



Susana Higuera Ruiz

Romanische Sprachen effizienter lernen

Der Ansatz der
Mehrsprachigkeitsdidaktik als Möglichkeit
Begabungen im Fremdsprachenunterricht zu fördern

Mag. Susana Higuera Ruiz (2015)

Romanische Sprachen effizienter lernen

Der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Möglichkeit,
Begabungen im Fremdsprachenunterricht zu fördern

1 Was ist Mehrsprachigkeitsdidaktik?

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik legt den Akzent auf das Vorwissen aus bereits gelernten Sprachen und unterstützt die Entwicklung von Transferprozessen durch Sprachenvergleich (Meißner & Reinfried, 1998; Meißner, 2001, 2003). Wenn Schülerinnen und Schüler eine 2. oder 3. lebende Sprache lernen, verfügen sie bereits über ein beträchtliches sprachliches Wissen aus der Muttersprache, einer ersten lebenden Fremdsprache, usw. und „sind keine unbeschriebenen Blätter“ mehr, wie es Bär formuliert (2009, S. 37). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik macht sich dieses Vorwissen zunutze, um Brücken zwischen Sprachen zu schlagen und sie miteinander zu verbinden. Das Zugreifen auf bereits bekannte Sprachen ermöglicht Transferprozesse, die schnelleres und effizienteres Lernen ermöglichen (Abb.1).

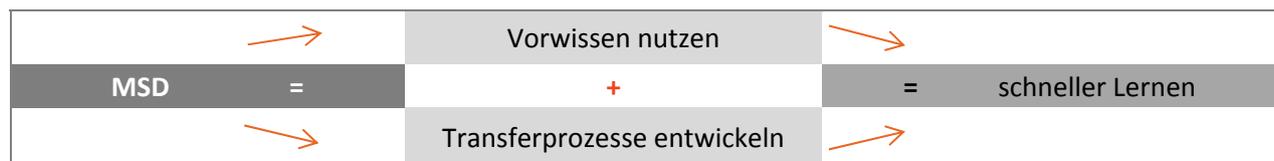


Abb. 1: Allgemeines Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD)

Dieser pädagogische Ansatz ist vor allem für das Erlernen von Tertiärsprachen geeignet, insbesondere wenn es sich um Sprachen der gleichen Familie handelt. Schließlich ist es „nicht nur unmöglich, sondern auch unökonomisch, diese gegenseitigen Einflüsse ausschalten zu wollen“ (Meißner & Reinfried, 1998, S. 23). Ein „intensiver und fachübergreifender Spracherwerb“ ist daher von Vorteil (ebd., S. 18).

Interferenz und Inferenz

Das sprachliche Vorwissen jedes Individuums kann sich negativ oder positiv auf den Erwerb zusätzlicher Sprachen auswirken. Der negative Aspekt ist unter dem Begriff „Interferenz“ bekannt, während der positive als „Inferenz“ bezeichnet wird. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigt sich mit beiden Phänomenen, wobei das Ziel ist, die Interferenzen zu reduzieren und die Inferenzen zu fördern (Reinfried, 1998; Rückl et al., 2010).

Interferenz ist die irrtümliche Lernübertragung sprachlicher Merkmale von der Ausgangs- auf die Zielsprache. Der Terminus aus der Psychologie wurde von Carel van Parreren in der Linguistik verbreitet, um vor falschen linguistischen Assoziationen zu warnen (1964). Die häufigsten Interferenzen rühren von der Muttersprache her, da diese der erste Bezugspunkt für die Lernenden ist, sowie auch von verwandten Sprachen, die viele Ähnlichkeiten aufweisen (Reinfried, 1998, S. 24). Im schulischen Kontext ist die Meinung verbreitet, zwei romanische Sprachen gleichzeitig zu erlernen sei schwierig, da es aufgrund der Ähnlichkeiten oft zu Verwechslungen komme. Diesem Argument kann jedoch nur unter gewissen Umständen zugestimmt werden – und zwar wenn Sprachen isoliert und nicht vernetzt gelernt werden (Lutsch, 2010, S. 89). Die kontrastive Linguistik macht diese Einflüsse deutlich. Durch sie wird eine Reduktion der Interfe-

renzen herbeigeführt, es entwickelt sich *language awareness*, eine Sprachenbewusstheit, welche als Werkzeug zur Förderung der Lernautonomie dient (Meißner, 2007; Reinfried 1998). Das bedeutet, dass ein angeblich negatives Merkmal vermindert und stattdessen als Lernstrategie weiter entwickelt wird.

Inferenz, auch bekannt als „positiver Transfer“, ist dagegen die erfolgreiche Lernübertragung von einer Sprache auf eine andere, die durch einen bewussten Sprachenvergleich möglich wird. Der Terminus stammt vom Sprachwissenschaftler Robert Lado, der in seinem Werk *Linguistics across cultures* (1957) die Kontrastivhypothese vertritt. Der Transfer kann sich auf alle Teile des Sprachsystems beziehen: Phonetik, Grafie, Syntax, Wortschatz, Morphologie usw. (Ollivier & Strasser, 2010; Klein & Stegmann, 2001). Je näher sich die Sprachen stehen, desto leichter kann Transfer erfolgen. Wenn die Sprachen in Beziehung treten, kann durch Transferauslöser, d.h. Hinweise auf die Ausgangssprache(n), das Vorwissen aktiviert werden. Dies fördert das Einfließen der Vorkenntnisse und ermöglicht das Üben des interlingualen Transfers (Reinfried, 1998).

Wie bereits erwähnt, fördert die Mehrsprachigkeitsdidaktik den Einfluss der Inferenzen und reduziert gleichzeitig die Interferenzen, was große Vorteile für den Fremdspracherwerb bringt. Dieser Zugang erleichtert und beflügelt das Lernen von weiteren Sprachen. Er weckt darüber hinaus die Motivation der Schülerinnen und Schüler, macht das Sprachenlernen spannend und attraktiv und baut Hemmschwellen ab, die am Sprachenlernen hindern können (Meißner, 2003, 2007).

2 Grundkonzept des interlingualen Lernens in den romanischen Sprachen

Die gemeinsame Mutter der romanischen Sprachen, das Latein, hat so viele Spuren und Gemeinsamkeiten in den Geschwistersprachen hinterlassen, dass jede einzelne romanische Sprache als Brücke¹ für eine weitere Sprache dienen kann (Rückl et al., 2010). Die günstigen Inferenzen zwischen romanischen Sprachen wurden bisher u.a. von Meißner (Meißner & Reinfried, 1998), Bär (2009) und Rückl et al. (2010) mit positiven Ergebnissen im schulischen Bereich belegt.

Aufgrund der empirischen Belege wurde im Lehrplan für die 1. und 2. lebende Fremdsprache Folgendes verankert (2004):

Reflektierender Sprachenvergleich

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen.

Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

¹ Jede Sprache, die ein Individuum bereits kann, dient als Sprachbrücke, mit der Transferwissen in die Zielsprache übertragen wird.

Als historische Sprachbrücke für die romanischen Sprachen kann natürlich das Latein dienen, falls diese Kenntnisse vorhanden sind. Es bietet sich dann die Gelegenheit zu zeigen, wie sich die Sprache im Laufe der Zeit verändert hat, z.B.: LACTEM > *latte* (it.), *leche* (sp.), *lait* (fr.), *llet* (cat.), *leite* (port), *lapte* (rum.) (Klein, 2004).

Auch die Muttersprache, Migrationssprachen und v.a. das Englische, welches viele Lehnwörter aus romanischen Sprachen beinhaltet, können im romanischen Fremdsprachenunterricht einbezogen werden (Schöpp, Mössner & Hinger, 2010).

