokus dieser Arbeit auf die Sprachen, die mit sehr großer Wahrscheinlichkeit für alle Schüler*innen im Unterricht von Französisch als zweite Fremdsprache als bekannt vorausgesetzt werden können.

Die Kategorie ‚beliebige Sprache‘ wurde hinzugefügt, um Inhalte aufzunehmen, in denen Formulierungen wie „andere Sprache(n)“ oder „autre(s) langue(s)“ enthalten waren oder in denen sich allgemein auf keine Sprache explizit (z. B. namentlich) bezogen wurde:

(13) Könnt ihr Wörter erkennen, die ihr aus dem Deutschen, aus dem Englischen oder aus eurer Muttersprache kennt? (DecA, 5)

Aus den vier Kategorien ‚nur D‘, ‚nur E‘, ‚nur a‘ und ‚nur b‘ wurden zehn Mischkategorien gebildet (z. B. D + E + a; E + b). Um trennscharfe Sprachkategorien zu erhalten und die Lehrwerksinhalte eindeutig zuordnen zu können, wurden zunächst alle 14 in *Citavi* verwendet.

Da diese hohe Anzahl aber in der Auswertung zu schwer zu überblicken gewesen wäre, wurde nur eine Mischkategorie gebildet: ‚Sprachkategorienkombination‘, kurz ‚Kombi‘ (vgl. Tab. 3 & 8). Dazu gehörte beispielsweise dieser Hinweis mit der Kombination ‚Deutsch und beliebige Sprache‘ (D + b):

- (14) Wenn ihr Französisch hört, ist es normal, dass ihr nicht alles versteht. Dennoch könnt ihr vieles herausfinden. Ihr habt sicherlich schon ähnliche Wörter auf Deutsch oder in einer anderen Sprache gehört oder gelesen. (DecA, 7)

Für die Auswertung bzgl. der Sprache wurden nicht nur die Ergebnisse aus den trennscharfen Kategorien betrachtet. Es wurde zusätzlich erfasst, in wie vielen Inhalten insgesamt die jeweiligen Sprachkategorien (D, E, a, b) enthalten waren. So konnten beispielsweise Aussagen darüber getroffen werden, in wie vielen der sprachvernetzenden Inhalte andere Sprachen enthalten sind – unabhängig von der Kombination – oder wie viele Inhalte Deutsch und Englisch einbeziehen (vgl. Tab. 4 & 9).

Einen Sonderfall bei den Sprachen stellt die französische Gebärdensprache dar, die in *À plus* als fakultativer Inhalt vorkommt (vgl. ApL, 5). Obwohl es sich dabei um eine „anerkannte[] Sprache sowohl in Deutschland als auch in Frankreich“ (ApL, 5) handelt, wurde sie nicht in die Analyse einbezogen, weil sie meiner Einschätzung nach eine zusätzliche Zielsprache darstellt. Dass deutsche Schüler*innen die französische Gebärdensprache als vorgelesene Sprache mitbringen, ist zudem sehr unwahrscheinlich. Aus mehrsprachigkeits-, fach- und inklusionsdidaktischer Perspektive stellt der Einbezug der französischen Gebärdensprache jedoch eine interessante Bereicherung des Lehrwerks dar.

4.4.4 Ebenen

Als sprachliche Ebenen, auf denen die Sprachvernetzung stattfindet bzw. stattfinden soll, wurden die vier Kategorien aus Kapitel 2.6 zum interlingualen Transferpotenzial verwendet. Es wurde also unterschieden zwischen Lexik, Aussprache & Schrift, Morphosyntax und Syntax. Zusätzlich ist während der Erfassung die Mischkategorie ‚mehrere Ebenen‘ entstanden.

a) Lexik

In die Kategorie ‚Lexik‘ fielen die Inhalte, die den Wortschatz des Französischen und der anderen verwendeten Sprachen betreffen. Damit sind zum einen Übersetzungen (mit und ohne Formkongruenz) gemeint, die präsentiert wurden (Hinweis) oder durchzuführen waren (Aktivität), zum anderen das Verstehen oder Lernen auf Basis von Kognaten.

Eine Übersetzung konnte Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sichtbar machen, z. B. in Bezug auf das Genus von Nomen (15), oder auf das Nicht-Vorhandensein eines entsprechenden Wortes hinweisen (16) – hier eines unbestimmten Pluralartikels im Deutschen und Englischen.

(15) le métro – **die** U-Bahn (ApB, 179)

(16) [frz. Flagge] **des** rues
[dt. Flagge] ■ Straßen
[brit. Flagge] ■ streets (ApB, 33)

Englische Kognaten im Vokabelteil werden als Hilfe zum vernetzten Lernen angeführt. Zum Verstehen hingegen werden Kognaten beispielsweise in diesem Hinweis (17) genannt:

(17) Viele französische Wörter könnt ihr verstehen, wenn ihr an Wörter in anderen Sprachen denkt.
(DecB, 34)

b) Aussprache und Schrift

Bei sprachvernetzenden Inhalten dieser Kategorie geht es um die Aussprache (18) und/oder die Schreibweise (19) der sprachlichen Einheit. Dazu zählten auch alle deutschen oder englischen Wörter in den Lautzeichenlisten der Schülerbücher.

(18) Das -e- von *prennent* sprichst du offen aus, wie in „Ente“. (ApG, 42)

(19) *une exercice* Achtung, im Französischen mit -c-!
englisch: *exercise* (DecB, 183)

c) Syntax

Stein (2014, 43) beschreibt Syntax als „die Lehre vom Bau aller Sätze dieser Sprache“ und genau darauf können sprachvernetzende Inhalte auch Bezug nehmen, z. B. wenn es um den Vergleich des französischen mit dem englischen Aussagesatz geht:

(20) [brit. Flagge] She lives in Paris.
Die Wortstellung kennst du schon aus dem Englischen (S – P – O). (ApG, 6)

d) Morphosyntax

In den Bereich Morphosyntax fielen diverse grammatische Phänomene, die der Sprachvernetzung zwischen Französisch und anderen Sprachen dienen können (vgl. Kap. 2.6.5). In den Lehrwerken geht es auf morphosyntaktischer Ebene u. a. um die Verneinung (21), die Futurbildung, die Stellung und Angleichung von Adjektiven, um die Bezugspunkte für Possessivpronomen (22), um die Pluralbildung, um Mengenangaben, um die Bildung von Adverbien und um Altersangaben.

(21) Welche Unterschiede fallen euch bei der Verneinung im Deutschen und Französischen auf?
(DecB, 68)

(22) Übersetze die Sätze ins Deutsche. Was fällt dir auf?

1. C'est Idriss. **Sa** mère s'appelle Stéphanie et **son** père s'appelle Kader.

2. C'est Lili-Rose. **Sa** mère s'appelle Carine et **son** père s'appelle Joseph. (ApB, 45)

e) mehrere Ebenen

Diese Mischkategorie wurde nötig, um wenige sprachvernetzende Inhalte aufzunehmen, die sich nicht nur einer sprachlichen Ebene zuordnen ließen. So gilt folgender Hinweis für alle sprachlichen Ebenen:

(23) Da jede Sprache anders funktioniert, ist eine wörtliche Übersetzung oft nicht möglich: Achte daher auf die kleinen Unterschiede. (ApB, 168)

5 Ergebnisse

5.1 sprachvernetzende Inhalte in *Découvertes*

Es konnten **138 sprachvernetzende Inhalte** in den drei untersuchten Lehrwerkskomponenten von *Découvertes* gefunden werden; davon die meisten (69 %) im Schülerbuch. Im Folgenden werden die Ergebnisse komponentenübergreifend dargestellt. Detaillierte Tabellen über alle Verteilungen finden sich im Anhang (vgl. Tab. 14-16).

5.1.1 Art

Von allen sprachvernetzenden Inhalten stellen Hinweise mit 71 Prozent die Mehrheit dar (vgl. Tab. 2). Mit großem Abstand folgen die Aktivitäten und die Mischkategorie ‚Aktivität/Hinweis‘. Sechs Elemente wurden als Strategie eingeordnet und die restlichen Mischkategorien enthalten jeweils zwei Elemente.

	Hinweis	Aktivität	Aktivität/ Hinweis	Strategie	Aktivität/ Strategie	Hinweis/ Strategie
∑	98	18	12	6	2	2
in %	71,01	13,04	8,70	4,35	1,45	1,45

Tab. 2 Verteilung der Arten in *Découvertes*

Von den 98 **Hinweisen** bezieht sich die Hälfte (49x, 50 %) nur auf Deutsch (vgl. Tab. 14). Darunter sind 21 deutsche Wörter in der Lautzeichenliste und diverse weitere Vergleiche auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (s. u.). Eine andere große Gruppe in den Hinweisen stellen die 34 Hinweise auf englische Kognaten im Vokabelverzeichnis dar.

Einer der Hinweise enthält andere Sprachen. Es handelt sich um eine Abbildung mit „Nein“ in sechs verschiedenen Sprachen, von denen eine nicht identifiziert werden konnte, und dem französischen Satz „Je ne reste pas à l'école“ (DecA, 67), eingebettet in eine Seite zur französischen Negation.

Fünf Hinweise beziehen beliebige Sprachen ein und eine enthält keine benannte Sprache (Kat. ‚nur b‘, Bsp. 24). Somit ist in 97 von 98 Hinweisen mindestens Deutsch oder Englisch enthalten.

(24) Ihr seid auf einem internationalen Jugendtreffen in Paris. Hier werden viele verschiedene Sprachen gesprochen. Ihr hört den Teilnehmern zu und stellt fest: Es gibt viele Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. (DecA, 4)

Auf diesen Hinweis zu Ähnlichkeiten folgen zwei **Aktivitäten**. In der ersten werden sechs Wörter verschiedener Sprachen vorgelesen und die Schüler*innen sollen sie in einer Liste von 13 Wörtern ankreuzen. Anschließend werden alle 13 Wörter vorgelesen und in einer neuen Auflistung, bei der hinter den Wörtern die Sprache in Klammern steht, sollen die französischen Kognaten zugeordnet werden. Es handelt sich dabei fast ausnahmslos um hochgradig formkongruente Kognaten. Die größte graphematische Abweichung hat das türkische *kolye*, das dem französischen *collier* aber in der Aussprache sehr ähnlich ist.

Auch in vier weiteren Aktivitäten stehen Kognaten im Mittelpunkt, die herausgehört oder -gelesen werden sollen. In den übrigen Aktivitäten sollen fünfmal deutsche mit französischen Strukturen verglichen werden, einmal deutsche und englische mit den französischen. Viermal sollen die Schüler*innen Wörter oder kurze Sätze aus dem Deutschen ins Englische und Französische übersetzen, zweimal von Französisch nach Deutsch und/oder Englisch und/oder in eine beliebige Sprache.

12 von 18 Aktivitäten beziehen sich auf die lexikalische Ebene. Sprachvernetzende Inhalte mit Fokus auf Kognaten wurden grundsätzlich der Lexik zugeordnet – auch wenn sie, wie oben beschrieben, in Hörtexten vorkamen – weil es dort nicht um das Vergleichen der Aussprache zwischen Französisch und anderen Sprachen ging, sondern nur um das Zuordnen der gehörten Wörter zu aufgelisteten Wörtern.

In sechs Fällen wurden die Inhalte als **Strategien** zur Sprachvernetzung eingeordnet – alle beziehen sich auf die lexikalische Ebene und beinhalten die Möglichkeit, sie auf eine beliebige Sprache anzuwenden. Es geht v. a. um das Verstehen von Wörtern beim Lesen oder Hören anhand von Kognaten. Hervorzuheben ist die einzige Strategie, in der explizit auf Spracherwerbserfahrungen eingegangen wird:

(25) Nutzt eure Erfahrungen aus anderen Fremdsprachen (z. B. Englisch). Viele Methoden habt ihr schon kennengelernt, z. B. Vokabeln lernen mit Karteikarten, Wortbilder und viele andere. Nutzt sie für das Französischlernen! (DecB, 147)

5.1.2 Sprache

Nahezu alle sprachvernetzenden Inhalte in *Découvertes* (96 %) enthalten mindestens Deutsch oder Englisch, wobei Deutsch etwas häufiger vorkommt als Englisch, in 44 Prozent aller Inhalte sogar allein (vgl. Tab. 3 & 4 sowie ausführlich Tab. 14 u. 15 im Anh.). Gemeinsam treten beide Sprachen relativ selten auf (13 %). In fast 15 % der Inhalte können beliebige Sprachen eingebracht werden (,b enthalten‘), dabei wird in fünf Elementen (3,6 %) gar keine Sprache benannt (,nur b‘).

	nur D	nur E	nur b	nur a	Kombi
∑	61	43	5	0	29
in %	44,20	31,16	3,62	0	21,01

Tab. 3 Verteilung der Sprachkategorien in *Découvertes*

	absolute Anzahl	Anteil an allen sprachv. Inhalten in %
D und/oder E enthalten	133	96,38
D enthalten	85	61,59
E enthalten	66	47,83
D und E enthalten	18	13,04
b enthalten	20	14,49
a enthalten	7	5,07

Tab. 4 absolute Häufigkeit der Sprachkategorien in *Découvertes*

Anmerkung: Aufgrund von Überschneidungen ergibt die Summe mehr als 138 (> 100 %)

Neben Deutsch und Englisch werden **acht andere Sprachen** explizit einbezogen, aber immer in Verbindung mit Deutsch und/oder Englisch. Den Kategorien ,nur a‘ sowie ,a + b‘ konnten somit keine Elemente zugeordnet werden. Türkisch tritt sechs Mal und somit am häufigsten auf. Außerdem werden Spanisch und Italienisch dreimal eingesetzt und alle übrigen Sprachen einmal: Polnisch, Arabisch, Dänisch, Russisch, Griechisch. In keinem Fall handelt es sich um mehr als zwei zusammenhängende Wörter (Artikel + Nomen).

Die vier Sprachkategorien treten zweimal alle zusammen auf (D + E + a + b). Beide Inhalte dienen dem Sprachvergleich auf lexikalischer Ebene in Form einer Tabelle. Einmal geht es um Städte- und Ländernamen (vgl. DecA, 112) und einmal um fünf französische Nomen aus dem Bereich Hobbys (vgl. Abb. 5 im Anh.).

5.1.3 Ebene

	Lexik	Aussprache/ Schrift	Morpho- syntax	Syntax	mehrere
Σ	73	41	17	4	3
in %	52,90	29,71	12,32	2,90	2,17

Tab. 5 Verteilung der sprachlichen Ebenen in *Découvertes*

Was bereits in den Ergebnissen zu Arten und Sprachen angeklungen ist, gibt auch Tabelle 5 wieder: die Sprachvernetzung findet am häufigsten auf **lexikalischer** Ebene statt (53 %). Es geht v. a. um Kognaten, um das Vergleichen von Wörtern und Strukturen (z. B. unbestimmter Pluralartikel, Genus, Personalpronomen 3. Ps. Pl.) und zweimal sind *faux amis* enthalten – in einem Hinweis (26) und einer darauffolgenden Aktivität.

(26) Unterschiede in den Fremdsprachen [...]

In der **Bedeutung**: *Faux-amis* sind ähnlich aussehende Wörter, die aber verschiedene Bedeutungen haben: Papi (F: Großvater) → Papi (D: Vater); *une belle-mère* ist keine schöne Mutter, sondern (D) eine Stiefmutter. (DecA, 55)

Die Lexik ist in allen Arten (inkl. Mischkategorien) vertreten und mit allen Sprachkategorien verbunden. Nur bei den 85 Elementen, die Deutsch enthalten, ist nicht die Lexik (28x, 33 %) die dominierende sprachliche Ebene, sondern die Aussprache/Schrift (34x, 40%).

Bei Elementen der Kategorie ‚**Aussprache/Schrift**‘ handelt es sich meist um Vergleiche mit deutschen, selten mit englischen, Wörtern in der Form „[Laut] wie in [dt./engl. Wort]“. Dreimal wird auf die unterschiedliche Schreibweise von französisch-englischen Kognaten hingewiesen, z. B. für das Paar *for example/par exemple* (DecA, 133), und zweimal geht es um die Betonung. Außerdem findet sich folgender deutlich hervorgehobener Aussprachehinweis im Vokabelteil:

(27) ! Club [klœb]: Die französische Aussprache ursprünglich englischer Wörter und Namen klingt oft anders als die richtige englische Aussprache. (DecB, 166)

Bei den übrigen in der Vokabelliste aufgeführten englischen Kognaten findet sich kein Hinweis auf eine unterschiedliche Schreibweise oder Aussprache.