Das methodisch-didaktische Konzept des interlingualen Lernens, das in Abb. 2 dargestellt ist, wurde von Rückl et al. (2010) für das Erlernen einer 2. romanischen Fremdsprache entwickelt und in einer Lehrwerkreihe praktisch umgesetzt²:

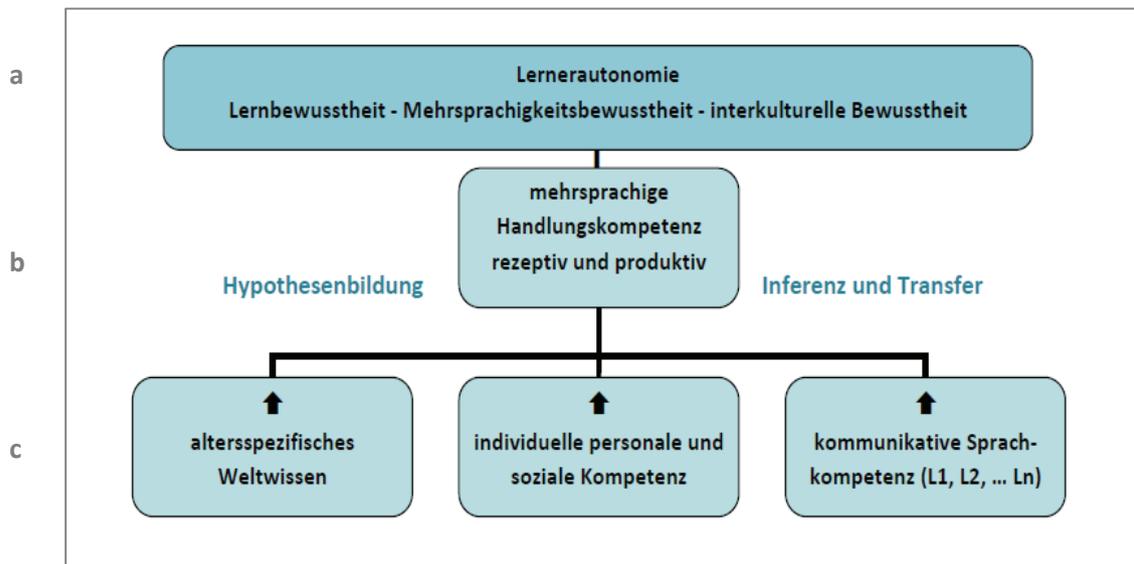


Abb. 2: Methodisch-didaktisches Konzept interlingualer Lehrwerke (nach der Arbeitsgruppe „Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ des Fachbereichs Romanistik an der Universität Salzburg, Rückl et al., 2010)

Im Folgenden werden die horizontalen Ebenen a bis c der Grafik erläutert:

- a. Oberste Priorität hat beim interlingualen Lernen die Entwicklung der Lernbewusstheit, der Mehrsprachigkeitsbewusstheit und der interkulturellen Bewusstheit. Die Schülerinnen und Schüler lernen den Transfer zwischen Sprachen zu nutzen und machen sich nach und nach bewusster, welche Prozesse beim eigenen Spracherwerb stattfinden. „Meaningfulness and contextual appropriacy are stressed and formal correctness is given less prominence“ erläutert David Newby in seiner *Communicative Grammar* (1998, S. 1). Der Sprachenvergleich führt zu einem Kulturvergleich. Die Sprache spiegelt die Kultur des Landes wider, daher müssen im Unterricht sowohl kulturelle Unterschiede sichtbar gemacht, als auch ein Vergleich zwischen der eigenen und den Kulturen der Brücken- und Zielsprache ermöglicht werden (Meißner & Reinfried, 1998, S. 20). Dieser Ansatz fördert das „Lernen lernen“ und führt zur gewünschten Lernautonomie (Bär, 2009, S. 71).
- b. Im Zentrum dieses Unterrichtsprinzips steht die Entwicklung aller Teilkompetenzen, sowohl der rezeptiven (Hören und Lesen) als auch der produktiven (Sprechen und Schreiben). Das Vorwissen der Lernenden wird dabei durch Hypothesenbildung genutzt. Die Teilkompetenzen werden in unterschiedlichem Ausmaß gefördert. Der Erwerb der rezeptiven Kompetenzen geht besonders schnell voran. Es können daher schwierigere Hör- und Lesetexte angeboten werden. Aufgrund der Sprachvorkenntnisse der Lernenden und der Entwicklung der Lern- und Mehrsprachigkeitsbewusstheit ist dieser Sprung durchführbar (Rückl et al., 2010).

² Eine Arbeitsgruppe des Fachbereichs Romanistik an der Universität Salzburg hat im Laufe ihrer Forschungsarbeit interlinguale Lehrwerke für Italienisch, *Scopriamo l'italiano* (Rückl et al., 2012), Spanisch, *Descubramos el español* (Holzinger et al., 2012) und Französisch, *Découvrons le français* (Rückl et al., 2013) veröffentlicht, die auf den Erwerb einer zweiten romanischen Sprache abzielen.

c. Die Basis dieses Konzepts stützt sich auf:

- die Bezugnahme auf das Weltwissen der Schülerinnen und Schüler anhand adäquater Themen und Situationen, die bereits aus vorhergehenden Sprachlernprozessen vertraut sind. Dies bedeutet, dass mit bekannten, realitätsnahen Themenbereichen und Wortfeldern gearbeitet wird. Weiters kann so auf einen panromanischen Wortschatz³ zugegriffen werden, wodurch Vorkenntnisse aktiviert werden (Meißner, 1998; Ollivier & Strasser, 2010);
- den Zugriff auf das sprachliche Vorwissen der Lernenden (L1, L2): Sie profitieren von bereits gelernten Sprachen, um die dritte ökonomischer zu erlernen. Die kognitiven Strukturen und Ressourcen werden bewusst durch systematische sprachvergleichende Aktivitäten und durch linguistische Überlegungen für den Erwerb der 3. lebenden Fremdsprache verwendet (Bär, 2009, S. 33);
- die Entwicklung der individuellen personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Diese wird durch autonomes und multimediales Lernen, den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen und *learning by doing* gefördert (Bär, 2009, S. 71).

3 Wie kann eine romanische Sprache interlingual unterrichtet werden?

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, beim Erwerb einer neuen Sprache auf das Vorwissen aus anderen Sprachen zurückzugreifen. Im Unterricht können unterschiedliche Lernmaterialien eingesetzt werden, zum Beispiel plurilinguale Tabellen zu einem bestimmten Grammatikkapitel oder zu einem konkreten Wortfeld; Paralleltexte in der Brücken- und Zielsprache, anhand derer Hypothesen über die Funktionsweise der jeweiligen Sprache abgeleitet werden; Hör- und Lesetexte als Input für den Sprachenvergleich; usw. Nachfolgend werden Unterrichtsbeispiele mit mehrsprachigem Ansatz präsentiert:

▪ Plurilinguale Tabellen

Lexikalische Serien verwandter Sprachen werden hierbei gegenübergestellt (Bär, 2009). In Tabelle 1 zum Wortfeld „Freizeit“ werden die Gleichheiten und auch die Unterschiede der verschiedenen Sprachen unter Einbeziehung der L1 (Muttersprache, hier Deutsch) dargestellt.

Tiempo libre			Tempo libero			Loisirs			Freizeit	
Sp.			It.			Fr.			Dt.	
jugar	al	fútbol baloncesto tenis	giocare	a	calcio pallacanestro tennis		au au au	football basketball tennis	Fußball Basketball Tennis	<i>spielen</i>
tocar	la el el	guitarra piano clarinete	suonare	la il il	chitarra pianoforte clarinetto	jouer	de la du de la	guitare piano clarinette	Gitarre Klavier Klarinette	
leer			leggere			lire			<i>lesen</i>	
escribir			scrivere			écrire			<i>schreiben</i>	
pintar			dipingere			peindre			<i>malen</i>	
nadar			nuotare			nager			<i>schwimmen</i>	

Tabelle 1. Plurilinguale Tabelle zum Wortfeld „Freizeit“

³ Panromanische Wörter stammen aus dem Latein und sind in allen romanischen Sprachen, ev. in abgeänderter Form, noch vorhanden (Klein & Stegmann, 2001).

Im Fremdsprachenunterricht können derart lexikalische Serien z.B. anhand von anregenden vergleichenden Fragen diskutiert werden:

- Welche Sprachen stehen sich hier am nächsten?
- Wie unterscheidet sich das Französische von seinen Geschwistersprachen?
- In welcher Funktion wird *jugar/giocare/jouer/spielen* verwendet?
- Was fällt bei der Verwendung der Präpositionen und des Artikels auf?

- Gegenüberstellungen von Texten in der Brücken- und Zielsprache

Die folgende Tabelle, erstellt nach dem methodisch-didaktischen Konzept von F.-J. Meißner (1998, 2007), präsentiert Beispiele aus den interlingualen Lehrbüchern *Descubramos el español* (Holzinger et al., 2012) und *Scopriamo l'italiano* (Rückl et al., 2012).⁴ Es handelt sich nicht um eine wörtliche Übersetzung, sondern um eine Anpassung an die kulturellen Wirklichkeiten und sprachlichen Ausdrucksweisen der jeweiligen Länder.

BRÜCKENSPRACHE (Italienisch)	ZIELSPRACHE (Spanisch)	„HYPOTHESENGRAMMATIK“
<p>Da Salisburgo a Milano: Thomas arriva in treno a Milano - Stazione Milano Centrale e va in un Internetcaffè. Cerca un hotel in centro: un hotel non troppo caro. Consulta un sito web con gli indirizzi di alcuni hotel. Trova la pagina web dell'albergo Casa Mia. Si informa su come arrivarci. L'impiegata dell'Internetcaffè gli spiega che è possibile andarci a piedi. Alla reception dell'albergo si informa sul prezzo e sui locali nelle vicinanze. Compila un modulo. Poi prende la metro e va nel quartiere più frequentato dai giovani. Lì, in un bar, conosce Sofia, una ragazza di Milano. Il giorno dopo Thomas va a un concerto di musica rock. Il terzo giorno conosce Sara. Sono tifosi di calcio tutti e due e vanno insieme a vedere una partita allo stadio Meazza-San Siro. La sera vanno in un ristorante a mangiare. Mangiano dei piatti tipici. Questi sono i primi passi di Thomas a Milano.</p>	<p>De Salzburgo a Madrid: Thomas llega en tren a Madrid – Estación de Atocha y va a un Internetcafé. Busca un hotel en el centro: un hotel no muy caro. Consulta una página web de hoteles. Ve la página del Hostal Bruña. Se informa sobre el camino. La empleada del Internetcafé le explica que es posible ir a pie. En la recepción del hostel pregunta por el precio y las posibilidades de salir. Rellena un formulario. Después toma el metro. Va a la zona de bares. Entra en un bar de tapas y conoce a Sofía, una chica de Madrid. Al día siguiente va a un festival de rock. El tercer día conoce a Sara. Ambos son hinchas del RealMadrid. Juntos van a ver el partido de fútbol al Estadio Santiago Bernabéu. Por la noche salen a cenar a un restaurante. Comen platos típicos. Estos son los primeros pasos de Thomas en Madrid.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Groß- und Kleinschreibung (<i>Salzburgo, Madrid, hotel, página, Hostal Bruña</i>) ▪ Wortstellung (SPO) ▪ Nebensatz mit <i>que</i> (<i>le explica que</i>) ▪ bestimmter/unbestimmter Artikel (<i>la, las, el, los, un, una, unas</i>) ▪ Geschlecht und Zahl des Substantivs (<i>un hotel, un bar, bares, la página, la empleada, las posibilidades, el tercer día, el partido, los primeros pasos</i> usw.) ▪ Regelmäßige Verben auf <i>-ar</i> (<i>llega, busca, consulta, explica, pregunta</i> usw.) ▪ Andere Verben (<i>se informa, ve, va, ir, conoce, son</i> usw.) ▪ Konjunktionen, Präpositionen, Verschmelzungen und Adverbien (<i>y, que, de, a, en, por, del, al, no, después</i> usw.) ▪ Ordnungszahlen (<i>primeros, tercer</i>)

Tabelle 2. Hypothesengrammatik der Zielsprache durch Paralleltexte

⁴ Diese Lehrbücher starten mit einem Einstiegsvideo, in dem die verschiedenen Etappen der Reise eines jungen Österreichers in Bildern und Texten zusammengefasst und mit passender Musik hinterlegt werden. Das vorliegende Beispiel zeigt kontrastiv die Texte des italienischen und spanischen Videos.

Dieser anspruchsvolle und ganzheitliche Einstieg bringt eine sogenannte „Spontangrammatik“ oder „Hypothesengrammatik“⁵ der zu erlernenden Sprache ans Licht. Eine Hypothesengrammatik beschreibt die Annahmen über die Grammatik der Zielsprache, die sich aus dem Sprachenvergleich ergeben. Das Vergleichen von linguistischen Elementen und semantischen Schemata konstruiert ein Sprachwissen, „das sich aus den Strukturen der mental miteinander verbundenen Sprachen speist“ (Meißner, o.J.). Dies ermöglicht, sofort *in medias res* zu gehen und die Grammatik der neu gelernten Sprache in einen interlingualen Kontext einzubetten. Das Lernen der Zielsprache wird in ein „learning continuum“ integriert, wie es Newby bezeichnet. Das bedeutet, die Lehrperson geht von einem Grundstock grammatikalischen und lexikalischen Wissens aus, der nur noch geführt und systematisiert werden muss, anstatt bei Null zu starten (Newby, 1998, S. 10).

Die Reise, die die Hauptperson Thomas in den oben genannten Lehrbüchern von Salzburg nach Mailand in der italienischen bzw. nach Madrid in der spanischen Version unternimmt, eröffnet auch verschiedene Möglichkeiten, (inter)kulturelle Themen zu behandeln: z.B. Fußball, Gastronomie, Städte usw.

▪ Hör- und Lesetexte als Input zum Sprachenvergleich

Eine weitere Möglichkeit des Inputs bieten Lese-, Hör- oder audiovisuelle Texte in der Zielsprache, anhand derer ein grammatikalisches Thema oder Vokabular im Kontext präsentiert wird. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist u.a., die Grammatik bzw. den Wortschatz induktiv zu erschließen und eine interlinguale Tabelle zu vervollständigen, um die verwandten Sprachen vergleichend darzustellen.

Im Folgenden wird ein eigenes Lesetext-Beispiel nach dem methodisch-didaktischen Konzept von M. Rückl et al. präsentiert (2010)⁶:

La historia de los días de la semana

La mayoría de los días de la semana en casi todas las lenguas románicas están dedicados a los planetas. Así el lunes recibe su nombre de la luna, el martes se llama así por el planeta rojo Marte, el miércoles por Mercurio, el planeta más cercano al sol, el jueves toma su nombre del gran Júpiter y el viernes de Venus, la diosa de la belleza y del amor para los romanos. Estos son los días laborables, que van de lunes a viernes. El fin de semana está formado por el sábado y el domingo, que tienen un origen bíblico. Sábado viene de *shabat*, la fiesta sagrada en la religión judía según el Antiguo Testamento, y domingo viene de *dominus* que en latín quiere decir “señor”. El domingo, según aparece en el Nuevo Testamento, hace referencia pues a la fiesta religiosa del cristianismo.