Auf die **Morphosyntax** beziehen sich sprachenübergreifend 17 Elemente (20%) (vgl. Tab. 15). Darin werden acht verschiedene Themen besprochen, zehnmal in Form von Hinweisen nur auf Deutsch. Am häufigsten (4x) geht es um den Vergleich der Verwendung von bestimmten Artikeln in Französisch und Deutsch (Bsp. 28). Dreimal wird zudem die Altersangabe mit *avoir* hervorgehoben. Weitere Themen sind u. a. die Verneinung und die Possessivbegleiter der 3. Person Singular.

(28) J'aime les chats. Ich liebe Katzen. [...] (DecB, 163)

Bei den vier **Syntax**vergleichen werden dreimal Englisch und Deutsch einbezogen. Es geht zweimal um die Stellung von direkten und indirekten Objekten im Satz, einmal um Fragen. Zudem enthält ein genereller Hinweis zu Unterschieden im Satzbau Beispiele der Adressenangabe.

Auf **mehrere Ebenen** bezieht sich beispielsweise dieser Interferenzhinweis aus einer Fehlercheckliste im Arbeitsheft:

(29) Achte auf typische Fälle, in denen sich das Deutsche vom Französischen unterscheidet!

Sie ist 16. → falsch: Elle ~~est~~ 16. richtig: Elle a 16 ans.

Ich gehe aufs Gymnasium. → falsch: Je vais au ~~gymnase~~. (= Turnhalle)

richtig : Je vais au collège/au lycée. (DecA, 133)

5.1.4 häufigste Kombinationen aus Art, Sprache und Ebene

In Tabelle 6 werden die häufigsten Kombinationen aus Arten von sprachvernetzenden Inhalten, einbezogenen Sprachen und sprachlichen Ebenen aufgelistet.

Anzahl	Anteil in %	Art	Sprache	Ebene
37	26,81	Hinweis	nur Englisch	Lexik
32	23,19	Hinweis	nur Deutsch	Aussprache/Schrift
10	7,25	Hinweis	nur Deutsch	Morphosyntax
10	7,25	Aktivität	Kombi	Lexik
6	4,35	Hinweis	nur Deutsch	Lexik
5	3,62	Hinweis	nur Englisch	Aussprache/Schrift
4	2,90	Aktivität/Hinweis	nur Deutsch	Lexik

Tab. 6 Kombinationen aus Art, Sprache und Ebene mit Häufigkeit und Anteil an 138 sprachvernetzenden Inhalten in *Découvertes*

Hier zeigt sich, dass die Lexikhinweise auf Englisch, davon 35 Kognaten im Vokabelverzeichnis, am häufigsten vorkommen. Als einer der verbleibenden Hinweise wurden englischsprachige Menüpunkte einer Homepage mit französischem Inhalt gezählt (vgl. DecB, 103). Bei dem anderen handelt es sich um folgende Aussage direkt über dem ersten Kognaten:

(30) Wer hätte das gedacht? Einige englische Wörter kommen aus dem Französischen! (DecB, 159).

Dazu inhaltlich passend wurde in Form eines Elements der Mischkategorie ‚Hinweis/Strategie‘ ein möglicher Identifikationstransfer als positiv hervorgehoben:

(31) Das ist praktisch: Die Bedeutung mancher französischer Wörter kannst du aus dem Englischen ableiten [...] (DecB, 160)

Von den 35 Hinweisen beziehen sich 27 (77 %), auf französisch-englische Kognaten, z. B. *âge*, *exercice*, *silence*. In 8 Fällen (23 %) gibt es auch einen deutschen Kognaten dazu, z. B.

classe, parc, station (vgl. Tab. 13 im Anh.). In den meisten Fällen sind die Kognaten hochgradig formkongruent, zumindest zwischen Französisch und Englisch. Nicht so offensichtlich für Schüler*innen sind sicher französisch-englische Kognatenpaare wie *montagne/mountain, château/castle* und *temps/time* oder bezogen aufs Deutsche *danse/Tanz* und *fruit/Frucht*.

Bei den 32 Aussprache/Schrift-Hinweisen allein zum Deutschen geht es 30-mal um den Vergleich von Lauten („wie in ...“) und einmal um die Intonationsfrage (vgl. DecG, 26). Bei dem einen Schreibweisehinweis handelt es sich um einen Tipp zur Kleinschreibung von Wochentagen im Französischen im Gegensatz zur Großschreibung im Deutschen (vgl. DecA, 74).

In zehn Lexikaktivitäten werden mehrere Sprachkategorien einbezogen, dabei sind viermal andere Sprachen als Deutsch und Englisch konkret benannt und viermal können beliebige Sprachen einbezogen werden. Auf einige dieser Aktivitäten wurde hier schon eingegangen, z. B. auf das Wiedererkennen von vorgelesenen Kognaten in einer Liste (vgl. DecA, 4; Kap. 5.1.1).

Von den sechs Lexikhinweisen nur auf Deutsch sei folgender (32) genannt, bei dem konkret auf ein Wort mit anderer, aber verwandter Bedeutung hingewiesen wird, das mit dem französischen Nomen verwandt ist:

(32) le vent Vergleiche deutsch: Ventilator (ein Apparat, der Wind macht) (DecB, 187)

Diese Art der Verwendung verwandter Wörter ist in den untersuchten Lehrwerkskomponenten einmalig. Bei den präsentierten (ausschließlich englischen) Wörtern handelt es sich ansonsten um formkongruente und semantisch gleiche Kognaten der gleichen Wortart (überwiegend Nomen) (vgl. Tab. 13 sowie Kap. 6.4).

Drei der vier Elemente der Mischkategorie ‚Aktivität/Hinweis‘ folgen dem Muster ‚Was fällt dir auf? [...] Genau!‘. Im vierten geht es um polyseme Wörter im Deutschen und Französischen (vgl. Abb. 7 im Anh.).

Sowohl im Schülerbuch als auch im Arbeitsheft wird bereits in der Symbollegende auf Inhalte hingewiesen, die die Sprachbewusstheit und/oder die Sprachlernkompetenz betreffen. In Buch und Arbeitsheft sind insgesamt 16 Inhalte mit dem roten, zackigen Kreis markiert. Von den 10 Buchinhalten sind 7 als sprachvernetzende Inhalte in meine Analyse eingegangen. Bei 6 der so markierten Inhalte handelt es sich um eine kurze Aufforderung, eine bestimmte Struktur (z. B. Verneinung, Stellung der Adjektive) mit dem Deutschen und einmal zusätzlich mit dem Englischen (Satzstellung) zu vergleichen (Kat. ‚Aktivität‘). Die siebte Markierung

bezieht sich auf eine ganze Strategieseite zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen (vgl. DecB, 147).

Die sechs Arbeitsheftinhalte mit diesem Symbol tragen alle die Überschrift „Sprachen vergleichen“ und wurden als sprachvernetzende Inhalte eingeordnet, teilweise als mehrere. Insgesamt sind es sieben Aktivitäten, fünf Hinweise, drei Elemente der Mischkategorie ‚Aktivität/Hinweise‘ und eine Strategie. In allen Aktivitäten ist die Lexik mindestens enthalten, meistens als alleinige Ebene. Vier Aktivitäten beziehen andere Sprachen konkret ein, z. B. in Form von Schildern, die verstanden und übersetzt werden sollen (vgl. DecA, 97). Vier der fünf Hinweise sind in einem gemeinsamen Strategiekasten zu „Unterschiede[n] in den Fremdsprachen“ (DecA, 55; Abb. 8 im Anh.) enthalten und beziehen sich auf verschiedene sprachliche Ebenen, auf Deutsch und/oder Englisch und/oder beliebige Sprachen. Bei der einen Strategie handelt es sich um Tipps zum Verstehen „fremdsprachliche[r] Schilder“ (DecA, 97), die den beiden Aktivitäten dazu vorangestellt sind.

5.2 sprachvernetzende Inhalte in *À plus*

In den drei Lehrwerkskomponenten von *À plus* (Schülerbuch, Arbeitsheft, Grammatikheft) konnten insgesamt **199 sprachvernetzende Inhalte** festgestellt werden; die große Mehrheit davon (78%) im Schülerbuch. Wie für *Découvertes* werden die wichtigsten Ergebnisse komponentenübergreifend wiedergegeben. Detaillierte Tabellen über alle Verteilungen finden sich auch für *À plus* im Anhang (vgl. Tab. 17-19).

5.2.1 Art

Als Art des sprachvernetzenden Inhalts überwiegen die **Hinweise** deutlich (vgl. Tab. 7). Mit großem Abstand folgen die Aktivitäten. Mischkategorien treten selten auf und es gibt nur eine ‚reine‘ Strategie.

	Hinweis	Aktivität	Aktivität/ Strategie	Hinweis/ Strategie	Aktivität/ Hinweis	Strategie
∑	174	15	6	2	1	1
in %	87,44	7,54	3,02	1,01	0,50	0,50

Tab. 7 Verteilung der Arten in *À plus*

Die hohe Zahl der Hinweise setzt sich v. a. zusammen aus

- 76 Markierungen des Genusunterschieds zwischen deutschen und französischen Nomen in der Vokabelliste,
- 42 englischen Kognaten in der dritten Spalte des Vokabelteils und

- 15 deutschen Wörtern in der Lautzeichenliste.

In die 174 Hinweise wurden keine anderen Sprachen als Deutsch und Englisch einbezogen.

In 13 von 15 **Aktivitäten** sollen Wörter, Wortgruppen oder kurze Sätze miteinander verglichen werden. Zum Vergleich wird für gewöhnlich mit „Vergleiche!“ und/oder mit „Was fällt dir auf?“ aufgefordert. Teilweise soll davor aus dem Französischen oder ins Französische übersetzt werden, teilweise auch in andere Sprachen, die die Schüler*innen können, z. B., um die Deklination von Adjektiven zu vergleichen (33) oder um herauszufinden, dass es im Deutschen und Englischen nur ein Personalpronomen der 3. Person Plural gibt und im Französischen zwei (34).

(33) Übersetze die Sätze von a ins Deutsche und in eine andere Sprache, die du kennst. Vergleiche.
[einer der Sätze, Anm. CG] Les étagères sont petites. (ApB, 75)

(34) Übersetze die Sätze von b ins Deutsche und ins Englische. Vergleiche.
[einer der Sätze, Anm. CG] Voilà Jeanne et Lili-Rose. → Elles sont cool. (ApB, 24)

Die Aktivität mit den meisten einbezogenen Sprachen ist gleichzeitig der sprachvernetzende Inhalt mit den meisten Sprachen. Darin werden die zwölf Monatsnamen in zwölf verschiedenen Sprachen (markiert durch eine Flagge) präsentiert. Die Schüler*innen sollen herausfinden, „um welche Monate es sich handelt“, und sagen, was sie feststellen (ApB, 129).

Eine der Aktivitäten im Arbeitsheft dient dem schrittweisen Kennenlernen des Lehrwerks. Als sprachvernetzend gilt folgender Schritt (35), in dem die Schüler*innen auf einen englischen Kognaten und dessen vom Französischen abweichende Schreibweise hingewiesen werden:

(35) Lies den Eintrag zu „der Tanz, das Tanzen“, auf Seite 181. Worauf wirst du aufmerksam gemacht? (ApA, 5)

Durch folgendes Element der Kategorie ‚**Aktivität/Strategie**‘ soll das Lesen eines Textes vorentlastet werden. Die Schüler*innen sollen die Wörter übersetzen und den Verstehensprozess reflektieren:

(36) Préparer la lecture (ApB, 23)
Comment on dit en allemand *le basket, la série, le club, le drone, la danse, la Tunisie* et *sympa*? | Diese Wörter kommen im Text vor. Was bedeuten sie? Warum verstehst du sie?

Die eine „reine“ **Strategie** in *À plus* ist einer von sieben Tipps zum Wortschatzlernen:

(37) Zu dem Wort, das du lernst, gibt es ein ähnliches Wort in einer anderen Sprache, die du kennst? Schreibe es mit auf und markiere Unterschiede in der Schreibung, falls vorhanden. (ApB, 149)

Im einzigen Fall aus *À plus*, der der Mischkategorie ‚**Aktivität/Hinweis**‘ zugeordnet wurde, werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, sich zehn deutsch-französisch-englische

Kognaten anzuhören, die Aussprache zu vergleichen und die Wörter nachzusprechen. Als Hinweis zur Aktivität wurde hier der erste deutsche Satz gewertet:

(38) Écoute et répète. | Einige Wörter ähneln sich im Deutschen, Englischen und Französischen. Hör zu, achte genau auf die Aussprache und sprich nach.

Exemple: [dt. Fl.] Schokolade [brit. Fl.] chocolate [frz. Fl.] chocolat (ApB, 12)

In der Beschreibung des Lehrwerks (ApL, 9) wird auf die „neu geschaffene[] Übungsrubrik ‚Comparer les langues‘“ hingewiesen, durch die die Sprachbewusstheit der Schüler*innen gefördert und ihr sprachliches Vorwissen wertgeschätzt werden sollen (vgl. Kap. 6.2). Den Titel dieser Rubrik tragen drei Lehrbuch- und vier Arbeitsheftübungen. Nach meiner Kategorisierung handelt es sich dabei um sechs Aktivitäten, die mindestens Deutsch enthalten, und ein Element der Kategorie ‚Aktivität/Strategie‘, das nur andere Sprachen einbezieht. Drei Inhalte beziehen sich auf die morphosyntaktische Ebene, drei auf mehrere Ebenen und einer nur auf die Lexik.

5.2.2 Sprache

Von 199 sprachvernetzenden Inhalten sind in 193 mindestens Deutsch oder Englisch enthalten, aber nur in 9 beide Sprachen. Sie treten also beide sehr häufig auf, aber meist getrennt voneinander. Deutsch ist dabei fast 2,5-mal häufiger vertreten als Englisch (vgl. Tab. 9) und damit die am häufigsten einbezogene Sprache in *À plus*.

	nur D	nur E	nur b	nur a	Kombi
∑	131	48	5	1	14
in %	65,83	24,12	2,51	0,50	7,04

Tab. 8 Verteilung der Sprachkategorien in *À plus*

	absolute Anzahl	Anteil an allen sprachv. Inhalten in %
D und/oder E enthalten	193	96,98
D enthalten	143	71,86
E enthalten	59	29,65
b enthalten	10	5,03
D und E enthalten	9	4,52
a enthalten	5	2,51

Tab. 9 absolute Häufigkeit der Sprachkategorien in *À plus*

Anmerkung: Aufgrund von Überschneidungen ergibt die Summe mehr als 199 (> 100 %)

In sechs Elementen sind somit weder Englisch noch Deutsch zu finden – die Sprachwahl ist dort meistens komplett frei bzw. es wird keine Sprache verwendet oder benannt (Kat. ‚nur

beliebig‘). In einem Fall werden nur zwei andere Sprachen verwendet (Kat. ‚nur andere‘), nämlich Spanisch und Italienisch. Es handelt sich um ein Element der Kategorie ‚Aktivität/Strategie‘, bei dem den Schüler*innen drei Forenbeiträge von Jugendlichen lesen und folgende Fragen beantworten sollen:

- (39) 1. In welchen Sprachen außer Französisch sind die Beiträge formuliert?
 2. Welche Orte in Frankreich empfehlen die Jugendlichen? Was möchten sie dort machen?
 3. Was hast du sonst noch verstanden? Und wie? (ApA, 91)

Die Schüler*innen sollen also selbst erkennen, dass es sich um einen spanischen und einen italienischen Text handelt und sowohl inhaltliche als auch strategische Fragen beantworten. Bei diesem Element steht also die romanische Interkomprehension im Mittelpunkt; sie wird genutzt und reflektiert (vgl. Kap. 6.2).