Esta es la historia de los días de la semana en el mundo neolatino.

La semana		La settimana		La semaine	
Sp.		It.		Fr.	
		lunedì		lundi	
		martedì		mardi	
		mercoledì	giorni feriali	mercredi	jours ouvrables
		giovedì		jeudi	
		venerdì		vendredi	
		sabato		samedi	week-end
		domenica	fine settimana	dimanche	fin de semaine

Tabelle 3: Inputtext und interlinguale Tabelle mit Verweis auf die Brückensprachen

⁵ Begriffe geprägt von Franz-Josef Meißner (1998, S. 48, 2007, S. 89). Praktische Beispiele der Hypothesengrammatik beschreibt Bär (2009).

⁶ Siehe Abb. 2 Methodisch-didaktisches Konzept.

Weiterführende Fragen, um die Hypothesenbildung und die Interkulturalität zu fördern, könnten sein:

- Kann man eine solche Geschichte auch für die Wochentage auf Deutsch schreiben oder erzählen? Wie könnte sie lauten?
- Wie heißen die im Text genannten Planeten auf Deutsch oder in anderen romanischen Sprachen?
- Wie kann man ein Zeitintervall auf Spanisch ausdrücken (von... bis...)? Wie funktioniert das in anderen Sprachen?

Der Bezug auf das Vorwissen kann aber auch umgekehrt hergestellt werden. Im folgenden Beispiel wird eine Liste von Wörtern in der Zielsprache vorgegeben und Information darüber in der passenden Brückensprache erfragt (siehe Tabelle 4). So wird der Wortschatz der bekannten Sprache aufgerufen (Bär, 2009, S.119–120).

La semana		La settimana		La semaine	
Sp.		It.		Fr.	
lunes	días laborables	giovedì venerdì	giorni feriali	lundi	jours ouvrables
martes				mardi	
miércoles				mercredi	
jueves					
viernes					
sábado	fin de semana	domenica		samedi	
domingo					

Tabelle 4: Kenntnisse in der Brückensprache generieren

▪ Weitere mögliche Aufgaben

Anstatt von Tabellen bilden auch Aufgaben wie Zuordnen, Multiple-Choice usw. eine gute Basis. Markus Bär (2009) stellte in seinen Fallstudien zum Interkomprehensionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern der 8. bis 10. Schulstufe weitere Lernmaterialien zusammen. Es handelt sich dabei z.B. um das Verfassen eines mehrsprachigen Wörterbuchs oder das Erstellen lexikalischer Serien in verschiedenen Sprachen anhand von plurilingualen Listen.

Auf diese Weise werden die Mehrsprachigkeitskompetenz und die Sprachbewusstheit als neue lebenslange Lernmethoden entwickelt (Bär 2009, S.33).

4 Sprachliche Begabung und interlinguales Lernen

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik unterstützt den Lernprozess, sodass analytischer, autonomer und schneller gelernt werden kann. Daraus ergibt sich eine Parallele zum Lernverhalten sprachbegabter Schülerinnen und Schüler, die üblicherweise eine akzelerierte und vertiefende Weise des Lernens bevorzugen. Der Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Begabtenförderung ist daher äußerst zielführend.

Im Folgenden wird Sprachbegabung im Kontext einiger wissenschaftlicher allgemeiner Begabungsmodelle erläutert. Im Anschluss werden die Vorteile des interlingualen Lernens für Sprachbegabte beschrieben und schließlich spezielle Maßnahmen für sprachbegabte Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet.

4.1 Sprachbegabung im Kontext gängiger Begabungsmodelle

Um „Sprachbegabung“ definieren zu können, muss vorerst das Konzept der Begabung näher betrachtet werden:

Begabung ist das Potenzial eines Menschen zu außergewöhnlicher Leistung. Damit letztere auch möglich ist, muss sich der Mensch auf einen lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozess einlassen. [...] In Zusammenhang mit Begabung wird häufig auch der Begriff „Talent“ genannt. Talent wird definiert als das Potenzial für besondere Leistungen in einem spezifischen Bereich wie z. B. Fußball, Klavier, Sprache usw. (ÖZBF, 2014, S. 11).

Ausgehend von dieser Betrachtung kann „Sprachbegabung“ als besonderes Talent bzw. als Potenzial für herausragende Leistungen im Bereich der Sprachen beschrieben werden. Sprachbegabung ist, ebenso wie Begabung, von vielen Faktoren und Merkmalen abhängig und kann nicht immer über Sprachtests erfasst werden. Sie muss sich auch nicht immer in einer herausragenden Leistung manifestieren. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die man als sprachbegabt bezeichnen könnte, weil sie Indikatoren wie Sprachgefühl, induktive Lernfähigkeit usw. beim Erwerb einer Fremdsprache zeigen, die aber dennoch keine außergewöhnlichen Leistungen erbringen. Die Leistung hängt nur teilweise von Begabung und Intelligenz ab (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011, S. 12–13).

Unter den Definitionen von „Sprachbegabung“ bringt jene von Böttcher am deutlichsten zum Ausdruck, welche Aspekte zum Tragen kommen:

[Sprachliche Begabung wird als die Fähigkeit verstanden,] objekt- und ereignisbezogene Wissensstrukturen, Wissen über sprachliche Strukturen sowie kommunikativ-pragmatisches Wissen für das erfolgreiche Bewältigen von produktiven und rezeptiven Sprachhandlungen ästhetisch wirkungsvoll umzusetzen (Böttcher, 1994, S. 59).

Böttcher verdeutlicht, dass eine sprachbegabte Person fähig ist, ihre Erfahrungen und ihr Wissen in eine neue Sprache zu übersetzen und dabei sprachliche Strukturen „ästhetisch wirkungsvoll“ umzusetzen, also unterschiedliche Elemente nach individuellen und subjektiven Kriterien auszuwählen, und dadurch möglichst hohe sprachliche Effizienz zu erzielen. Der Aspekt des Ästhetischen ist im sprachlichen Ausdruck von großer Bedeutung. Ästhetische Merkmale sind z.B. die Auswahl der Wörter mit Rücksicht auf Klang, Rhythmus, Wortstellung usw. Aus der Definition und dem oben Gesagten können also folgende Schlüsselfaktoren für eine Begabung im Bereich Sprachen abgeleitet werden: Kreativität, sprachliche Sensibilität, die Persönlichkeit eines Menschen und seine Kommunikationsbereitschaft, die Umweltfaktoren und die Fähigkeit, das Vorwissen und Erfahrungen für den Erwerb einer neuen Sprache zu nutzen.

In den gängigen wissenschaftlichen Modellen der Begabungsforschung spiegelt sich Sprachbegabung als grundlegender Begabungsbereich wider. In Bezug auf Sprachbegabung erweisen sich v. a. das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Hany und Perleth (Heller, Perleth & Lim, 2005, S. 149) und die multiplen Intelligenzen nach Gardner (1983) als relevante Modelle.

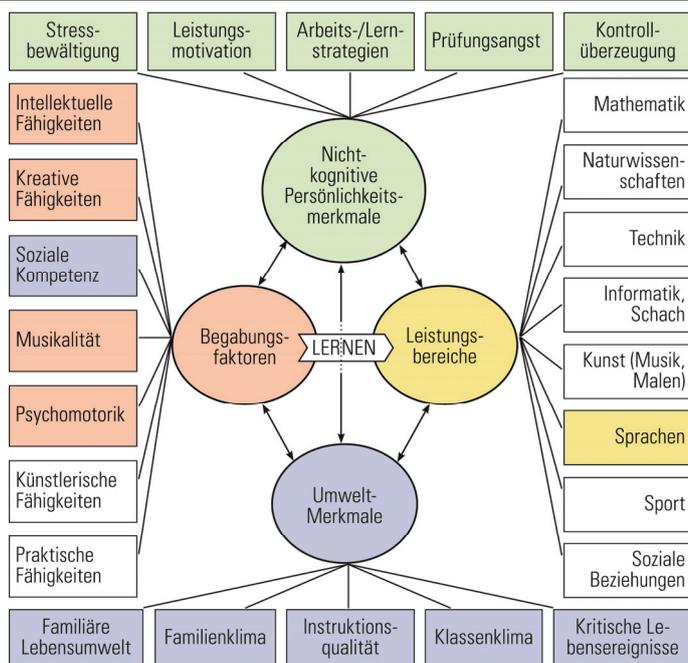


Abb. 3: Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Hany und Perleth (Heller, Perleth & Lim, 2005, S. 149)

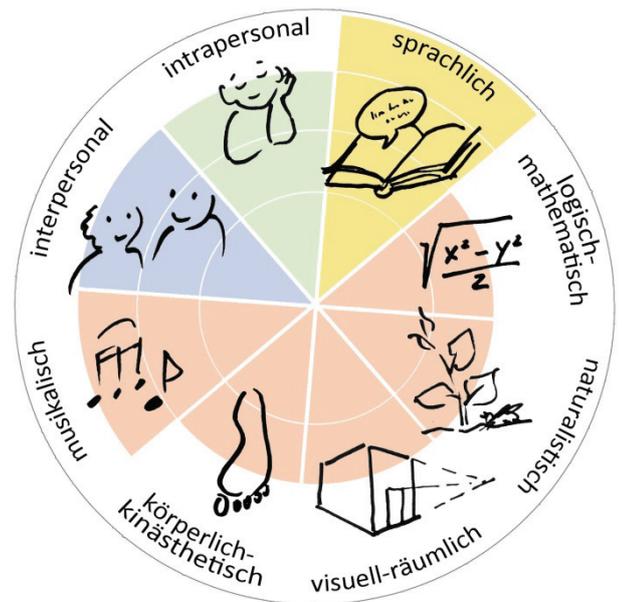


Abb. 4: Multiple Intelligenzen nach Gardner (1983)

Die Übereinstimmungen der beiden Modelle im Bereich Sprachbegabung sind farbig hervorgehoben. Zusätzlich wurde in Abb. 4 versucht, die Wichtigkeit der einzelnen Intelligenzen für das Gesamtkonstrukt der „sprachlichen Begabung“ mittels unterschiedlicher Größen der Farbflächen darzustellen.

Anhand dieser beiden Modelle kann das Phänomen der Sprachbegabung unter zwei unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert werden. Im Münchner Hochbegabungsmodell wird Begabung – ebenso wie in anderen Modellen, z.B. in jenen von Mönks (1989) und Gagné (2012) – als soziales Phänomen gesehen; Heller, Hany und Perleth versuchen darzustellen, wie sich Leistung in einem bestimmten Bereich entwickelt und wie einzelne Faktoren dabei zusammenwirken (Böttcher, 1994). Gardner hingegen geht in seiner Theorie der multiplen Intelligenzen darauf ein, wie das menschliche Gehirn denkt und sich entwickelt. Er unterscheidet acht „Intelligenzen“, die sich im Laufe eines Lebens herausbilden und zu denen auch die sprachliche Intelligenz zählt. Beide Modelle zeigen im Bereich der Sprachbegabung auch weitreichende Übereinstimmungen, die in Abb. 3 und 4 durch analoge Farbverwendung angedeutet werden.

Das Münchner Hochbegabungsmodell

Nach dem Münchner Hochbegabungsmodell sind die Begabungsfaktoren sowie die Umwelt- und Persönlichkeitsmerkmale ausschlaggebend für das Erbringen außergewöhnlicher Leistung im Bereich der Sprachen (Abb. 3).

Unter den Begabungsfaktoren sind für die Sprachen intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität, soziale Kompetenz, Musikalität und Psychomotorik von Bedeutung (Abb. 3 und 5). Die intellektuelle Fähigkeit ist jenes kognitive Vermögen, das sich im Leistungsbereich der Sprachen als gutes Gedächtnis, vernetztes Denken und Abstraktionsfähigkeit manifestiert – also die Fähigkeit, vom Konkreten auf das Allgemeine zu schließen, Hypothesen aus dem Sprachsystem abzuleiten und sich so die Regeln zu erschließen. Die Kreativität zeichnet sich im Zusammenwirken der unterschiedlichen Variablen als Schlüsselement ab, sie verleiht den sprachlichen Äußerungen der Lernenden das Besondere und gibt Hinweise auf eine individuelle und nicht übertragbare Denkweise. Nach Guilford werden kreative Denkprozesse von fünf Merkmalen ge-

prägt, die gleichzeitig auch die sprachliche Produktion von Lernenden bestimmen: „Flüssigkeit (große Anzahl von Gedanken), Flexibilität (Menge der unterschiedlichen Ansätze oder Kategorien von Gedanken), Originalität (ungewöhnliche, aus der Reihe tanzende Gedanken), Elaboration (gut entwickelte und detaillierte Ideen), Sensitivität für Defekte und Probleme sowie „Redefinition“ (Guilford, 1950, 1962; zit. nach Böttcher, 1994, S. 41). Die Sprachkreativität ist also die Fähigkeit zu einem persönlichen, individuellen Umgang mit der Sprache. Die soziale Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, sich mitzuteilen und mit anderen Personen in Beziehung zu treten, was im Fremdsprachenunterricht insbesondere für die Gruppendynamik und die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz von Bedeutung ist. Die Musikalität tritt als Sensibilität für die Wahrnehmung musikalischer Muster und ein besonderes Gefühl für Rhythmus zutage und äußert sich im Hörverstehen und in der Aussprache (iPEGE, 2014, S. 118). Die psychomotorische Fähigkeit trägt schließlich zur Unterstützung und Vervollständigung des mündlichen Ausdrucks bei. Bei der Körpersprache handelt es sich um die Fähigkeit, das Gesagte mit Gestik und Mimik zu stützen. Fehlt dieses Element, wie z.B. bei einem Telefongespräch, erhöht das die Komplexität der Konversation und die Schwierigkeit der Kommunikation. Personen, die sich über die Körpersprache ausdrücken können, haben einen Kommunikationsvorteil gegenüber jenen, die darin weniger kompetent sind.