In den drei anderen Inhalten treten andere Sprachen nur in Kombination mit mindestens Deutsch oder Englisch auf. Es sind folgende Sprachen: Türkisch (3x), Spanisch (3x), Italienisch (3x), alle anderen nur einmal: Rumänisch, Portugiesisch, Ungarisch, Griechisch, Niederländisch, Schwedisch, Polnisch, Russisch. Zu einem der Inhalte mit Türkisch (ApB, 84) steht im Lehrerhandbuch, es „dient als Beispiel für eine Familiensprache, als Anregung, die in den Lerngruppen bekannten Sprachen zu erfragen“ (ApL, 150).

5.2.3 Ebene

	Lexik	Aussprache/ Schrift	Morpho- syntax	Syntax	mehrere
∑	142	29	16	6	6
in %	71,36	14,57	8,04	3,02	3,02

Tab. 10 Verteilung der sprachlichen Ebenen in *À plus*

Im Großteil der gefundenen Elemente (71 %) findet die Sprachvernetzung auf der **lexikalischen** Ebene statt (vgl. Tab. 10). Wie bei den Hinweisen machen die 76 Markierungen des deutsch-französischen Genusunterschieds und die 42 englischen Kognaten den Großteil der Elemente aus. In anderen geht es um das Verstehen und/oder das Vergleichen auf Basis von Kognaten. Einmal wird ausdrücklich auf einen *faux ami* hingewiesen: in der Vokabelliste bei *le piano*:

- (40) ! faux ami: le clavier die Tastatur (ApB, 191)

Einzelnen französischen Lauten werden auch außerhalb der Lautzeichenliste deutsche Laute und Wörter, die sie enthalten, zur Seite gestellt. Insgesamt ist das bei 24 von 29 Elementen der Kategorie ‚**Aussprache/Schrift**‘ der Fall. Zusätzlich werden Englisch und Französisch

bezüglich der Aussprache dreimal explizit verglichen. Ein Beispiel ist die bereits in Kapitel 5.2.1 zitierte Aktivität mit Hinweis (vgl. ApB, 12). Eines der anderen beiden bezieht sich auf das Plural-s, das im Französischen nicht ausgesprochen wird, im Englischen jedoch schon. Im anderen geht es um die Aussprache von englischen Eigennamen:

(41) Micro-écoute

Die französische Aussprache von englischen Eigennamen kann überraschen. Hör zu. Um wen geht es hier?

Emma Stone, Emma Watson, Tom Holland, Tom Morgan (ApB, 82)

In den restlichen zwei Elementen wurde auf eine tatsächliche oder möglicherweise abweichende Schreibweise bei Kognaten hingewiesen.

In 5 von 16 Elementen zur **Morphosyntax** werden Mengenangaben verglichen. Alle fünf Mal wird ein Unterschied zum Deutschen gezeigt, einmal aber auch eine Gemeinsamkeit zum Englischen (vgl. Abb. 3). Die Altersangabe mit *avoir* wird dreimal aufgegriffen. Weitere morphosyntaktische Themen waren z. B. die Angleichung von Adjektiven und die Verneinung.




	une bouteille	de	lait	Das Englische verhält sich genauso wie das Französische: Wo im Französischen <i>de</i> steht, steht im Englischen „of“. Im Deutschen steht <u>nichts</u> zwischen der Mengenangabe und dem Nomen.
	a bottle	of	milk	
	eine Flasche	■	Milch	

Abb. 3 Vergleich der Angabe bestimmter Mengen zwischen Französisch, Englisch und Deutsch (ApG, 46)

In 5 der 6 sprachvernetzenden Inhalte mit Bezug zur **Syntax** werden deutsche und französische Satzstrukturen verglichen, davon dreimal, um einen Unterschied zu verdeutlichen. Einmal erfahren die Schüler*innen, dass sie die Wortstellung S – P – O schon aus dem Englischen kennen (vgl. ApG, 6).

In folgender Aktivität (vgl. Abb. 4) geht es laut Lehrerhandbuch (ApL, 213) um den Vergleich von Angaben bestimmter Mengen zwischen sechs Sprachen, also um ein morphosyntaktisches Thema. Zusätzlich werden hier aber auch Kognaten zu frz. *bouteille* verwendet, deren Ähnlichkeit den Schüler*innen mit großer Wahrscheinlichkeit auch auffallen wird. Es werden also Morphosyntax und Lexik einbezogen, weshalb dieses Beispiel in die Mischkategorie ‚**mehrere Ebenen**‘ eingeordnet wurde.

Lies die Ausdrücke. Was fällt dir auf?

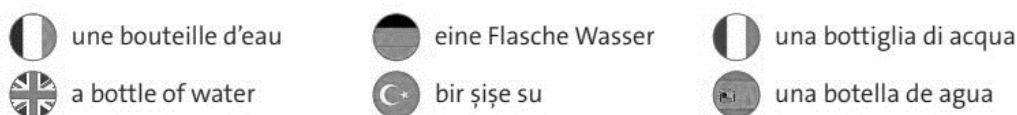


Abb. 4 Vergleich von Mengenangaben in sechs Sprachen mit Kognaten (ApB, 116)

5.2.4 häufigste Kombinationen aus Art, Sprache und Ebene

Tabelle 11 zeigt die häufigsten Kombinationen aus Arten von sprachvernetzenden Inhalten, einbezogenen Sprachen und sprachlichen Ebenen.

Anzahl	Anteil in %	Art	Sprache	Ebene
86	43,22	Hinweis	nur Deutsch	Lexik
43	21,61	Hinweis	nur Englisch	Lexik
25	12,56	Hinweis	nur Deutsch	Aussprache/Schrift
9	4,52	Hinweis	nur Deutsch	Morphosyntax
4	2,02	Hinweis	nur Deutsch	Syntax
3	1,51	Aktivität	Kombi	Lexik
3	1,51	Aktivität	Kombi	mehrere

Tab. 11 Kombinationen aus Art, Sprache und Ebene mit Häufigkeit und Anteil an 199 sprachvernetzenden Inhalten in *À plus*

Beim Großteil der Hinweise ausschließlich zur deutschen Lexik handelt es sich um 76 Markierungen des Genusunterschieds von französischen und deutschen Nomen in der Vokabelliste. Auch in drei weiteren Fällen an anderer Stelle wird darauf verwiesen. In der Vokabelliste wird bei femininen französischen Nomen, die im Deutschen maskulin sind, der deutsche Artikel blau hervorgehoben (z. B. *la gare – der Bahnhof*, ApB, 182). Ist das deutsche Nomen neutral, ist sein Artikel schwarz und fett gedruckt (z. B. *la danse – das Tanzen*, ApB, 181). Bei maskulinen französischen Nomen ist der feminine deutsche Artikel rot markiert (z. B. *le drone – die Drone*, ApB, 181). Nicht hervorgehoben hingegen wird der Unterschied zwischen einem maskulinen französischen und einem neutralen deutschen Nomen (z. B. *le stade – das Stadion*, ApB, 179).

Die 43 Hinweise ausschließlich zur englischen Lexik setzen sich aus einem allgemeinen Hinweis (Bsp. 42) und 42 Kognaten in der Vokabelliste zusammen (vgl. Tab. 13 im Anh.). Letztere sind immer mit britischer Flagge markiert und die Schüler*innen werden auf die Bedeutung des Symbols zu Beginn des Vokabelverzeichnisses hingewiesen: „Hier findest du ein englisches Wort, das dem französischen Wort ähnlich ist“ (ApB, 176).

(42) Über 55 % des französischen Grundwortschatzes kannst du dir aus dem Englischen erschließen!
(ApB, 155)

Bei den 42 Hinweisen handelt es sich 22-mal (52 %) um französisch-englische Kognaten, z. B. zu *animal, cinéma, préférer*, davon einmal zum Satz *Ça dépend*. In 19 Fällen (45 %) existiert dazu auch ein deutscher Kognat, z. B. zu *adresse, cathédral, stade*. Die Kognaten sind größtenteils hochgradig formkongruent, zumindest zwischen Französisch und Englisch. Weniger offensichtlich sind wohl die Verbindungen zwischen *bouteille/bottle, rocher/rock* und *montagne/mountain*. Bei *plante* nicht nur an engl. *plant*, sondern auch an dt. *Pflanze* zu denken, ist sicher von Schüler*innen nicht zu erwarten. In einem Fall wird zu einem französischen Satz eine englische Übersetzung präsentiert, die keine Kognaten enthält:

(43) Je n'ai pas de frères et sœurs. [...] I don't have any brothers or sisters. (ApB, 185)

Bei 24 der 25 Aussprache/Schrift-Hinweise mit Deutsch als einziger Bezugssprache werden Laute verglichen. Einmal wird die andere Schreibweise von frz. *chimie* und dt. *Chemie* durch Fettdruck des ersten Vokals beider Wörter markiert (vgl. ApB, 203). Die Lautvergleiche werden immer nach dem Muster ‚wie in + Nomen‘ angeführt. Zweimal dient für den Laut [ʒ] das aus dem Französischen stammende *Garage* als deutsches Referenzwort. In der Lautschriftliste sind insgesamt 36 Zeichen des *Internationalen Phonetischen Alphabets* (IPA) enthalten; bei weniger als der Hälfte (15x) sind deutsche Wörter zu finden, ansonsten nur französische (vgl. ApB, 164).

Von insgesamt elf morphosyntaktischen Hinweisen, die alle Deutsch enthielten, bezogen sich neun ausschließlich auf Deutsch. Dabei ging es vorrangig um den Vergleich von Alters- und Mengenangaben (vgl. Kap. 5.2.3).

6 Diskussion und Analyse der Ergebnisse

6.1 Vergleich der Trends

In beiden untersuchten Lehrwerken sind diverse sprachvernetzende Inhalte enthalten und die Trends zu den Arten, den einbezogenen Sprachen, sprachlichen Ebenen und deren Kombinationen ähneln sich stark.

Hinweise auf andere Sprachen treten bei beiden mit großem Abstand am häufigsten auf, was sich auch aus der Definition dieser Unterkategorie zur Art der Inhalte ergibt (vgl. Kap. 4.4.2). Bei den Hinweisen handelt es sich vor allem um Kognaten und um Sprachvergleiche auf verschiedenen sprachlichen Ebenen. **Aktivitäten** sind die zweithäufigste Art, wobei sie in *Découvertes* häufiger vorkommen als in *À plus*. Neben der Aufforderung zum Erschließen

französischer Wörter mithilfe anderer Sprachen und dem Übersetzen¹⁸ sind auch hier Sprachvergleiche eine Möglichkeit der Sprachvernetzung. **Strategien**, die den Einsatz anderer Sprachen bzw. den Transfer beschreiben oder als hilfreich darstellen, treten sehr selten auf; teilweise sind sie mit Hinweisen oder Aktivitäten direkt verbunden (Mischkategorien). Bei Aktivität/Strategie-Elementen werden die Schüler*innen beispielsweise dazu aufgefordert, ihren Verstehensprozess zu reflektieren.

Michler (2014, 238) hatte zu den untersuchten Grammatikheften betont, dass eine kontrastive Darstellung grammatischer Strukturen einem negativen Transfer vorbeugen kann. In den von mir untersuchten Lehrwerken finden sich viele solcher Vergleiche, sowohl im Grammatikteil des Schülerbuchs als auch im Grammatikheft. Bei *Découvertes* tritt der Sprachvergleich im Grammatikheft (DecG) meist in der Form einer Aktivität mit Hinweis (Mischkategorie) auf: Die Schüler*innen werden zum Vergleich aufgefordert bzw. gefragt, was ihnen auffällt, und im Anschluss wird der Vergleich präsentiert. Im Grammatikheft zu *À plus* hingegen werden die Vergleiche nur präsentiert. In beiden Lehrwerken werden hier nur Deutsch und Englisch einbezogen, wobei Deutsch häufiger auftritt.

Diese Dominanz des Deutschen als Bezugssprache zeigt sich in beiden Lehrwerken in allen Arten und auf nahezu allen sprachlichen Ebenen. Die einzige Ausnahme ist die lexikalische Ebene in *Découvertes*, bei der Englisch häufiger einbezogen wird als Deutsch. Der Unterschied wird mitbestimmt durch die Markierungen des Genusunterschieds zu deutschen Nomen in *À plus*, die einen Großteil der Lexikbezüge dort darstellen. Die sprachvernetzenden Inhalte beider Lehrwerke enthalten zu jeweils mehr als 95 Prozent mindestens Deutsch oder Englisch. Dass die Schul-/Erstsprache Deutsch so oft eingesetzt wird, ist positiv zu bewerten, da somit unabhängig von vorgelesenen Schulfremdsprachen oder anderen Herkunftssprachen schon ein großes Sprachvernetzungspotenzial genutzt wird. Damit wird im Anfangsunterricht auf das sprachliche Vorwissen der Schüler*innen Bezug genommen und sie sehen, dass Französisch nicht ganz neu für sie ist.

Englisch wird in beiden Lehrwerken explizit einbezogen und als bekannt vorausgesetzt. Das zeigt sich u. a. in den Hinweisen auf fast ausschließlich englische Kognaten in den Vokabellisten¹⁹ (s. u.). Sollten die Lehrwerke für die erste Fremdsprache eingesetzt werden, könnten diese Hinweise aber auch schon Ähnlichkeiten zum später zu lernenden Englisch aufzeigen. Französisch könnte dann die Funktion der Brückensprache einnehmen.

Bei *À plus* treten Deutsch und Englisch nur sehr selten gemeinsam auf (4,5 %), bei

¹⁸ von Französisch in diverse Sprachen, v. a. aber Deutsch und Englisch; von Englisch/Deutsch nach Französisch

¹⁹ einzige Ausnahme: *Ventilator* (DecB, 187)

Découvertes ist das deutlich öfter (13 %), aber dennoch selten der Fall. Bei Aktivitäten wird die Kombination der beiden Sprachen besonders relevant, da fehlendes Vorwissen aus Englisch dann weniger zum Tragen käme. In *Découvertes* enthalten bis auf eine alle Aktivitäten und zugehörige Mischkategorien Deutsch; einmal kommt Englisch nur mit anderen Sprachen vor. Bei den Aktivitäten von *À plus* hingegen tritt Englisch deutlich häufiger (33 %) auch ohne Deutsch auf. Wenn jedoch beliebige Sprachen einbezogen werden können, kann Deutsch auch hier durch die Schüler*innen bewusst genutzt werden. Zusätzlich ist der unbewusste Rückgriff auf Sprachen nicht zu beeinflussen.

Diese Option der freien Sprachwahl ist bei *À plus* nur halb so oft anzutreffen (5 %) wie bei *Découvertes* (10 %). Bei anderen Sprachen ist der Unterschied noch größer (1,5 vs. 5 %): in *Découvertes* wurden also häufiger andere Sprachen als Deutsch und Englisch explizit einbezogen, wenn es auch in *À plus* mehr Einzelsprachen waren. Insgesamt ist in beiden Lehrwerken nur selten der Einsatz konkreter anderer Sprachen der Schüler*innen vorgesehen, nämlich nur bei 11 von 337 sprachvernetzenden Inhalten. Gewiss ist der Einsatz anderer Sprachen im Unterricht bzw. allgemein in den Spracherwerb nicht vom Lehrwerk allein abhängig. Je größer aber die Offenheit für andere Sprachen, umso mehr wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit berücksichtigt und gewinnbringend eingesetzt (vgl. García García et al. 2020).

Interessant ist nicht nur, welche bzw. wie viele andere Sprachen einbezogen werden oder wie häufig, sondern auch, in welcher Form. Unter den elf Elementen („a enthalten“ aus *Découvertes* & *À plus*) dominieren deutlich diejenigen Kategorien, die eine Aktivität enthalten. Zudem wird in alle die lexikalische Ebene allein oder in Kombination mit anderen sprachlichen Ebenen einbezogen. Diesen Trend stellten auch Michler (2015, 92) und Kofler et al. (2020, 114-115) fest.

Der Schwerpunkt beim Einbezug der anderen Sprachen liegt auf Kognaten; teilweise sollen auch Unterschiede in der Schreibung oder der Aussprache berücksichtigt werden. Die Wortebene wird nur bei einem der Inhalte überschritten, der nicht nur deswegen besonders hervorzuheben ist und im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

Jeweils eine große Gruppe in allen sprachvernetzenden Inhalten stellen die Hinweise auf englische Kognaten im Vokabelverzeichnis dar. Diese habe ich, nach Bärs (2012) Idee, genauer betrachtet und verglichen, v. a. um festzustellen, ob ihnen eine erkennbare Systematik zugrunde liegt (vgl. Kap. 6.4).