Abb. 5: Begabungsfaktoren des Münchner Hochbegabungsmodells, umgelegt auf den Bereich der Fremdsprachen

Relevante Umweltmerkmale sind weiters tiefgehende Erlebnisse im Umfeld der Familie, Schule oder Freunde. Lernende, die eine familiäre Krise durchleben oder sich anderweitig in einer schwierigen Lebensphase befinden, zeigen häufig einen beträchtlichen Leistungsabfall, das gilt nicht nur für den Sprachunterricht, sondern für schulische Leistungen allgemein. Das Klassenklima ist von großer Bedeutung, insbesondere für den Fremdspracherwerb, da dieser hauptsächlich auf zwischenmenschlicher Kommunikation basiert. Ist die Stimmung in einer Klasse nicht gut, so kann sich die ungünstige Dynamik unmittelbar auf den Lernprozess und die Leistung einzelner Schülerinnen und Schüler auswirken. Auch die Qualität des Fremdsprachenunterrichts spielt eine große Rolle. Maßnahmen wie die aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, die Einbeziehung aktueller Themen, die Berücksichtigung der Schüler/inneninteressen, der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen, das Organisieren von Reisen und Sprachaustauschen oder E-Tandems⁷ können für die positive Entwicklung des Lernprozesses in der Fremdsprache von einschneidender Bedeutung sein. Gagné führt zudem die Komponente „Chance“ in die Begabungsdiskussion ein. Er versteht darunter alle glücklichen und zufälligen Vorkommnisse im Leben einer Person, die auf die Entwicklung und das Herausbilden von Begabungen Einfluss haben. In diesem Sinne ist für die Entwicklung von Leistungsfähigkeit im Bereich der Sprachen auch die Herkunft von Bedeutung, die Tatsache, in einer mehrsprachigen Familie aufgewachsen zu sein, die passende Schule besucht zu haben oder die Möglichkeit zu reisen bzw. im Ausland zu leben (Gagné, 2012).

⁷ Das E-Tandem ist eine selbstgesteuerte und kooperative Sprachlernmethode, die authentische Kommunikationssituationen bietet. Es handelt sich um eine Partnerschaft von zwei Lernenden unterschiedlicher Muttersprachen, die durch den Einsatz der neuen Medien (E-Mail, Chat, Videokonferenz usw.) von- und miteinander lernen (Guglielmi, 2012).

In Bezug auf die Persönlichkeitsmerkmale sind beinahe alle Aspekte aus dem Münchner Hochbegabungsmodell für die Entwicklung von Sprachbegabung bedeutend, insbesondere Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Arbeits- und Lernstrategien und Prüfungsangst. Schüler/innen, die in Zeiten vermehrter Prüfungen und intensiver Arbeit gut mit Stresssituationen umgehen können, erzielen bessere Leistungen, während Angst vor Prüfungen oder Fehlern zu Blockaden führt. Im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten wurde nachgewiesen, dass bei perfektionistischen Personen die Angst, Fehler zu machen oder übertriebene Schüchternheit in direktem Zusammenhang zur Leistung stehen (Rosner, 2011). Die Persönlichkeit eines Individuums und die Fähigkeit, mit Mitmenschen zu kommunizieren sind wesentliche Faktoren für die Entwicklung von Sprachbegabung. Personen, die keine Scheu haben zu sprechen und mit ihren Mitmenschen in Kontakt zu treten, die nicht besorgt sind Fehler zu machen, können ihr Talent besser entfalten (Hauptmann et al. 2000, S. 16–19).

Zwei weitere entscheidende Persönlichkeitsfaktoren für die Entwicklung von Sprachbegabung sind die Fähigkeit zur Anwendung von Lernstrategien und die Motivation, die wiederum in engem Zusammenhang mit der Qualität des Unterrichts und dem Klassenklima stehen. Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz im Fremdsprachenunterricht fördert das Anwenden von Lernstrategien. Eine gute Unterrichts Atmosphäre trägt entscheidend zur Motivation der Schüler/innen für das Erlernen einer Fremdsprache bei. Die Motivation drückt sich in einem großen Interesse an neuen Themen aus, in „Wissensdurst“ und der Bereitschaft, neue Herausforderungen anzunehmen: Schülerinnen und Schüler finden Gefallen daran, Fragen zu stellen, im Wörterbuch nachzuschlagen und sie entwickeln Interesse an Land und Kultur.

Zusammengefasst sind also die einzelnen Indikatoren untereinander verwoben und die Entfaltung von Begabung ist ein Prozess, der mittels kontinuierlicher Förderung zu außergewöhnlicher Leistung führen kann (Weilguny, Resch, Samhaber, Hartel, 2011, S. 13–14).

Die multiplen Intelligenzen von Gardner

Alle acht „Intelligenzen“, die Gardner in seiner Theorie der multiplen Intelligenzen unterscheidet, sind für das Phänomen der Sprachbegabung jeweils in großem oder geringerem Ausmaß von Bedeutung: die sprachliche, die interpersonale, die intrapersonale, die körperlich-kinästhetische, die musikalische, die logisch-mathematische, die naturalistische und die visuell-räumliche Intelligenz (Abb. 4). Dies zeigt, wie komplex die Herausbildung einer sprachlichen Begabung ist und wie viele unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Prozess zusammenwirken.

Unter den genannten Kompetenzen ist für Sprachbegabung zweifelsohne die sprachliche Intelligenz die wichtigste. Gardner versteht darunter die schriftlichen und mündlichen Kompetenzen, komplexe Gedanken und Ideen vermitteln zu können, die Mittel der Sprache (Sprichwörter, Metaphern usw.) treffsicher einzusetzen und eine metalinguistische Bewusstheit für die eigene Sprache zu entwickeln. Die wichtigsten „Kernoperationen“ der Sprache, d.h. Fähigkeiten, die sprachliche Intelligenz ausmachen, sind nach Gardner: Sensibilität für die Bedeutung und Hierarchie von Wörtern; mnemotechnisches Potenzial, um gewisse Strukturen und Daten wiederzugeben; rhetorische Aspekte, um andere Menschen zu überzeugen und zuletzt die Regeln der Grammatik befolgen und abstrahieren zu können (Gardner, 2001, S. 81–82). Die genannten Aspekte fassen die zentralen Merkmale für sprachliche Begabung zusammen und sind auch bedeutend für den Spracherwerb.

Aufgrund der unterschiedlichen Fertigkeiten, die beim Spracherwerb zusammenwirken (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) und der unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems (Grammatik, Phonologie,

Syntax, Lexikologie, Semantik usw.) kommen weitere „Intelligenzen“ bei der Herausbildung des Konstrukts der Sprachbegabung zum Tragen (Gardner, 2001, S. 84).

Die Relevanz der interpersonalen, intrapersonalen, körperlich-kinästhetischen und musikalischen Intelligenzen wird durch die obigen Erläuterungen in Bezug auf das Münchner Hochbegabungsmodell verständlich.

Die logisch-mathematische und die naturalistische Intelligenz, beides nonverbale Kompetenzen, stehen in enger Beziehung zur Grammatik und zum Sprachsystem im Allgemeinen. Das logisch-mathematische Denken ist im Bereich der Sprachen für die Bildung von Hypothesen wichtig, für das Formulieren abstrakter Sprachkonzepte und Regeln und für das induktive Denken, also das Ableiten von Schlussfolgerungen. Die naturalistische Intelligenz ermöglicht das Erkennen von Ordnungssystemen, Gemeinsamkeiten und Kategorien, was wiederum für den Spracherwerb in den Bereichen der Grammatik und Formenlehre von großer Bedeutung ist (Gardner, 2002, S. 66).

Zuletzt bezieht sich die visuell-räumliche Intelligenz auf den dualen Charakter sprachlicher Zeichen, wie der Schweizer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure in seinem *Cours de linguistique générale* formuliert (1916). Jedes Wort stellt demnach ein Bild dar (Gardner, 2001, S. 167–171). Bei dem Erwerb einer Fremdsprache ist dies besonders im Bereich des Wortschatzes von Bedeutung. Schülerinnen und Schüler, die diese Fähigkeit besitzen, können Wörter mit Bildern assoziieren und Vokabeln leichter im Langzeitgedächtnis speichern. Daher ist im Unterricht der Einsatz visueller Lerntechniken wie Mindmapping und Clustering zu empfehlen (Mezzadri, 2015).

4.2 Vorteile des interlingualen Lernens für Sprachbegabte

Die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik ein Unterrichtsprinzip ist, das für die Förderung von Sprachbegabungen zielführend eingesetzt werden kann.

Beschleunigung und Vertiefung

Die zwei Grundprinzipien für fördernden Unterricht - Vertiefung und Beschleunigung (ÖZBF, 2014) - finden sich auch im Konzept des interlingualen Lernens wieder. Die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Fremdsprachenlehre führt einerseits zu einer Vertiefung der erworbenen Kenntnisse (Enrichment) und andererseits zu wesentlich rascherem und ökonomischerem Erwerb neuer Kenntnisse als dies im Curriculum vorgesehen ist (Akzeleration).

Kognitive und metakognitive Ebene

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein wissensbasierter Ansatz, bei dem das Vorwissen aktiviert wird und kognitiv auf verschiedenen taxonomischen Niveaus gearbeitet wird: Vergleich, Reflexion, Analyse, Hypothesenbildungen und Überprüfung von Erkenntnissen. Die Lernenden erwerben nicht nur die Fähigkeit, sich richtig auszudrücken, sondern erfahren auch, aus welchen Gründen etwas richtig oder falsch ist. Im Zentrum der Methode steht die Hypothesenbildung. Dabei handelt es sich um eine induktive und konstruktive Vorgehensweise, anhand derer die Lernenden selbst die Regeln entdecken, nach denen eine Sprache funktioniert (Meißner, 2007; Rückl et al., 2010). Das fördert einerseits das vernetzte Denken sowie die kognitive und bewusste Annäherung an die neue Thematik und eröffnet den Lernenden andererseits Strategien für den Erwerb einer neuen Sprache (Meißner, 2007). Diese Prozesse finden auf einer

metakognitiven Ebene statt, was für sprachbegabte Schülerinnen und Schüler besonders vorteilhaft ist, da es ihrer analytischen Herangehensweise an das Lernen entspricht (Weinert & Kluwe, 1994).

Der interlinguale Sprachlernansatz ist also eine neue und zugleich motivierende Herausforderung für sprachbegabte Lernende, um ihr Talent zu entfalten (Neuer, 2009).

4.3 Möglichkeiten des interlingualen Lernens für Sprachbegabte

Mögliche Maßnahmen zur Förderung von Begabung in der Schule reichen von der Unterstützung der Eigenverantwortlichkeit und Lerner/innenautonomie im Regelunterricht bis hin zur Schaffung eines Freiraums für die Umsetzung zusätzlicher Aktivitäten zur Vertiefung und Beschleunigung des Fremdspracherwerbs.

Die Ermöglichung dieses individuellen Freiraums kann z.B. im Rahmen des „Drehtürmodells“ erfolgen:

Unter dem Begriff „Drehtürmodell“ werden alle pädagogischen Maßnahmen verstanden, die Lernerinnen/Lernern eine „imaginäre Tür“ an einen anderen Lernort öffnen, um sie später wieder an den ursprünglichen Lernort zurückzuführen. Im Kleinsten kann das bedeuten, dass sich Lernende in ein bestimmtes Thema vertiefen möchten und dafür einen abgegrenzten Ort im Klassenzimmer aufsuchen. Im Größeren kann damit gemeint sein, dass Schüler/innen den Klassenunterricht vorübergehend verlassen, um eine andere Bildungsinstitution zu besuchen (ÖZBF, 2014).

Schülerinnen und Schüler, die eine hervorragende Leistung in einer Fremdsprache erbringen, könnten sinnvollerweise mit dem Erlernen einer zusätzlichen verwandten Sprache ihre Sprachbegabung weiterentwickeln.

Im Folgenden werden spezielle Maßnahmen für Sprachbegabte beschrieben, die das Erlernen einer weiteren romanischen Sprache fördern und anhand des Drehtürmodells in der eigenen Schule durchführbar sind.

▪ Nutzung eines weiteren Fremdsprachenangebots an der eigenen Schule

Wenn an der Schule eine weitere Sprache angeboten wird, können sprachbegabte und motivierte Schülerinnen und Schüler mit Zustimmung aller Beteiligten diesen Unterricht besuchen, auch wenn dadurch Unterrichtszeit in anderen Fächern versäumt wird. In der Praxis bedeutet dies, dass eine Schülerin/ein Schüler nach Vereinbarung mit den jeweils zuständigen Lehrenden während der Regelunterrichtszeit den eigenen Klassenverband verlässt, um z.B. eine Französischstunde in einer anderen Klasse zu besuchen. Die Schülerin/der Schüler ist in diesem Fall selbst verantwortlich, den versäumten Unterrichtsstoff nachzuholen.

▪ Autonomes Lernen unter regelmäßiger Unterstützung durch eine Lehrperson

Wenn an der Schule keine weitere Sprache gelernt werden kann, haben interessierte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich eine Sprache selbst anzueignen. Es gibt Lernmaterialien, die autonomes Lernen zumindest in den Teilkompetenzen Hören, Lesen und Schreiben ermöglichen (siehe Infobox unten). Um auch die Fertigkeit des Sprechens zu üben, könnten die Lernenden zusätzlich, z.B. einmal pro Monat, von einer Lehrperson betreut werden. Dies kann in Form von Konversationsstunden geschehen, abgehalten von einer Sprachassistentin/einem Sprachassistenten, von einer Lehrperson der Schule oder einer externen. Die Einrichtung einer derartigen Zusatzstunde ist in Österreich prinzipiell im Rahmen des Förderunterrichts möglich, der auch für den Bereich der Begabungsförderung offen ist (§ 19, Abs.3a und § 31c des Schulunterrichtsgesetz, 2015).

INFOBOX

Lernwerke und Online-Plattformen mit mehrsprachig-didaktischem Ansatz

- Interlinguale Lehrwerke für Italienisch, Spanisch und Französisch als Fremdsprache: *Scopriamo l'italiano* (Rückl et al., 2012), *Descubramos el español* (Holzinger et al., 2012) und *Découvrons le français* (Rückl et al., 2013). Diese Lehrwerkreihe wird in verschiedenen Gymnasien und berufsbildenden höheren Schulen Österreichs für die 3. lebende Fremdsprache verwendet. Die darin angewandte Methode fördert die vier Sprachkompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß: In den produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben wird das GERS-Niveau A2 erreicht, in den rezeptiven Kompetenzen das Niveau B1. Bemerkenswert sind die interlingualen Aufgaben, die interaktiven Übungen und das mehrsprachige Glossar.
- *Encuentros* (Amann et al., 2012). Spanischlehrbuch mit Wortschatz-Hinweisen auf Latein, Englisch und Französisch.
- Interkomprehensive Lehrwerkreihe¹ für Italienisch (Klein & Rutke, 2005), Spanisch (Klein & Stahlhofen, 2005) und Rumänisch (Klein & Wegner, 2005), die vom Deutschen, Englischen und Französischen ausgeht. Diese Lehrbücher folgen der EuroCom-Methode und werden von zwei Online-Lernplattformen ergänzt: www.eurocomprehension.de und <http://fremdsprachenwerkstatt.ch/module/2/1/2> [10.03.2015].

¹ „Interkomprehension“ ist die Fähigkeit, Fremdsprachen zu verstehen, ohne sie gelernt zu haben. Die Interkomprehension und deren didaktischer Ansatz werden von der aktuellen Sprachpolitik der EU unterstützt, die u.a. das Verstehen der verschiedenen Sprachen Europas durch mehrere Projekte wie EuroComRom (romanische Sprachen), EuroComGer (germanische Sprachen) und EuroComSlav (slawische Sprachen) fördert (Ollivier & Strasser, 2010).