6.2 Mehrsprachigkeitskonzept und dessen Umsetzung in *À plus*

Das soeben erwähnte einzige Element mit anderen Sprachen als Deutsch und Englisch, das die Wort- und sogar die Satzebene überschreitet, ist die bereits teilweise zitierte Aktivität mit Strategie aus *À plus* (vgl. ApA, 91; Kap. 5.2.2), in der die romanische Interkomprehension sowohl eingesetzt als auch reflektiert werden soll. Die Schüler*innen sollen die Inhalte aus einem französischen, einem spanischen und einem italienischen Blogbeitrag zum Lieblingsurlaubsort in Frankreich vergleichen, die Sprachen der Texte benennen und reflektieren, weshalb sie die Texte zumindest ansatzweise verstehen. Es handelt sich hierbei um eine Interkomprehensionsaktivität mit interlingualem Identifikations- und Inhaltstransfer verschiedener Transferbereiche, also auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (vgl. Kap. 2.3.2). Das Französische dient hier nicht als Ziel-, sondern als Ausgangssprache.

Dieser sprachvernetzende Inhalt ist einer von sieben²⁰ aus der sog. Übungsrubrik „Comparer les langues“, deren Ziele im Lehrerhandbuch (ApL, 9) zu den Punkten „Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstsein“ formuliert sind:

[Hiermit, Anm. CG] lädt *À plus* an vielen Stellen zur Reflexion über gelernte oder Familiensprachen, Sprachsysteme und Verwandtschaften [ein]. Diese Reflexion soll dazu beitragen, die S zu aktiven und bewussten Sprachlernenden zu erziehen. Die Übungen wollen auch einen Beitrag dazu leisten, die sprachlichen Schätze einer Lerngruppe in den Vordergrund zu rücken und wertzuschätzen.

Die vorliegende Aktivität hat in meinen Augen das Potenzial, die Sprachbewusstheit zu fördern und somit einen Beitrag zur Mehrsprachigkeitsförderung zu leisten, da hier einerseits über Sprachfamilien gesprochen und andererseits der Nutzen von Französisch als romanische Brückensprache verdeutlicht werden kann²¹. Damit könnte sich die Sprachlernmotivation erhöhen. Vorwissen in Spanisch und/oder Italienisch dürfte zumindest von schulischer Seite nicht vorhanden sein. Die Sprachlernbewusstheit und damit die Sprachlernkompetenz werden vermutlich durch die Reflexion des Transferprozesses gefördert.

Haberland und Korell (2020) haben diese Kategorie in einem anderen aktuellen *À plus*-Lehrwerk untersucht (vgl. Kap. 3.1) und eine sehr ähnliche Interkomprehensionsaktivität mit französischen, spanischen und italienischen Blogbeiträgen gefunden (vgl. Haberland & Korell 2020, 64). Dabei sollten die verstandenen Informationen zu Paris in Form einer Mediation weitergegeben werden. Auch sie kommen zu der Einschätzung, dass die Sprachbewusstheit und

²⁰ in Schülerbuch und Arbeitsheft

²¹ Im Lehrerhandbuch sind keine Informationen dazu enthalten. Es gibt also keine Vorschläge zur didaktischen Umsetzung.

die Sprachlernkompetenz durch eine solche Aktivität gefördert werden können (vgl. ebd., 65).

Betrachtet man, wie selten in *À plus* auf konkrete andere oder beliebige Sprachen verwiesen oder zurückgegriffen wird, lässt sich an der Umsetzung dieses Mehrsprachigkeitskonzeptes zweifeln. Das sprachliche Vorwissen aus Deutsch und Englisch, das bei allen Schüler*innen in unterschiedlicher Ausprägung²² vorhanden ist, wird aber als Teil dieser „sprachlichen Schätze“ durchaus in Form sprachvernetzender Inhalte einbezogen.

In *À plus* zeige sich, so das Lehrerhandbuch, zudem die Diversität der Gesellschaft – z. B. darin, dass die „Familien der Lehrwerkskinder [...] mehrere Sprachen, u. a. auch die Gebärdensprache“, sprechen (ApL, 5). Bis auf diese wurden in den untersuchten Lehrwerkskomponenten jedoch keine Hinweise auf andere Familiensprachen gefunden. Beim Charakter Idriss ist aber zumindest ein tunesischer Migrationshintergrund durch die Namen der Familienmitglieder und die Aussagen zum Wohnort seiner Urgroßmutter (vgl. ApB, 44) anzunehmen; ob er zu Hause (auch) Arabisch spricht, bleibt jedoch unklar²³.

Von den in Kapitel 2.4 aufgelisteten möglichen Zielen der sprachvernetzenden Inhalte konnten in *À plus* nahezu alle entdeckt werden. Interlinguales Vorwissen kann zum Beispiel gleich in der ersten Lektion eingesetzt werden, um „französische Wörter zum Thema Stadt“ zu verstehen (ApB, 18). Dass auch in der Sprachproduktion im Französischen das interlinguale Vorwissen eingesetzt werden kann, wird in den untersuchten Lehrwerkskomponenten nicht erwähnt oder genutzt. Auch ein Strategientransfer, bzw. didaktischer Transfer, wird nicht angesprochen. Ein solcher Hinweis hätte beispielsweise gut auf die Strategieseite zum Wortschatzlernen (vgl. ApB, 149) gepasst. Sprachbewusstheit kann theoretisch durch jeden sprachvernetzenden Inhalt gefördert werden, ob nun durch den Vergleich der Angabe bestimmter Mengen in verschiedenen Sprachen oder durch die darin enthaltenen Kognaten (vgl. ApB, 116). Auch die Hinweise auf unterschiedliche Aussprachen von französisch-englisch-deutschen Kognaten (vgl. ApB, 12) können zur Erreichung dieses Ziels beitragen. Indem zum Beispiel der Unterschied zwischen Adjektiv und Adverb im Französischen und Englischen verglichen wird, fördert das nicht nur die Sprachbewusstheit, sondern festigt möglicherweise auch die Kenntnisse in der Brückensprache Englisch. Mindestens diese mehrsprachigkeitsdidaktischen Ziele werden also in den sprachvernetzenden Inhalten aus *À plus* angestrebt.

Damit weder in Bezug auf das Französische noch auf andere einbezogene Sprachen falsche Informationen abgespeichert werden, müssen die sprachvernetzenden Inhalte, wie alle Lehrwerksinhalte, sowohl sprachlich als auch inhaltlich vollständig korrekt sein. Aus *À plus*

²² u. a. abhängig von Alter, Lernjahr in Englisch und Status des Deutschen beim Individuum

²³ Diese Aussage kann nur für die drei untersuchten Lehrwerkskomponenten getroffen werden.

sind diesbezüglich zwei Inhalte zu erwähnen, die zumindest teilweise korrigiert werden müssten. Sicher ist von ihnen nicht der Erfolg der Sprachvernetzung oder der Mehrsprachigkeitsförderung abhängig, aber es sollte immer im Interesse von Lehrkräften liegen, korrekte Informationen weiterzugeben oder einzusetzen.

(44) *Son/Sa/Ses* kann „ihr/e“ oder „sein/e“ heißen, weil sich der Possessivbegleiter im Französischen nur nach dem Nomen richtet, vor dem er steht. (ApG, 15)

Die Aussage (44) ist in dieser Form unvollständig und falsch²⁴. Possessivbegleiter richten sich weder im Französischen noch im Deutschen nur nach dem Nomen, vor dem sie stehen – also nach dessen Genus und Numerus. Auch der Numerus des Besitzers ist entscheidend; sonst gäbe es schließlich keine Unterscheidung in *leur/leurs* und *son/sa/ses*. Der Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Französischen liegt darin, dass im Deutschen zusätzlich das Genus des Besitzers relevant ist und zur hier benannten Unterscheidung zwischen *sein* und *ihr* führt.

(45) Il est grand. Elle est grande. [...] Im Französischen werden die meisten Adjektive dem Nomen angeglichen, zu dem sie gehören. Das ist anders als im Deutschen. (ApG, 27)

Bezieht man diese Aussage (45) nur auf das nachgestellte Adjektiv, wie in den Beispielsätzen, ist sie korrekt. Generell ist sie es allerdings nicht, denn Adjektive werden im Deutschen sehr wohl dekliniert (vgl. Kap. 2.6.5). Dass es sich hier nicht um eine generelle Aussage handelt, wird nicht deutlich gemacht.

6.3 Mehrsprachigkeitskonzept und dessen Umsetzung in *Découvertes*

Auch im Lehrerhandbuch zu *Découvertes* (DecL) finden sich einige Hinweise auf das Mehrsprachigkeitsverständnis. In der Beschreibung des lehrbuchunabhängigen (und nicht analysierten) Vorkurses für alle Einstiegsjahre wird angekündigt:

[...] der Vorkurs [nimmt] das Mehrsprachigkeitsprofil der Lernenden von Beginn an mit in den Blick und bahnt die Verknüpfung von Kenntnissen bereits gelernter Sprachen mit dem Französischen im Bereich des Hörens an. (DecL, 18)

Zudem werde der „Mehrsprachigkeitsansatz“ beim Übergang zum Lehrbuch „auf das Einbeziehen des Schriftbildes erweitert, so dass sich die Verknüpfung der bereits zum persönlichen Repertoire gehörenden Sprachen mit dem Neuen fortsetzt“ (DecL, 20). So vielversprechend das für die Mehrsprachigkeitsdidaktik klingt, scheint der Ansatz doch nicht wirklich berücksichtigt zu werden, wenn aus der weiteren Beschreibung des Vorkurses ein

²⁴ Im Grammatikheft zu *Découvertes* (DecG, 14) findet sich ein nahezu identischer Hinweis, weshalb die folgenden Ausführungen auch dafür gelten.

„konsequentes Vermeiden des Rückgriffs auf die deutsche Sprache“ durch die Lehrkräfte und die Lernenden und somit die „Einsprachigkeit im Anfangsunterricht“ als Merkmale des Unterrichts hervorgehen (DecL, 19). Zudem wird bei Schwierigkeiten mit der Einsprachigkeit die „Arbeit mit Belohnungssystemen für das Durchhalten der Kommunikation in der Fremdsprache“ (DecL, 19) empfohlen. Meiner Einschätzung nach kann das die Schüler*innen sowohl im Vorkurs als auch im späteren lehrbuchbasierten Unterricht vom ‚öffentlichen‘ Einbringen anderer Sprachkenntnisse abhalten, v. a. wenn das Belohnungssystem weitergeführt wird und die Schüler*innen ihre Belohnung nicht verlieren wollen.

Das Mehrsprachigkeitsverständnis des Lehrwerks geht außerdem aus der Definition im Glossar hervor. Mehrsprachigkeit bestehe, wenn ein Mensch „in der alltäglichen Kommunikation zwei oder mehr Sprachen benutzt“. Dabei gelinge „der Wechsel von der einen in die andere Sprache [...] ohne Probleme“ (DecL, 244). Dieses additive Verständnis beinhaltet noch keine Vernetzung der Sprachen, die aber für die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz bedeutsam ist (vgl. Kap. 2.1).

Dass ein Vernetzen von Sprachen und Spracherwerbsprozessen möglich ist, wird im Glossar unter „Sprachenübergreifendes Unterrichten“ erwähnt. Zudem könne Französisch als Brückensprache für zukünftiges Sprachenlernen dienen (vgl. DecL, 246).

Auf frühere Spracherwerbsprozesse, die eine der Grundlagen des didaktischen Transfers sind, wird nur in einem Element aus *Découvertes* explizit verwiesen. In dieser Strategie aus dem Schülerbuch (vgl. DecB, 147) wird den Schüler*innen gesagt, dass sie bereits Methoden des Wortschatzlernens kennen und nutzen können. Sie ist eingebettet in eine ganze Strategieseite zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen und erfüllt das Ziel „Anregung zum Strategientransfer“ (Neveling 2020, 218) der sprachvernetzenden Inhalte (vgl. Kap. 2.4). Wie sprachliche Transfers kann auch der didaktische Transfer ohne weitere Aufforderung durch das Lehrwerk stattfinden, wenn auch unbewusst. Das gilt auch für *À plus*, in dem er nicht angesprochen wird.

Laut der Markierung mit dem zackigen Kreis (vgl. Kap. 5.1.4) soll die Kombination aus einem Hinweis und zwei Aktivitäten am Anfang des Arbeitshefts (vgl. DecA, 4) die Sprachbewusstheit und/oder die Sprachlernkompetenz fördern, womit eines der Ziele sprachvernetzender Inhalte (vgl. Kap. 2.4) erfüllt wäre. Der Einleitungstext ist aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht vielversprechend²⁵, da eine realistische mehrsprachige Situation – ein internationales Jugendtreffen – beschrieben wird. Die Schüler*innen sollen

²⁵ Er wurde bereits in Kap. 5.1.1 zitiert.

‚dort‘ beim Hören Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen feststellen. In den Folgeaktivitäten sollen Kognaten aus Listen erst anhand eines Hörtextes erkannt und dann den französischen Äquivalenten zugeordnet werden. Erst beim Hören des Textes fällt auf, dass es sich nicht um einen authentischen Text handelt und dass keine Verbindung zu dem Jugendtreffen besteht: Es werden lediglich sehr langsam einzelne Begriffe vorgelesen – von erwachsenen Sprechern. Bei den Wörtern in beiden Aktivitäten handelt es sich um hochgradig formkongruente Kognaten aus Deutsch, Englisch, Türkisch, Polnisch, Italienisch und Spanisch, zu denen die Sprachen im zweiten Teil auch benannt werden. Überraschend ist auch, dass es sich größtenteils um Begriffe handelt, die auf einem Jugendtreffen vermutlich eher nicht zu hören wären, z. B. *vitrine*, *garage*, *collier*. Die Schüler*innen werden hier auf interlinguale Ähnlichkeiten und kleinere Unterschiede aufmerksam gemacht, ihre Sprachbewusstheit könnte also durchaus gefördert werden. Auch wenn den Schüler*innen zu Beginn des Französischlernens sicher noch kein wirkliches Stimmen- und Sprachengewirr eines Jugendtreffens zugemutet werden muss, weckt der Einleitungstext doch bei ihnen wie bei Lehrkräften falsche Erwartungen.

In einem Strategiekasten (vgl. Abb. 7 im Anh.) geht es um polyseme Wörter, also Lexeme mit mehreren Bedeutungen (vgl. Stein 2014, 76), im Deutschen und Französischen. Obwohl die Polysemie ein wichtiges Thema in der Fehlerprävention ist, sind die Aussagen in diesem Strategiekasten meiner Ansicht nach nicht vollständig richtig. Weder *Kalender* noch *chez* sind in ihren Sprachen polysem. Sie werden jedoch in der jeweils anderen Sprache mit verschiedenen Begriffen übersetzt. Auf diese Unterschiede hinzuweisen, ist grundsätzlich sinnvoll. Allerdings bezieht sich 2. nicht ohne Grund auf Franzosen, da deutsche Schüler*innen diesen Fehler nicht machen würden. Anders als angegeben, geht es beim ersten Beispiel in Nr. 3 nicht um mehrere Bedeutungen eines Wortes. Stattdessen werden hier zwei unterschiedliche Wörter (*date*, *datte*) verglichen, die nur homophon sind, also gleich ausgesprochen werden. Dadurch kann theoretisch beim Hören eine Schwierigkeit entstehen, die aber durch die Einbettung in einen Kontext unwahrscheinlich ist. Beim Lesen ist aufgrund der unterschiedlichen Schreibweise (Heterographie) keine Verwechslung möglich. Sollte die Homophonie als häufiges Phänomen des Französischen einmal im Mittelpunkt stehen, sind andere Beispiele sinnvoller, die die Schüler*innen deutlich öfter verwenden dürften als das französische Wort für eine Dattel – z. B. *ses/c'est/ces* oder *ou/où/août*.

Die Übersetzungsaktivität unter dem Strategiekasten (46) erscheint wenig sinnvoll, da aus dem deutschen Satz nicht hervorgeht, welche Art von Kalender gemeint ist. So ist also für die Schüler*innen unklar, welches französische Wort sie hier verwenden sollen. Zudem ist unklar,

mit welchem Zweck die Sätze auch noch ins Englische übersetzt werden sollen und warum die ersten beiden Sätze nicht logisch zum dritten passen, obwohl dieser mit „aber“ beginnt.

(46) Ihr Geburtstag ist am 6. Oktober. Das steht in meinem Kalender.

Aber leider habe ich heute um 16 Uhr einen Termin beim Arzt. (DecA, 74)

Dass durch die Übersetzung eine Festigung der Englischkenntnisse (vgl. Kap. 2.4) stattfindet, ist zu bezweifeln.

Ein anderer Strategiekasten zu „Unterschiede[n] in den Fremdsprachen“ (DecA, 55; Abb. 8 im Anh.) erscheint auf den ersten Blick ebenso sinnvoll wie der zur Polysemie, da auch hiermit möglichen Schülerfehlern, konkret einem negativen Transfer, vorgebeugt werden soll. Tatsächlich sind aber auch hier Fehler enthalten. Der Text impliziert zunächst, dass im Deutschen und Englischen (und vielleicht auch in anderen Sprachen) alle Wörter auf der ersten Silbe betont werden. Das stimmt nicht. Stattdessen kann die Betonung im Deutschen und Englischen je nach Wort auf anderen Silben liegen – das ist in einigen Fällen sogar bedeutungsunterscheidend, z. B. bei engl. *address* als Nomen [ˈædres] und als Verb [əˈdres] oder beim dt. Verb *übersetzen*, das je nach Sitz des Wortakzents das Übertragen in eine andere Sprache oder die Fahrt mit einer Fähre bezeichnen kann. Auch bezogen auf das Französische ist die Aussage nicht korrekt: die Betonung französischer Wörter ist nicht „neutral“, sondern liegt immer auf der letzten Silbe. Zudem geht es bei der Umwandlung eines Aussagesatzes in eine Frage nicht um den Wortakzent, sondern um die Intonation (Tonhöhe) – wie im Deutschen.

Obwohl es korrekt ist, dass sich Sprachen im Satzbau unterscheiden (können), sind die Beispiele bei 4. unpassend. Hier stehen zwar die Bestandteile der Adresse in verschiedenen Reihenfolgen, doch die Satzglieder nicht. Ein Syntaxunterschied wird hiermit also nicht verdeutlicht. Außerdem steht bei der Straßenangabe im Englischen, anders als angegeben, immer eine Präposition.

6.4 Vergleich der Lexikhinweise auf Englisch in den Vokabellisten

Als Basis für den folgenden Vergleich dient Tabelle 13 (im Anh.), in der alle Hinweise auf englische Entsprechungen aus den Vokabellisten gesammelt und gegenübergestellt wurden. In der Vokabelliste von *Découvertes* sind 35 englische Lexikhinweise enthalten (vgl. Kap. 5.1.4), bei *À plus* sind es mit 42 etwas mehr (vgl. Kap. 5.2.4). Lehrwerksübergreifend sind 63 französische Einzelwörter sowie drei Sätze mit Englischhinweisen versehen worden, wobei sich zwei der Sätze je auf die Kognatenpaare *dépend/depends* und *moi/me* beziehen (vgl. Tab. 13 im Anh.). Somit sind es insgesamt 65 französische Wörter mit genannten englischen Kognaten.

Nur 10 dieser 65 Kognatenpaare (15 %) sind in beiden Lehrbüchern enthalten, z. B. *table* und *parents* (in Tab. 13 grau unterlegt). In 47 Fällen (72 %) ist das betreffende französische Wort keine Lernvokabel im jeweils anderen Lehrbuch (k. L.). In den restlichen 10 Fällen (15 %) handelt es sich bei dem französischen Wort zwar um eine Lernvokabel, es gibt aber keinen Hinweis auf Englisch (o. H.). Größtenteils wird also bei unterschiedlichen Vokabeln auf englische Wörter verwiesen.

Dass die Lernvokabeln nicht identisch sind, war zu erwarten. Schließlich sind durch Rahmenlehrpläne nur grobe Themen vorgegeben. Bei einigen Wörtern aus der Liste war es dennoch überraschend. In *À plus* gehören beispielsweise *adresse*, *âge*, *couleur* und *exercice* nicht zum Lernvokabular in der *Liste des mots*, obwohl die Schüler*innen im ersten Lernjahr darüber sprechen, wo sie wohnen und wie alt sie sind, und Farben zur Beschreibung von Gegenständen nutzen. Zudem werden Übungen in Arbeitsaufträgen auch als solche bezeichnet. In *Découvertes* sind z. B. *classe*, *par exemple* und *télé* nicht explizit zu lernen.

Interessant ist auch, wie mit den polysemen Lexemen *histoire* und *temps* umgegangen wird. *Histoire* kann als Geschichte im Sinne einer Erzählung (1) übersetzt werden oder im Sinne einer Entwicklung (2). Während im Deutschen auch nur das Polysem *Geschichte* dafür verwendet wird, muss man im Englischen zwischen *story* (1) und *history* (2) unterscheiden. Eben diese Unterscheidung wird in der Vergleichstabelle deutlich, nicht jedoch in den Vokabellisten der einzelnen Lehrbücher. *Découvertes* enthält *histoire* als Lernvokabel nur in der ersten Bedeutung. Nur in der alphabetischen Wortliste wird die zweite in der fakultativen Vokabel *histoire-géo* als Schulfach einbezogen. In *À plus* hingegen wird nur auf *history* (2) und das dazugehörige Schulfach verwiesen. Weder für das Verstehen noch für die Verwendung des Französischen entsteht durch diese Polysemie eine mögliche Fehlerquelle. Bedeutend wird sie allerdings, wenn aus dem Deutschen oder Französischen ins Englische übersetzt werden soll.

Etwas anders sieht es bei *temps* aus. Sowohl im Englischen als auch im Deutschen muss hier beim Übersetzen unterschieden werden zwischen *weather* und *time* bzw. *Wetter* und *Zeit*. Wieder ist die französische Sprachproduktion nicht von der Unterscheidung betroffen. Das Verstehen hingegen kann ohne diese Information erschwert sein, weshalb es angebracht erscheint, die Schüler*innen auch in der Vokabelliste darauf hinzuweisen. In *Découvertes* wird zunächst *temps* i. S. v. *Zeit* eingeführt und es wird auf engl. *time* hingewiesen (DecB, 178). Unter dem Vokabeleintrag zu *temps* – *Wetter* findet sich der Warnhinweis (gelb unterlegt, mit Ausrufezeichen): „Le temps hat zwei Bedeutungen: Die Zeit und das Wetter“ (DecB, 187, Herv. im Original). In *À plus* wird nur auf die Bedeutung *Wetter* hingewiesen (ApB, 205). *Temps* wird zwar nie als *Zeit* übersetzt, ist aber in der Lernvokabel *emploi du temps* enthalten.

In beiden Vokabellisten gibt es, wie die letzte Spalte der Tabelle zeigt, französisch-englische (A) und französisch-englisch-deutsche Kognaten (B). Bei *À plus* sind diese beiden Arten nahezu ausgeglichen (vgl. Kap. 5.2.4), bei *Découvertes* hingegen überwiegen deutlich die französisch-englischen Kognaten (vgl. Kap. 5.1.4). Sprachvernetzend sind all diese Hinweise. Zudem sind sie als Lernerleichterung gedacht, was durch die Hinweise auf den Nutzen des sprachlichen Vorwissens in beiden Lehrwerken deutlich wird (47, 48). Die Elemente der Gruppe A bieten sicher eine größere Lernerleichterung, da in ihnen Englisch als Brückensprache eingesetzt und nicht nur zusätzlich genannt wird.

(47) Viele französische Wörter könnt ihr verstehen, wenn ihr an Wörter in anderen Sprachen denkt.
(DecB, 34)

(48) Viele Wörter verschiedener Sprachen haben denselben Ursprung und sind sich deshalb ähnlich.
Nutze dein Wissen aus anderen Sprachen, um dir französische Wörter zu erschließen.
(ApB, 155)

Während also mindestens das Einbeziehen englischer Kognaten allgemein einer Systematik zu folgen scheint, bleibt unklar, warum bestimmte Wörter gewählt wurden. In beiden Lehrbüchern gibt es schließlich viele englische Kognaten zu den französischen Vokabeln, die nicht erwähnt wurden, was u. a. durch die Kategorie ‚o. H.‘ in der Vergleichstabelle sichtbar wird. Auch die wenigen Überschneidungen zwischen den Listen sprechen für eine Willkür bei der Auswahl.

6.5 Vergleich der Lautzeichenlisten

In beiden Lehrwerken ist vor den Vokabellisten eine Lautzeichenliste enthalten, in der den IPA-Zeichen von französischen Phonemen französische und deutsche Wörter zugeordnet werden (vgl. DecB, 157; ApB, 164). Das Wissen der Schüler*innen über die deutsche Aussprache kann auf französische Wörter transferiert werden. Die Transkriptionen der französischen Vokabeln sind somit leichter als Aussprachehilfe zu nutzen.

Im Vergleich der Listen fällt auf, dass unterschiedlich viele Laute enthalten sind: bei *À plus* 36 und bei *Découvertes* 26. Bei den zusätzlichen Zeichen in *À plus* handelt es sich um das „langes ‚a‘“ (ApB, 164) bezeichnete [ɑ] und um die Konsonanten [b, d, g, k, l, m, n, p, t]. Da bei Letzteren die Lautzeichen mit deutschen Buchstaben übereinstimmen und daher ein Aussprachetransfer aus dem Deutschen positiv sein wird, ist eine Erklärung dieser Zeichen nicht notwendig. Vermutlich war das der Grund für die Autor*innen von *Découvertes*, sie nicht in die Liste aufzunehmen.

6.6 Limitationen

Meine Analyse diene vor allem dem Aufzeigen von vorhandenen Sprachvernetzungen in den beiden Lehrwerken und dem Sichtbarmachen von Trends in den auftretenden Arten, den einbezogenen Sprachen und sprachlichen Ebenen. Zudem sollte der Vergleich verschiedene Möglichkeiten der Sprachvernetzung aufzeigen.

Was diese Arbeit weder leisten will noch kann, ist zunächst eine Beurteilung der Inhalte nach (mehrsprachigkeits-)didaktischen Gütekriterien (vgl. u. a. Bredthauer & Engfer 2018; Marx 2014; Neveling 2020). Auch dazu, ob sich eines der Lehrwerke besser für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eignet, ist keine Aussage zu treffen. Zudem kann diese Lehrwerkanalyse nicht zeigen, ob die gefundenen sprachvernetzenden Inhalte tatsächlich im Unterricht eingesetzt werden und ob sie wirklich zu einer Zunahme von Sprachbewusstheit, Sprachlernmotivation, Sprachlernkompetenz oder zu einer Lernerleichterung bei den Schüler*innen führen. Dafür wären empirische Studien notwendig.

Wie Haberland und Korell (2022, 107) betonen,

können Materialien zwar als impuls- und ideengebend für die Realisierung mehrsprachigkeits- [...]didaktischer Ansätze charakterisiert werden, jedoch bedarf es stets der Eigeninitiative der Lehrkraft bzgl. der genauen Passung auf die sprachliche Heterogenität der Lerngruppe sowie die fokussierten [Sprachen, Anm. CG].

Lehrkräfte können und müssen also selbst entscheiden, welches Material sie einsetzen. Lehrwerkanalysen könnten eine gute Grundlage für diese Entscheidungen sein. Meine Analyse zeigt zum Beispiel, wo mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht ansetzen kann.

Es ist nicht ausgeschlossen, dass andere Analysen der gleichen Lehrwerke mit gleichem Fokus leicht andere Ergebnisse erhielten. Das hängt u. a. mit meiner selbst gewählten Kategorisierung zusammen, die sich nicht in identischer Form in anderen Lehrwerkanalysen zur Mehrsprachigkeit findet. Umso wichtiger war es, meine trennscharfen Kategorien klar zu definieren und Entscheidungen bei der Kodierung offenzulegen. Zudem habe ich die Kodierung zweimal mit zeitlichem Abstand durchgeführt, um sicherzugehen, dass die Kodierungskriterien lehrwerks- und komponentenübergreifend einheitlich eingesetzt wurden. Auch wenn dadurch immer noch keine Intersubjektivität gewährleistet ist, sind meine Ergebnisse durchaus aussagekräftig. Denn entscheidend ist nicht, ob ein Element mehr oder weniger einer bestimmten Kategorie zugeordnet wurde oder ob auch andere Personen die gleiche Mischkategorie gebildet hätten, anstatt die Inhaltsbestandteile einzeln einzuordnen. Stattdessen sind die Trends von Bedeutung, die sich aus den Zahlen ablesen lassen. Diese sind sehr deutlich und zudem den Ergebnissen früherer Analysen (vgl. Kap. 3) ähnlich.

7 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit habe ich die Sprachvernetzung als einen Baustein der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit näher betrachtet. Im Fokus standen die zwei Französischlehrwerke *Découvertes 1* und *À plus 1*, die auf sprachvernetzende Inhalte hin untersucht wurden. Ich wollte herausfinden, inwiefern damit auf vorgelernte Sprachen und frühere Spracherwerbsprozesse hingewiesen oder explizit zurückgegriffen wird. Da Lehrwerke besonders im Anfangsunterricht einen großen Einfluss auf die Planung und Durchführung von Unterricht haben, sind solche Inhalte mitentscheidend für den Einbezug dieses sprachlichen und sprachlernmethodischen Vorwissens in den Fremdsprachenunterricht.

Dazu habe ich zunächst, der Definition des GeR folgend, die Mehrsprachigkeit im Sinne einer einzigen Kompetenz beschrieben, die sich aus allen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen eines Individuums zusammensetzt. Diese Kompetenz zu fördern, ist das Hauptziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik, in deren Rahmen meine Arbeit eingebettet ist.

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und somit auch die Sprachvernetzung in den Unterricht einzubeziehen (durch Lehrwerke und/oder Lehrkräfte initiiert), birgt ein großes Potenzial für Schüler*innen, Lehrkräfte und das Unterrichtsgeschehen. So können durch sie die Sprachbewusstheit, die Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz, die Sprachlernmotivation und die Sprachkompetenz gefördert werden. Außerdem kann das Lernen erleichtert werden, weil die Schüler*innen zum bewussten Einsatz ihres Vorwissens animiert und angeleitet werden. Solche Inhalte in Lehrwerken können auch die Lehrkräfte für mögliche Synergieeffekte beim Lernen sensibilisieren und zu einer stärkeren Beteiligung der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen beitragen.

Den bewussten Einsatz von Vorwissen aus vorgelernten Sprachen oder aus früheren Spracherwerbsprozessen bezeichnet die Mehrsprachigkeitsdidaktik als interlingualen sprachlichen oder didaktischen Transfer und er ist nicht nur der Schlüsselbegriff, sondern auch die zentrale Methode der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Anders als lange üblich, wird er heute nicht mehr nur in positiven und negativen, also in gelungenen und fehlgeschlagenen, Transfer unterschieden. Stattdessen kann mithilfe von Meißners Transfertypologie ein einziger Transferprozess zusätzlich nach Typ, Richtung, Reichweite, Bereich und Kategorie beschrieben werden. So ist zum Beispiel der Rückgriff auf englische Kognaten beim Lesen eines französischen Textes ein proaktiver, semasiologischer, interlingualer, lexikalischer Inhalts- und Identifikationstransfer.

Das Potenzial mehrsprachigkeitsdidaktischer Inhalte in Lehrwerken und die verschiedenen Möglichkeiten des Transfers wurden in den Zielen sprachvernetzender Inhalte miteinander verbunden, die aus einer Liste mit möglichen Zielen mehrsprachigkeitsdidaktischer Inhalte von Neveling ausgewählt wurden. Der Unterschied sei hier nochmal zu betonen: Während mehrsprachigkeitsdidaktische Inhalte allgemein auch Verweise auf interkulturelles, kontextuelles, intralinguales und Weltwissen sowie die Sprachmittlung als Methode enthalten können, sind die sprachvernetzenden Inhalte fokussiert auf die Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, auf interlingualen Transfer, den Einsatz und die Reflexion von Sprachlernstrategien und die Festigung der Sprachkompetenz nicht nur in der Zielsprache, sondern ggf. auch in Ausgangs- oder Brückensprache.