Eine weitere Fördermöglichkeit für Sprachbegabte außerhalb der Schule ist:

▪ **Besuch eines Sprachkurses an einer außerschulischen Institution**

Das Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“⁸, eine Kooperation des ÖZBF mit vielen Partnerhochschulen, ermöglicht u.a. die Teilnahme an Sprachkursen an den Sprachzentren der österreichischen Universitäten. Je nach Standort ist es auch dort möglich, interlinguale Sprachkurse zu besuchen.

5 Resümee

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein inferenzielles Unterrichtsprinzip mit großem Potenzial für den Fremdspracherwerb und die Förderung von Sprachbegabungen. Es handelt sich dabei um einen didaktischen Ansatz, der vor allem für den Erwerb verwandter Sprachen geeignet ist. Im vorliegenden Artikel wurden in diesem Sinne die Vorteile für das Erlernen einer weiteren romanischen Sprache aufgezeigt: Die Mehrsprachigkeitsdidaktik macht das Lernen einfacher und effizienter, fördert die Lernerautonomie, die Motivation, das Entwickeln von Lernstrategien usw. Auf Basis einer bekannten romanischen Sprache geht das Erlernen einer weiteren Fremdsprache wesentlich schneller und mit geringerem Aufwand vonstatten, sofern der Lernprozess interdisziplinär erfolgt. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik schlägt die notwendigen Brücken, um den Wissenstransfer von der Ausgangssprache mittels Hypothesenbildung und assoziativer Denkprozesse zur Zielsprache zu ermöglichen. Wie dargelegt wurde, stehen die Vorzüge dieses Unterrichtsprinzips in engem Zusammenhang mit dem Phänomen der Sprachbegabung. Daher wurde Sprachbegabung auch im Lichte allgemeiner wissenschaftlicher Begabungsmodelle betrachtet. Sprachbegabte Lernende können mit dem interlingualen Ansatz eine zweite, dritte oder weitere Sprache effizient erwerben und so ihr Talent weiterentwickeln. Hierzu wurden einige Möglichkeiten für den interlingualen Spracherwerb herausgearbeitet, sowohl im Regelunterricht als auch außerhalb der Schule und in auto-

⁸ Ausführliche Informationen dieses Programms findet man unter www.oezbf.at/cms/index.php/schuelerinnen-an-die-unis.html [03.03.2015].

nomer Form. Die Ausführungen haben einen Weg vorgestellt, wie das Sprachenlernen auf Basis einer ersten Fremdsprache motivierender und effizienter erfolgen kann. In diesem Zusammenhang konnte aufgezeigt werden, dass dem Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik große Bedeutung für die Begabtenförderung im Bereich der Sprachen zukommt.

Literatur:

- Amman-Marín, S. et al. (2010). Encuentros 1. Edición 3000. Berlin: Cornelsen.
- Bär, M. (2009). Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Tübingen: Günter Narr.
- Böttcher, I. (1994). Lebenswelt sprachlich unterschiedlich begabter Kinder. Empirische Untersuchung in der Grundschule. Frankfurt: Peter Lang.
- Gagné, F. (2012). Building gifts into talents: Talent overview of the DMGT. Abgerufen von http://nswagtc.org.au/images/stories/infocentre/dmgt_2.0_en_overview.pdf [08.05.2015].
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, H. (2002). Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Guglielmi, L. (2012). L'e-tandem come ambiente telematico di comunicazione autentica in LS. In F. Cano & G. Serragiotto (Hrsg.), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni* (S. 199-210). Torino: UTET Università.
- Hauptmann et al. (2000). HomoSuperSapiens. Hochbegabte Kinder in der Grundschule erkennen und fördern. München: BMW AG.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Holzinger, G. et al. (2012). Descubramos el español. Spanisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM. Wien: htp.
- iPEGE (2014). Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF.
- Klein, H. (2004). Europa International – Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen. EuroCom-Stufe I. Aachen: Shaker.
- Klein, H. & Rutke, D. (2005) Italienisch interkomprehensiv: Italienisch sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Klein, H. & Stahlhofen, T. (2005). Spanisch interkomprehensiv: Spanisch sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Klein, H. & Stegmann, T.D. (2001). EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Klein, H. & Wegner, K. (2005). Rumänisch interkomprehensiv: Rumänisch sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Lehrplan AHS Oberstufe (2004). Abgerufen von www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [24.02.15].
- Lutsch, C. (2010). Mehrsprachigkeit: Anwendungsperspektive und Anforderungen im berufsbildenden Bereich. In D. Newby, M. Rückl & B. Hinger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht* (S. 85-103). Wien: Praesens.

- Meißner, F.-J. (o.J.). EuroComDidact. Abgerufen von www.eurocomdidact.de/didact/BIN/inhalt.htm [28.04.2015].
- Meißner, F.-J. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige Lexikon. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (S. 45-68). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2001). Aus der Mehrsprachenwerkstatt: Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 35 (49), 30-35.
- Meißner, F.-J. (2003). Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachigkeitsunterrichts. In F.-J. Meißner & I. Picaper, *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas* (S. 92-106). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (S. 81-101). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (1998). Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Fremdsprachen. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (S. 9-22). Tübingen: Narr.
- Mezzadri, Marco (2015). *I nuovi ferri del mestiere. Manuale di glottodidattica*. Torino: Bonacci.
- Mönks, F. J. (1989). Hochbegabte in den Niederlanden: Forschung und Praxis. In H.-G. Mehlhorn & K. K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabtenförderung international* (S. 117-128). Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Neuer, G. (2009). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. Abgerufen von www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik [27.03.2015].
- Newby, D. (1998). *Theory and Practice in Communicative Grammar: A Guide for Teachers*. Abgerufen von http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Anglistik/Fachdidaktik/Downloads/angl3www_newby_grammar.theory_and_practice.pdf#page=1&zoom=auto,-274,843 [03.03.2015].
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2010). Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik. In D. Newby, M. Rückl & B. Hinger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht* (S. 15-29). Wien: Praesens.
- ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung) (2014). Schulplakat. „Wege in der Begabungsförderung“. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von www.oezbf.at/plakat [24.03.2015].
- Parreren, C. van (1964) Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht. In *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 11, 213-219.
- Reinfried, M. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.). (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (S. 23-44). Tübingen: Günter Narr.
- Rosner, W. (2011). *FAQs about Perfectionism*. Salzburg: ÖZBF.
- Rückl, M. et al. (2010). Lehr-/Lernmaterialien für eine interlinguale Reise durch die Romania. Ein Projekt der AG-Didaktik des Fremdsprachenunterrichts der Romanistik Salzburg. In D. Newby, M. Rückl & B. Hinger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht* (S. 135-154). Wien: Praesens.
- Rückl, M. et al. (2012). *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM*. Wien: htp.

- Rückl, M. et al. (2013). *Découvrons le français. Französisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM.* Wien: htp.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale.* In P. Wunderli (2014) (Hrsg.) *Cours de linguistique générale: Studienausgabe in deutscher Sprache.* Tübingen: Narr.
- Schöpp, F., Mössner, C. & Hinger, B. *Interkomprehensionsunterricht: von der Uni an die Schule und zurück.* In D. Newby, M. Rückl & B. Hinger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht* (S. 31-51). Wien: Praesens.
- Schulunterrichtsgesetz (Fassung von 08.05.2015). Abgerufen von www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 [08.05.2015].
- Weilguny, W., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel B. (2011). *Weißbuch Begabung- und Exzellenzförderung.* Salzburg: ÖZBF.
- Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (1994). *Metakognition, Motivation und Lernen.* Stuttgart: Kohlhammer.