Ob der lernerleichternde, motivationssteigernde interlinguale Transfer stattfindet, hängt von linguistischen, individuellen und äußeren Faktoren ab. So ist beispielsweise die sprachtypologische Nähe von Ausgangs- oder Brückensprache und Zielsprache zwar sehr wichtig, aber nicht allein entscheidend, denn auch die Wahrnehmung einer gewissen Nähe und somit eines Transferpotenzials durch das Individuum entscheidet mit über das Stattfinden des Transfers. Die Lehrkraft stellt zudem den wichtigsten äußeren Faktor dar, da sie die Prozesse initiieren und unterstützen kann. Fühlt sie sich jedoch weder sprachlich noch didaktisch dazu in der Lage oder sieht interlingualen Transfer nur als mögliche Fehlerquelle an, sinkt die Wahrscheinlichkeit für den Transfer auf Lernendenseite.

Umso wichtiger ist es, dass Lehrkräfte sich des großen Transferpotenzials, das die Schüler*innen schon zu Beginn der Sekundarstufe I mit in den Französischunterricht bringen, bewusst sind. Das didaktische Transferpotenzial ist dabei sprachenübergreifend. Das sprachspezifische Transferpotenzial aus Deutsch und Englisch ist sehr umfangreich und vielfältig; für die Verbindung zu anderen Sprachen kann es eine Orientierungshilfe sein – v. a. um sich der sprachlichen Ebenen sowie der Bedeutung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bewusst zu werden. Für meine Lehrwerkanalyse diente die Auflistung als Erwartungshorizont: Ich konnte dadurch erahnen, welche sprachlichen Mittel (z. B. Kognaten), welche Phänomene (z. B. die Homophonie) und welche morphosyntaktischen Techniken (z. B. das Angleichen von Adjektiven) in den Lehrwerken als sprachvernetzende Inhalte auftreten konnten.

Im Forschungsstand konnte ich zeigen, dass seit mindestens zwei Jahrzehnten ein reges Interesse an mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Fremdsprachenlehrwerken und deren Potenzial besteht. Auch wenn einige Vorgängerlehrwerke der Reihen *Découvertes* und *À plus* bereits untersucht wurden, sind die Ergebnisse doch schwer mit meinen zu vergleichen. Das

liegt zum einen an anderen Schwerpunkten (z. B. Mehrsprachigkeit als Thema, romanische Interkomprehension), zum anderen an teilweise eher generellen Aussagen zu Trends mit sehr wenigen oder keinen Beispielen.

In meiner Analyse wurden die sprachvernetzenden Inhalte aus dem Schülerbuch, dem Arbeitsheft und dem Grammatikheft von *Découvertes 1* und *À plus 1* bezüglich ihrer Art, der einbezogenen Sprachen und der sprachlichen Ebenen untersucht. Zunächst wurde ausgewertet, welche Verteilungen sich innerhalb dieser Hauptkategorien ergaben, und anschließend, in welchen Kombinationen sie auftraten, also z. B. welche Sprache oder Sprachkombination in einer bestimmten Art in welcher Häufigkeit auftrat. Abschließend wurden die Ergebnisse der einzelnen Lehrwerke miteinander verglichen.

Als Arten der sprachvernetzenden Inhalte wurde zwischen Hinweisen, Aktivitäten und Strategien unterschieden. Zudem wurden drei Mischkategorien dazu gebildet, um eine trennscharfe Zuordnung zu ermöglichen. Mit Hinweisen werden gleiche, ähnliche oder unterschiedliche Wörter und sprachliche Strukturen gezeigt – sie sind in beiden Lehrwerken mit großem Abstand am häufigsten vertreten. Am zweithäufigsten findet die Sprachvernetzung in Form von Aktivitäten statt. Dabei sollen die Schüler*innen eine Übersetzung vornehmen, einen Sprachvergleich durchführen oder übersetzen, um dann zu vergleichen. Teilweise sollen sie auch Gemeinsamkeiten bewusst zum Verstehen einsetzen. Hinweise und Aktivitäten können untrennbar verbunden sein, z. B. wenn ein ausgefüllter Lückentext zu einem Hinweis wird. Diese Elemente zählten zur Mischkategorie ‚Aktivität/Hinweis‘. Die dritte Art sind Strategien – allerdings nicht alle Sprachlern- oder Sprachgebrauchsstrategien aus den Lehrwerken, sondern solche, die die Sprachvernetzung und den Transfer als Weg zum Lernen oder Verstehen beschreiben. Durch diese Eingrenzung ist diese Art die am wenigsten vielfältige und, wie erwartet, die seltenste. Teilweise treten Strategien mit Hinweisen oder Aktivitäten verbunden auf, sodass auch dafür Mischkategorien gebildet wurden.

In die Inhalte werden andere Sprachen als Französisch durch Nennung, ein Flaggensymbol, ein Wort oder eine Wortgruppe einbezogen. Der Fokus meiner Untersuchung lag auf vorgelernten Sprachen und dabei auf Deutsch als Erst- bzw. Schulsprache und Englisch als erste Fremdsprache. Diese beiden Sprachen wurden daher gesondert erfasst und ausgewertet, während alle weiteren Sprachen nach der separaten Erfassung als ‚andere Sprachen‘ zusammengefasst wurden. Zudem gibt es Inhalte, in die weitere, nicht benannte und damit beliebige Sprachen einbezogen werden (können). Diese Elemente ermöglichen den bewussten Einsatz jeglicher und ggf. lebensweltlich erworbener Sprachkenntnisse der Schüler*innen, was bei *Découvertes* dreimal so häufig wie bei *À plus*, aber dennoch selten der Fall ist. In beiden

Lehrwerken wird mit großem Abstand am häufigsten auf Deutsch Bezug genommen, am zweithäufigsten auf Englisch – relativ selten auf beide gleichzeitig. Insgesamt werden in *À plus* elf und in *Découvertes* acht andere Sprachen explizit einbezogen, die meisten jedoch nur einmal und nur mit einem Wort. Über die Lehrwerke hinweg war Türkisch die häufigste Sprache nach Deutsch und Englisch. Laut Lehrerhandbuch zu *À plus* soll es als Anregung für den Einbezug von Familiensprachen dienen.

Die sprachvernetzenden Inhalte wurden zusätzlich vier sprachlichen Ebenen zugeordnet. In Anlehnung an die *Sieben Siebe* von *EuroCom* und das danach sortierte Transferpotenzial wurde zwischen Lexik, Aussprache/Schrift, Morphosyntax und Syntax unterschieden. Elemente können sich auch auf mehrere Ebenen beziehen und wurden dann in diese Mischkategorie einsortiert. Was bereits in anderen Analysen festgestellt wurde, konnte auch hier gezeigt werden: am häufigsten findet die Sprachvernetzung in beiden Lehrwerken auf lexikalischer Ebene statt. Dafür sind aber nicht nur die zahlreichen Hinweise auf Kognaten in den Vokabellisten verantwortlich. Auch Aktivitäten stützten sich in der Mehrheit darauf. In *Découvertes* beziehen sich auch alle Strategien und die Mischelemente mit Strategien auf die Lexik, in *À plus* dominiert die Lexik die anderen auftretenden Ebenen.

In beiden Lehrwerken waren die Lexikhinweise auf Englisch eine der häufigsten Kombinationen von Arten, Sprachen und Ebenen. Sie wurden sowohl einzeln ausgewertet als auch verglichen, wodurch eine mögliche Systematik in der Auswahl der Kognaten hätte erkennbar werden können. Beide Listen enthalten sowohl Kognaten, bei denen Englisch eine Brücke zu Französisch herstellen kann, als auch solche, die eine Ähnlichkeit in Deutsch, Englisch und Französisch aufzeigen. Vor allem die wenigen Überschneidungen im Vergleich zeigen, wie willkürlich zu französischen Wörtern englische Kognaten genannt werden.

Beide Lehrwerke enthalten in den Lautzeichenlisten deutsche Wörter, um den Schüler*innen zu zeigen, dass sie die meisten Laute auch im Deutschen verwenden. Zudem sind bei *À plus*, anders als bei *Découvertes*, auch in der Vokabelliste viele Hinweise auf Deutsch enthalten – nämlich auf Genusunterschiede zwischen den französischen und deutschen Nomen, die sicher eine häufige Interferenzquelle sind.

Mit den sprachvernetzenden Inhalten kann sicher das Bewusstsein von Schüler*innen und Lehrkräften für einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen und somit die Sprachbewusstheit gefördert werden. Die Aktivitäten und Strategien zum interlingualen Transfer beim Verstehen können die Schüler*innen zudem möglicherweise auch zum selbständigen Rückgriff auf ihr sprachliches Vorwissen anregen. Dass sie aber auch schon

sprachlernmethodisches Wissen mitbringen, wird ihnen in *À plus* nicht und in *Découvertes* nur einmal mitgeteilt. Das didaktische Transferpotenzial bleibt also nahezu unberücksichtigt.

Insgesamt bieten beide Lehrwerke in meinen Augen viele sprachvernetzende Inhalte und damit mögliche Ansatzpunkte für ein mehrsprachigkeitsdidaktisches Arbeiten. Vor allem das sprachliche Vorwissen der Schüler*innen aus Deutsch und Englisch wird stark berücksichtigt. Allerdings werden noch sehr wenige Transferprozesse initiiert – und wenn, dann v. a. auf der Wort- und Lexikebene und auf das Verstehen bezogen. Somit wird das Potenzial des Identifikationstransfers zwar ansatzweise genutzt, das des Produktionstransfers aber nicht.

Diese Analyse konnte zeigen, welche sprachvernetzenden Inhalte in den Lehrwerken als Bausteine mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtens und somit der Mehrsprachigkeitsförderung zur Verfügung stehen. Interessant wäre auch, die Untersuchung auf weitere Lehrwerkskomponenten und die Folgebände auszuweiten und die Ergebnisse bzgl. Quantität und Qualität zu vergleichen. Möglicherweise würden darin häufiger Transfers initiiert, auch Produktionstransfers, und die Inhalte würden häufiger über die Wortebene hinausgehen.

Zudem könnte der Einsatz dieser Inhalte mittels empirischer Studien ermittelt werden. Sie könnten auch auf ihre Erfüllung der möglichen Ziele hin evaluiert werden: ob die Schüler*innen (und vielleicht die Lehrkräfte) tatsächlich durch sie für interlinguale Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert oder zum interlingualen Transfer (sprachlich wie didaktisch) angeregt werden. Auch die Sprachkompetenz in der Ziel- und der Brückensprache könnten theoretisch untersucht werden – allerdings sind diese von sehr viel mehr als von sprachvernetzenden Lehrwerksinhalten abhängig.

8 Literaturverzeichnis

Lehrwerke

- ApA = Bachert et al. (2020): *À plus! 1. Carnet d'activités. Interaktive Übungen mit Differenzierungen auf zwei Niveaus. Lehrerfassung.* Berlin: Cornelsen. [UMA]
- ApB = Loose et al. (2020): *À plus! 1. Lehrwerk für den Französischunterricht für das Gymnasium.* Berlin: Cornelsen. [UMA]
- ApG = Martin-Werner et al. (2020): *À plus! 1. Grammatikheft. Mit Lösungen und Erklärfilmen.* Berlin: Cornelsen. [UMA]
- ApL = Nikolić et al. (2020): *Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen und Medienkompetenz-Pool.* Berlin: Cornelsen. [UMA]
- DecA = Freers-Jung et al. (2020): *Découvertes 1. Cahier d'activités. für den schulischen Französischunterricht.* Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- DecB = Bernklau et al. (2020): *Découvertes 1. für den schulischen Französischunterricht. [Ausgabe 1. oder 2. Fremdsprache ab 2020].* Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- DecG = Cloßen et al. (2021): *Découvertes 1. Grammatisches Beiheft. [Ausgabe 1. oder 2. Fremdsprache ab 2020].* Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- DecL = Fender et al. (2020): *Découvertes. Lehrerbuch. [Ausgabe 1. oder 2. Fremdsprache ab 2020].* Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Sekundärliteratur

- Aalto-Setälä, Laura (2016): *Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Lehrwerken. Eine Analyse der Lehrwerke Super gut, Panorama Deutsch Start, Lieber Deutsch und Lust auf Deutsch.* Magisterarbeit, Universität Helsinki. Online verfügbar unter https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/162853/Aalto-Setala_Laura_Pro%20gradu_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y, 14.04.2022.
- Abendroth-Timmer, Dagmar; Fäcke, Christiane (2011): „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“. In: Franz-Joseph Meißner und Ulrich Krämer (Hg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität.* Seelze: Klett, Kallmeyer, S. 16-48.
- Achermann, Brigitte (2009): „Sprachliche Transfers mit *Explorers* und *envol*. Begleitet und dokumentiert durch das Europäische Sprachenportfolio“. In: *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* (4), S. 36-42. Online verfügbar unter http://www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09achermann.pdf, 11.04.2022.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10.* Dissertation, Universität Gießen. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus (2012): „English-Español – eine Sprachkombination im Aufwind. Ist und Soll der Verzahnung im Unterricht“. In: Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell und Ursula Vences (Hg.): *English-Español. Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht.* Stuttgart: Ibidem, S. 36-51.
- Behr, Ursula (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung.* Tübingen: Narr.

- Bermejo Muñoz, Sandra (2019): *Berücksichtigung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht. Eine empirische Studie*. Dissertation, Universität Bremen.
- Berschin, Benno H. (2014): „Transfer und Kontrast im gesteuerten Tertiärsprachenerwerb – mit Beispielen zum Katalanischen und Portugiesischen“. In: Daniel Reimann (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)*. Tübingen: Narr, S. 241-257.
- Bredthauer, Stefanie (2018): „Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz“. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (3), S. 275-286. DOI: 10.31244/dds.2018.03.08.
- Bredthauer, Stefanie; Engfer, Hilke (2018): *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?*, S. 1-20. Online verfügbar unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/8092>, 25.01.2022.
- Caspari, Daniela (2019): „Kompetenzorientierung, Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit“. In: Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* [E-Book]. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 224-231. Online verfügbar unter <https://elibrary.narr.digital/content/pdf/99.125005/9783823392002.pdf>, 15.07.2022.
- Colombo, Sara (2022): „Mehrsprachigkeit in Lehrwerken für den schulischen Italienischunterricht“. In: Manuela Franke und Kathleen Plötner (Hg.): *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerksgeneration als Spiegelbild fremdsprachendidaktischer Entwicklungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 145–174.
- Doyé, Peter (2003): „Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts“. In: Franz-Joseph Meißner und Ilse Picaper (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas, Goethe-Institut Lille (21/XI/2000)*. Tübingen: Narr, S. 32–48.
- EFSZ = Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (2022): *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Hg. v. Europarat. Online verfügbar unter <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx>, 09.04.2022.
- Egli Cuenat, Mirjam; Grossenbacher, Barbara; Gubler, Brigitta; Lovey, Gwendoline (2018): „Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien. Einblicke in aktuelle Entwicklungen mit besonderem Fokus auf die Schweiz“. In: Sílvia Melo-Pfeifer und Daniel Reimann (Hg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* [E-Book]. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 107–138. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.5555/9783823391890>, 15.07.2022.
- Eibensteiner, Lukas; Müller-Lancé, Johannes (2020): „I am aprendiendo linguam hispanicam. Eine Untersuchung zum metasprachlichen Bewusstsein von Spanischlernenden“. In: Marta García García, Manfred Prinz und Daniel Reimann (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 107-123.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Europarat; Goethe-Institut Inter Nationes; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Österreich, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Eurydice = European Education and Culture Executive Agency (2017): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2017*. Hg. v. Europäische Kommission (Eurydice Brief). DOI: 10.2797/007220.
- Fäcke, Christiane (2016): „Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht“. In: Michaela Rückl (Hg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* [E-Book]. Münster, New York: Waxmann, S. 34-48. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830985068>, 15.07.2022.
- Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* [E-Book]. Tübingen: Narr Francke Attempto. Online verfügbar unter <https://elibrary.narr.digital/content/pdf/99.125005/9783823392002.pdf>, 15.07.2022.
- Franke, Manuela; Plötner, Kathleen (2022): „Rekonstruktion und Erneuerung? Die neue und neueste Lehrwerkgeneration im Fokus“. In: Manuela Franke und Kathleen Plötner (Hg.): *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerksgeneration als Spiegelbild fremdsprachendidaktischer Entwicklungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7-12.
- Frings, Michael (2006): *Mehrsprachigkeit und romanische Sprachwissenschaft an Gymnasien? Eine Studie zum modernen Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Dissertation, Universität Trier. Ibidem: Stuttgart.
- García García, Marta; Prinz, Manfred; Reimann, Daniel (Hg.) (2020): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Grünewald, Andreas; Husemann, Veit; Lange, Ulrike C.; Nieweler, Andreas; Reinfried, Marcus (2017): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Grünewald, Andreas; Sass, Annina (2014): „‘Same same but different?’ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), S. 25-42. Online verfügbar unter <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/14/756>, 14.04.2022.
- Grzega, Joachim (2005): „The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills“. In: *Journal for EuroLinguistics* (2), S. 1-18. Online verfügbar unter <https://www1.ku.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-051.pdf>, 24.04.2022.
- Haberland, Svenja; Korell, Johanna Lea (2020): „*Comparer les langues* als Kategorie des Sprachenvergleichs in einem Lehrbuch für Französisch als dritte Fremdsprache. Eine aspektgeleitete Analyse mit weiterführenden Empfehlungen am Beispiel von *À plus! Méthode intensive* (Cornelsen, 2018)“. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 14 (1), S. 49-80.
- Haberland, Svenja; Korell, Johanna Lea (2022): „Mehrsprachigkeitssensibler Tertiärsprachenunterricht in Grenzregionen Deutschlands – Eine korpusbasierte Analyse aktueller Spanischlehrbücher zur Einbindung der Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch sowie weiterführende Impulse zur Gestaltung von regionalen Unterrichtsmaterialien“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1), S. 105-138. Online verfügbar unter <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1163/1158>, 30.04.2022.
- Klein, Horst G.; Reissner, Christina (2006): *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.

- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert Dídac (2000): *EuroComRom - die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können [français, català, español, italiano, português, română]*. Aachen: Shaker.
- Klump, Andre (2006): „Zur Verankerung sprachwissenschaftlicher Aspekte im modernen Französisch- und Spanischunterricht“. In: Michael Frings (Hg.): *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, S. 15-27.
- KMK (= Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 10.02.2022.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf, 25.05.2022.
- Kofler, Karolina; Peyer, Elisabeth; Barras, Malgorzata (2020): „Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz“. In: Birgit Schädlich (Hg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht* [E-Book]. Berlin: J.B. Metzler, S. 101–120. DOI: 10.1007/978-3-662-61770-0.
- Kropp, Amina (2020): „Sprachenvernetzung als Ressource?“. Eine Interviewstudie mit Lernenden und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem Produktionstransfer im schulischen Fremdsprachenunterricht“. In: Marta García García, Manfred Prinz und Daniel Reimann (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 159-190.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008): „Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachige Kommunikationssituationen in den neuen Lehrwerken für den Französisch- und Spanischunterricht“. In: Christiane Fäcke, Walburga Hülk und Franz-Josef Klein (Hg.): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*. Stuttgart: Ibidem, S. 105-124.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2012): „Englisch und Spanisch von Anfang an: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre“. In: Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell und Ursula Vences (Hg.): *English-Español. Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, S. 53-77.
- LISUM Berlin-Brandenburg (2015): *Amtliche Fassung des Rahmenlehrplans Berlin-Brandenburg. Teil C Moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufe 1-10*. Online verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf, 10.07.2022.
- Maahs, Ina-Maria; Triulzi, Marco (2020): „‘Saber y ganar – ist das ein Quiz?’ – Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (2), S. 419-445. Online verfügbar unter <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3310/>, 13.06.2022.

- Manno, Giuseppe (2009): „Französisch nach Englisch. Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik“. In: Alain Metry, Edmund Steiner und Toni Ritz (Hg.): *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep, S. 129-144. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/275657851_Manno_Giuseppe_2009_Franzoesisch_nach_Englisch_Uberlegungen_zur_Tertiarsprachendidaktik_in_Alain_Metry_Edmund_St_einer_Toni_Ritz_Hrsg_Fremdsprachenlernen_in_der_Schule_Bern_hep-Verlag_129-144, 02.06.2022.
- Manno, Giuseppe (2020): „Kognatenerkennung und Detailverständnis in den schulisch geförderten Fremdsprachen Französisch und Englisch am Ende der 6. und der 7. Klasse“. In: Giuseppe Manno, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine und Christian Brühwiler (Hg.): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* [E-Book]. Münster, New York: Waxmann, S. 41-72. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830986652>, 15.07.2022.
- Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam (2020): „Congénères dans la réception et la production de textes en français langue seconde et tertiaire en Suisse alémanique: perspectives acquisitionnelles et didactiques“. In: Marta García García, Manfred Prinz und Daniel Reimann (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 125-155.
- Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine; Brühwiler, Christian (Hg.) (2020): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* [E-Book]. Münster, New York: Waxmann. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830986652>, 15.07.2022.
- Manno, Giuseppe; Klee, Peter (2009): „Eine Analyse des Lehrmittels Young World. Bericht aus dem Atelier Ostschweiz – Englisch vor Französisch“. In: *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* (4), S. 29-35. Online verfügbar unter http://www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09manno_klee.pdf, 11.04.2022.
- Manno, Giuseppe; Le Pape Racine, Christine (2020): „Die Erschliessung unbekannter Wörter. Strategien beim Lesen von Texten in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Ende des 7. Schuljahres“. In: Giuseppe Manno, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine und Christian Brühwiler (Hg.): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* [E-Book]. Münster, New York: Waxmann, S. 153-177. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830986652>, 15.07.2022.
- Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus (2006): „Vorwort“. In: Hélène Martinez und Marcus Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Unter Mitarbeit von Marcus Bär. Tübingen: Narr, S. XI-XIV.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19 (1), S. 8-24. Online verfügbar unter <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2291/>, 15.07.2022.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): „Grundüberlegungen zur Erstellung von Übungen für den zwischensprachlichen Rezeptionstransfer“. In: Henning Düwell, Claus Gnutzmann und Frank G. Königs (Hg.): *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, S. 167-185.

- Meißner, Franz-Joseph (2007): „Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Erika Werlen und Ralf Weskamp (Hg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtliche Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 81-101.
- Meißner, Franz-Joseph (2016): „Interkomprehension“. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 234-239.
- Meißner, Franz-Joseph (2018): *Die Vermessung des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit. Eine didaktische Analyse zur interlingualen Transparenz- und Frequenzforschung* [E-Book]. Online verfügbar unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13589/pdf/GiFon_11.pdf, 31.03.2022.
- Meißner, Franz-Joseph; Burk, Heike (2001): „Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), S. 63-102.
- Meißner, Franz-Joseph; Senger, Ulrike (2001): „Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung“. In: Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried (Hg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, S. 21-50.
- Melo-Pfeifer, Silvia; Reimann, Daniel (2018): „Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum“. In: Silvia Melo-Pfeifer und Daniel Reimann (Hg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* [E-Book]. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 15-27. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.5555/9783823391890>, 15.07.2022.
- Michler, Christine (2014): „Grammatikbetrachtung auf der Ebene der ‚Schulgrammatik‘. Vergangenheitstempora in Grammatischen Beiheften von Lehrwerken des Französischen, Spanischen und Italienischen“. In: Daniel Reimann (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)*. Tübingen: Narr, S. 223-240.
- Michler, Christine (2015): „Mehrsprachigkeit in Lehrwerken für den Französischunterricht an Gymnasien. Mit einem Exkurs zu Lehrwerken für den Spanisch- und Italienischunterricht“. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 9 (1), S. 79-97.
- Morkötter, Steffi (2016): *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension* [E-Book]. Tübingen: Narr Francke Attempto. Online verfügbar unter <https://elibrary.narr.digital/content/pdf/99.125005/9783823390343.pdf>, 15.07.2022.
- Morkötter, Steffi (2019): „Interkomprehension und Transfer“. In: Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* [E-Book]. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 321-324. Online verfügbar unter <https://elibrary.narr.digital/content/pdf/99.125005/9783823392002.pdf>, 15.07.2022.
- 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), S. 97-129.
- Neveling, Christiane (2017a): „‘... weil auch der Satzbau ähnlich ist. Wie Schüler und Schülerinnen sprachenverbindendes Lernen einschätzen und praktizieren’. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11 (2), S. 61-84.

- Neveling, Christiane (2017b): „... weil man manche Wörter so ähnlich wie im Englischen oder Russischen schreibt“. Was LehrerInnen und SchülerInnen über Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht denken und wie sie sie umsetzen“. In: Maria Hallitzky und Christopher Hempel (Hg.): *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 69-85.
- Neveling, Christiane (2020): „Überlegungen zur Analyse und Konstruktion von sprachenübergreifenden Aktivitäten: *It's getting logical*“. In: Steffi Morkötter, Katja Schmidt und Anna Schröder-Sura (Hg.): *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* [E-Book]. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 209-255. Online verfügbar unter <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823392477>, 15.07.2022.
- Niekamp, Jessica; Hu, Adelheid (2001): „Gibt es Ansätze einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der neuen Generation der Französischlehrwerke?“ In: Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried (Hg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, S. 239-247.
- Reissner, Christina (2012): „Den Sprachenunterricht vernetzen. Das Englische als Brückensprache zum Spanischen“. In: Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell und Ursula Vences (Hg.): *English-Español. Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, S. 181-201.
- Reissner, Christina (2015): „Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen. Beispiele aus der Praxis sprachenübergreifender Schulprojektseminare im Saarland“. In: Eva Maria Fernández Ammann, Amina Kropp und Johannes Müller-Lancé (Hg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, S. 207-230.
- Reissner, Christina (2019): „Englisch als europäische Brückensprache“. In: Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* [E-Book]. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 455-459. Online verfügbar unter <https://elibrary.narr.digital/content/pdf/99.125005/9783823392002.pdf>, 15.07.2022.
- Rückl, Michaela (2018): „Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums am Beispiel der Lehrwerkreihe 'Romanische Sprachen interlingual lernen'“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29 (2), S. 169-191. Online verfügbar unter <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2018/Dateien-Aufsätze-Heft-2/02-ZFF-2-2018-Ruckl.pdf>, 31.03.2022.
- Sarter, Heidemarie (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG.
- Sekretariat der KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2018): *Zur Situation des Französischunterrichts an den Allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 20.03.2000 i. d. F. vom 01.03.2018*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_20_Situation_Franzoesischunterricht.pdf, 25.05.2022.
- Siebel, Katrin (2011): „Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? Eine Durchsicht des Aufgabenspektrums aktueller Lateinlehrwerke“. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 11 (1). DOI: 10.11588/pegas.2011.1.35346.
- Stein, Achim (2014): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft* [E-Book]. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 13.03.2022. DOI: 10.1007/978-3-476-01238-8.

- Thaler, Engelbert (2016): „Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk“. In: Michaela Rückl (Hg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* [E-Book]. Münster, New York: Waxmann, S. 180-192. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830985068>, 15.07.2022.
- Vicente, Sara; Pilypaitytė, Lina (2014): „Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien“. In: *Fremdsprache Deutsch* (50), S. 52-57. DOI: 10.37307/j.2194-1823.2014.50.11.
- Vierbücher, Maren (2010): *Der Beitrag der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Tertiärsprachenunterricht. Eine kritische Analyse aktueller Spanischlehrwerke*. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Spanisch/ Didaktik, Universität Kassel. Online verfügbar unter <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2011071138254/VierbuecherMehrsprachigkeitsdidaktik.pdf?sequence=6&isAllowed=y>, 25.01.2022.
- Wiater, Werner (2006): „Didaktik der Mehrsprachigkeit“. In: Werner Wiater (Hg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Ernst Vögel, S. 57-72.
- Zawadzka, Agnieszka (2011): „Transfer aus vorgelernten Sprachen als Lernerleichterung im schulischen Unterricht Polnisch als dritte Fremdsprache? Zum (möglichen) Umgang mit sprachlichem Vorwissen“. In: Rupprecht S. Baur, Britta Hufeisen, Gessica de Angelis, Larissa Aronin, Jasone Cenoz und Jean-Marc Dewaele (Hg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 7-29.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht über Haupt-, Unter- und Mischkategorien.....	36
Tab. 2	Verteilung der Arten in <i>Découvertes</i>	42
Tab. 3	Verteilung der Sprachkategorien in <i>Découvertes</i>	44
Tab. 4	absolute Häufigkeit der Sprachkategorien in <i>Découvertes</i>	44
Tab. 5	Verteilung der sprachlichen Ebenen in <i>Découvertes</i>	45
Tab. 6	Kombinationen aus Art, Sprache und Ebene mit Häufigkeit und Anteil an 138 sprachvernetzenden Inhalten in <i>Découvertes</i>	46
Tab. 7	Verteilung der Arten in <i>À plus</i>	48
Tab. 8	Verteilung der Sprachkategorien in <i>À plus</i>	50
Tab. 9	absolute Häufigkeit der Sprachkategorien in <i>À plus</i>	50
Tab. 10	Verteilung der sprachlichen Ebenen in <i>À plus</i>	51
Tab. 11	Kombinationen aus Art, Sprache und Ebene mit Häufigkeit und Anteil an 199 sprachvernetzenden Inhalten in <i>À plus</i>	53
Tab. 12	neun romanische Kernsatztypen mit französischen, englischen und deutschen Beispielen.....	I
Tab. 13	Vergleich der englischen Kognaten in den Vokabellisten in <i>Découvertes</i> und <i>À plus</i>	V
Tab. 14	Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus <i>Découvertes</i> auf Sprachen und Arten.....	VII
Tab. 15	Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus <i>Découvertes</i> auf Sprachen und Ebenen.....	VIII
Tab. 16	Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus <i>Découvertes</i> auf Ebenen und Arten.....	IX
Tab. 17	Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus <i>À plus</i> auf Sprachen und Arten	X
Tab. 18	Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus <i>À plus</i> auf Sprachen und Ebenen	XI
Tab. 19	Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus <i>À plus</i> auf Ebenen und Arten	XII

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Vergleich von Mengenangaben im Französischen, Englischen und Deutschen (ApG, 46)	37
Abb. 2	Ausschnitt aus einer Aktivität zum Erschließen fremdsprachiger Schilder (DecA, 97).....	38
Abb. 3	Vergleich der Angabe bestimmter Mengen zwischen Französisch, Englisch und Deutsch (ApG, 46)	52
Abb. 4	Vergleich von Mengenangaben in sechs Sprachen mit Kognaten (ApB, 116).....	53
Abb. 5	zwei Elemente zum Sprachvergleich aus der Kategorie ‚Aktivität/Hinweis‘ (DecA, 22).....	II
Abb. 6	Element der Kategorie ‚Hinweis/Strategie‘ sowie ein Hinweis (unten rechts) (ApB, 155)	II
Abb. 7	Strategiekasten „Wörter mit mehreren Bedeutungen“ (DecA, 74).....	III
Abb. 8	Strategiekasten „Unterschiede in den Fremdsprachen" (DecA, 55)	III

Anhang

romanische Kernsatztypen in Französisch, Englisch und Deutsch

	Satztyp	Französisch	Englisch	Deutsch
K1	NP + V _{sein} + NP _{Nom}	Elle est étudiante.	She is a student.	Sie ist (eine) Studentin.
K2	NP + V _{sein} + ADJ	Elle est sympathique.	She is nice.	Sie ist sympathisch.
K3	NP + V + NP _{Akk}	Elle aime la vie	She loves life.	Sie liebt das Leben.
K4	NP + V	Elle dort.	She sleeps.	Sie schläft.
K5	NP + V + PP	Elle dort dans sa chambre.	She sleeps in her room.	Sie schläft in ihrem Zimmer.
K6	NP + V + NP _{Akk} + PP	Elle lit un livre dans la bibliothèque.	She reads a book in the library.	Sie liest ein Buch in der Bibliothek.
K7	NP + V + NP _{Dat}	Elle s'adresse à un collègue.	She speaks to a colleague.	Sie spricht mit einem Kollegen.
K8	NP + V + NP _{Akk} + NP _{Dat}	Elle donne des informations à un collègue.	She gives information to a colleague.	Sie gibt Informationen an einen Kollegen weiter.
K9	NP + V + NP _{Dat} + PP	Elle parle à un collègue au bureau.	She speaks to a colleague in the office.	Sie spricht mit einem Kollegen im Büro.

Tab. 12 neun romanische Kernsatztypen mit französischen, englischen und deutschen Beispielen

Legende:

NP	Nominalphrase (Subjekt/Objekt)	NP_{Nom}	Nominalphrase im Nominativ
V	Verb	NP_{Dat}	Nominalphrase im Dativ
V_{sein}	Verb <i>sein</i>	NP_{Akk}	Nominalphrase im Akkusativ
ADJ	Adjektiv	PP	Präpositionalphrase

Quellen: Die Kernsatztypen sowie die französischen Beispielsätze sind Klein & Stegmann (2000, 115) entnommen, die englischen Übersetzungen finden sich bei Grzega (2005, 12) und bei Klein & Reissner (2006, 71). Die Abkürzungen wurden ohne Klammern von Klein und Stegmann (2000, 115) übernommen.

Anmerkung: Alle Sätze wurden von mir leicht verändert (z. B. Ersetzen der Namen durch Personalpronomen; Englisch nur im *simple present* statt zusätzlich im *present progressive*) und ins Deutsche übersetzt.

Abbildungen aus den Lehrwerken

3 Sprachen vergleichen (zu SB 30, 1b)



Viele Wörter klingen in anderen Sprachen ähnlich oder werden ähnlich geschrieben wie z.B. in der ersten Zeile der Tabelle. Übersetzt nun die anderen Wörter in der Tabelle ins Deutsche und Englische (und wenn ihr wollt: in eine weitere Sprache). Tragt die Wörter in die Tabelle ein und notiert die Unterschiede in der Rechtschreibung in der Spalte mit Ausrufezeichen. Lest die Wortreihen laut und achtet dabei auf die Unterschiede in der Aussprache. Die französischen Wörter könnt ihr euch vorher anhören.

Français	!	Deutsch	!	Englisch	!	Sprache X	!
une activité	...c...té	eine Aktivität	...k...tät	an activity	...c...ty	Bir aktivite	...k...te
le théâtre							
la danse							
la musique							
le sport							

Ergänzt:

- Ähnlichkeiten finden sich sowohl im _____ der Wörter als auch in der _____.
- Manche Wörter sind nicht sofort verständlich, sondern nur im Kontext. So heißen die folgenden Sportarten auf Deutsch: *le foot*: _____ und *le ping-pong*: _____.
- Wenn ihr an einen Band von Harry Potter denkt, findet ihr auch die Bedeutung von *la chambre*, wie in *Sophie aime sa chambre*. Hier eine Hilfe: _ _ _ _ _ f _ _ c _ _ _ s, auf Deutsch heißt der Buchtitel _____ und *la chambre* heißt _____.

Abb. 5 zwei Elemente zum Sprachvergleich aus der Kategorie ‚Aktivität/Hinweis‘ (DecA, 22)

20 Unbekannte Wörter verstehen

Beim Lesen eines Textes musst du nicht jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachschlagen, um zu verstehen, worum es geht. Viele Wörter kannst du auch verstehen, obwohl du sie noch nicht gelernt hast. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Bedeutung eines unbekanntes Wortes zu erschließen.

1. Wörter über Bilder erschließen

Illustrationen und Fotos, z. B. in Blogs, Werbeprospekten oder Speisekarten, können dir dabei helfen, die Bedeutung eines Wortes herauszufinden. Dies gilt auch für das Hör-Seh-Verstehen: Die bewegten Bilder in Videos helfen dir oft, den gesprochenen Text zu verstehen.

2. Kenntnisse aus anderen Sprachen nutzen

Viele Wörter verschiedener Sprachen haben denselben Ursprung und sind sich deshalb ähnlich. Nutze dein Wissen aus anderen Sprachen, um dir französische Wörter zu erschließen.

-  supermarché
-  Supermarkt
-  supermarket
-  süpermarket



Über 55% des französischen Grundwortschatzes kannst du dir aus dem Englischen erschließen!



Abb. 6 Element der Kategorie ‚Hinweis/Strategie‘ sowie ein Hinweis (unten rechts) (ApB, 155)



Wörter mit mehreren Bedeutungen

1. In allen Sprachen gibt es Wörter, die mehrere Bedeutungen haben, sie sind „polysem“, so heißt z. B. ein **Kalender** auf Französisch

un c _____, wenn man ihn an die Wand hängen kann.

Wenn aber mit **Kalender** ein „Terminkalender“ gemeint ist, dann heißt er auf Französisch:

un _____ (Schau im Wörterbuch nach.)

2. Umgekehrt ist z. B. das französische Wort *chez* polysem. Welche zweite Bedeutung hat es auf Deutsch? Franzosen übersetzen es manchmal falsch so: *Jules geht bei seinen Eltern.*

chez: 1. _____ und 2. _____

3. Manche ähnlich klingende bzw. geschriebene Wörter sind tückisch, weil sie mehrere Bedeutungen haben: z. B. **une date** (frz.) bedeutet ein Datum, **une datte** (frz.) bedeutet **eine Dattel**. **Un rendez-vous** (Frz.) kann **ein Date/eine Verabredung** oder **ein Termin** auf Dt. bedeuten.

Abb. 7 Strategiekasten „Wörter mit mehreren Bedeutungen“ (DecA, 74)



Unterschiede in den Fremdsprachen

Du weißt schon, dass Wörter in anderen Sprachen ähnlich aussehen und klingen können, dass es aber doch auch kleine Unterschiede geben kann:

1. In der **Rechtschreibung**: (F) *elle danse* → (E) *she dances*;

(E) *She counts the candles.* → (F) *Elle compte les bougies.*

2. In der **Betonung**:

Im Französischen betont man die Wörter nicht auf der 1. Silbe wie in anderen Sprachen.

Die Betonung der Wörter im Französischen ist weitgehend neutral:

mes parents → (D) meine Eltern → (E) *my parents;*

tes grands-parents → (D) deine Großeltern → (E) *your grandparents;*

une surprise → (D) eine Überraschung → (E) *a su*rrise

Im Französischen kann man einen Aussagesatz am Schluss betonen, sodass eine Frage daraus wird:

Tu fêtes ton anniversaire? (Feierst du deinen Geburtstag?)

3. In der **Bedeutung**: *Faux-amis* sind ähnlich aussehende Wörter, die aber verschiedene Bedeutungen haben: Papi (F: Großvater) → Papi (D: Vater); (F) *une belle-mère* ist keine schöne Mutter, sondern (D) eine Stiefmutter.

4. Manchmal ist der **Satzbau** in den Sprachen anders, unterscheide ganz bewusst:

Sie wohnt in der Lassalle-Straße. She lives Ø Lassalle Street. Elle habite Ø rue Lassalle.

Sie wohnt in der **Lassalle-Straße 24** in Berlin. She lives at no. **24** Lassalle Street in Berlin.

Elle habite **24 rue Lassalle** à Berlin.

Abb. 8 Strategiekasten „Unterschiede in den Fremdsprachen“ (DecA, 55)

Vergleich der englischen Kognaten in den Vokabellisten

Französisch	Englisch	<i>DecB</i>	<i>ApB</i>	Art
adresse	address	178	k. L.	B
âge	age	171	k. L.	A
animal	animal	k. L.	184	A
appartement	apartment	k. L.	189	B
arriver	arrive	166	205	A
bouteille	bottle	k. L.	202	A
biscuit	biscuit	k. L.	200	B
cathédrale	cathedral	k. L.	182	B
château	castle	188	k. L.	A
chocolat	chocolate	k. L.	178	B
cinéma	cinema	o. H.	179	A
classe	class	k. L.	177	B
compter	count	172	k. L.	A
continuer	continue	194	188	A
couleur	colour	190	o. H.	A
danse	dance	163	181	B
évènement	event	177	k. L.	A
par exemple	for example	k. L.	182	A
exemple	example	k. L.	203	A
exercice	exercise	183	k. L.	A
expliquer	explain	190	o. H.	A
fruit	fruit	184	199	B
groupe	group	k. L.	191	B
guitare	guitar	k. L.	189	B
heure	hour	o. H.	193	A
histoire	history	k. L.	194	A
	story	179	k. L.	A
inventer	invent	183	k. L.	A
invitation	invitation	k. L.	204	A
inviter	invite	171	o. H.	A
jus	juice	k. L.	200	A
jus de fruits		184	k. L.	A
message	message	171	k. L.	A
montagne	mountain	186	205	A
musicien/musicienne	musician	177	k. L.	B
nature	nature	k. L.	178	B
parc	park	159	o. H.	B

parents	parents	170	184	A
pique-nique	picnic	k. L.	200	B
pièce	piece	166	k. L.	A
place	place	159	k. L.	B
plante	plant	k. L.	189	B
préférer	prefer	k. L.	201	A
préparer	prepare	166	195	A
question	question	160	182	A
rats	rats	k. L.	178	B
riz	rice	k. L.	198	B
rocher	rock	171	k. L.	A
salade	salad	k. L.	178	B
scène	scene	166	k. L.	B
science	science	195	182	A
secret	secret	k. L.	203	A
shopping	shopping	k. L.	178	B
silence	silence	164	k. L.	A
solution	solution	o. H.	195	A
soupe	soup	k. L.	198	B
stade	stadium	k. L.	179	B
station	station	159	k. L.	B
surprise	surprise	172	k. L.	A
table	table	165	188	A
télé / télévision	television	k. L.	190	A
temps	time	178	o. H.	A
tourner	turn	194	k. L.	A
train	train	170	k. L.	A
Sätze				
Ça dépend.	it depends	k. L.	196	A
Je n'ai pas de frères et sœurs.	I don't have any brothers or sisters.	o. H.	185	kein Kognat
moi (Bsp.-Satz: Toi et moi.)	You and me.	o. H.	178	B

Tab. 13 Vergleich der englischen Kognaten in den Vokabellisten in *Découvertes* und *À plus*

Legende:

k. L. = keine Lernvokabel

o. H. = Lernvokabel ohne Hinweis auf Englisch

A = Kognat Französisch und Englisch

B = Kognat Französisch, Englisch und Deutsch

grau markiert = Überschneidung: gleiches französisches Wort, gleicher Englischhinweis

Zahlen = Seitenzahlen

Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte auf Arten, Sprachen und Ebenen in *Découvertes* und *À plus*

Anmerkung: Aus den Tabellen wurden diejenigen Mischkategorien entfernt, die keine Treffer ergaben. Alle Prozentangaben wurden gerundet.

Legende für Tab. 14-19: D = Deutsch E = Englisch a = andere Sprache(n) b = beliebige Sprache(n)

Sprache	Art								Gesamt Sprache	in %
	Aktivität	Strategie	Hinweis	Aktivität/ Hinweis	Aktivität/ Strategie	Hinweis/ Strategie				
nur D	5	-	49	7	-	-	-	61	44,20	
D + b	3	1	1	-	1	-	-	6	4,35	
D + E + a + b	1	-	-	1	-	-	-	2	1,45	
D + E	5	-	1	4	-	-	-	10	7,25	
D + E + a	2	-	1	-	-	-	-	3	2,17	
D + E + b	-	1	2	-	-	-	-	3	2,17	
E + a	1	-	-	-	-	-	-	1	0,72	
E + b	-	2	1	-	-	-	-	3	2,17	
E + a + b	-	-	-	-	-	1	-	1	0,72	
nur E	-	-	42	-	-	1	-	43	31,16	
nur b	1	2	1	-	1	-	-	5	3,62	
Gesamt Art	18	6	98	12	2	2	2	138		
in %	13,04	4,35	71,01	8,70	1,45	1,45	1,45			

Tab. 14 Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus *Découvertes* auf Sprachen und Arten

Sprache	Ebene							Gesamt Sprache	in %
	Lexik	Aussprache/ Schrift	Morpho- syntax	Syntax	mehrere				
nur D	11	32	16	1	1			61	44,20
D + b	6	-	-	-	-			6	4,35
D + E + a + b	1	-	-	-	1			2	1,45
D + E	5	1	1	2	1			10	7,25
D + E + a	3	-	-	-	-			3	2,17
D + E + b	1	1	-	1	-			3	2,17
E + a	1	-	-	-	-			1	0,72
E + b	2	1	-	-	-			3	2,17
E + a + b	1	-	-	-	-			1	0,72
nur E	38	5	-	-	-			43	31,16
nur b	4	1	-	-	-			5	3,62
Gesamt Ebene	73	41	17	4	3			138	
in %	52,90	29,71	12,32	2,90	2,17				

Tab. 15 Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus *Découvertes* auf Sprachen und Ebenen

Ebene	Art										in %
	Aktivität	Strategie	Hinweis	Aktivität/ Hinweis	Aktivität/ Strategie	Hinweis/ Strategie	Gesamt Ebene				
Lexik	12	6	45	6	2	2	73		52,90		
Aussprache/Schrift	-	-	41	-	-	-	41		29,71		
Morphosyntax	4	-	10	3	-	-	17		12,32		
Syntax	1	-	1	2	-	-	4		2,90		
mehrere	1	-	1	1	-	-	3		2,17		
Gesamt Art	18	6	98	12	2	2	138				
in %	13,04	4,35	71,01	8,70	1,45	1,45					

Tab. 16 Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus *Découvertes* auf Ebenen und Arten

Sprache	Art							in %
	Aktivität	Strategie	Hinweis	Aktivität/ Hinweis	Aktivität/ Strategie	Hinweis/ Strategie	Gesamt Sprache	
nur D	4	-	125	-	2	-	131	65,83
D + b	2	-	-	-	1	-	3	1,51
D + E + a + b	-	-	-	-	-	1	1	0,50
D + E	2	-	4	1	-	-	7	3,52
D + E + a	1	-	-	-	-	-	1	0,50
E + a	1	-	-	-	-	-	1	0,50
E + a + b	1	-	-	-	-	-	1	0,50
nur E	3	-	45	-	-	-	48	24,12
nur a	-	-	-	-	1	-	1	0,50
nur b	1	1	-	-	2	1	5	2,51
Gesamt Art	15	1	174	1	6	2	199	
in %	7,54	0,50	87,44	0,50	3,02	1,01		

Tab. 17 Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus *Ä plus* auf Sprachen und Arten

Sprache	Ebene						Gesamt Sprache	in %
	Lexik	Aussprache/ Schrift	Morpho- syntax	Syntax	mehrere			
nur D	89	25	11	5	1		131	65,83
D + b	1	-	2	-	-		3	1,51
D + E + a + b	1	-	-	-	-		1	0,50
D + E	3	1	2	-	1		7	3,52
D + E + a	-	-	-	-	1		1	0,50
E + a	1	-	-	-	-		1	0,50
E + a + b	1	-	-	-	-		1	0,50
nur E	43	2	1	1	1		48	24,12
nur a	-	-	-	-	1		1	0,50
nur b	3	1	-	-	1		5	2,51
Gesamt Ebene	142	29	16	6	6		199	
in %	71,36	14,57	8,04	3,02	3,02			

Tab. 18 Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus *Á plus* auf Sprachen und Ebenen

Ebene	Art										in %
	Aktivität	Strategie	Hinweis	Aktivität/ Hinweis	Aktivität/ Strategie	Hinweis/ Strategie	Gesamt Ebene				
Lexik	6	-	131	-	4	1	142				71,36
Aussprache/Schrift	1	-	26	1	-	1	29				14,57
Morphosyntax	5	-	11	-	-	-	16				8,04
Syntax	-	-	5	-	1	-	6				3,02
mehrere	3	1	1	-	1	-	6				3,02
Gesamt Art	15	1	174	1	6	2	199				
in %	7,54	0,50	87,44	0,50	3,02	1,01					

Tab. 19 Verteilung der sprachvernetzenden Inhalte aus *À plus* auf Ebenen und Arten

