

Die Vorteile der Vorkenntnis: Englisch als Einstieg in die germanischen Sprachen für spanischsprechende Lerner

Valeria Wilke und Micaela van Muylem

Abstract

Wenn Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird, müssen Lehrende bei der Planung ihrer DaF-Kurse allgemeine Faktoren berücksichtigen, die das Lernen beeinflussen, u. a. Alter, Muttersprache oder Lerntradition, und auch fremdsprachenspezifische Faktoren, die einen erheblichen Einfluss auf das Lernen haben können, wie z. B. Vorkenntnisse in anderen Sprachen, metalinguistisches Bewusstsein und vorhandene Fremdsprachenlernstrategien. Diese Vorkenntnisse und Lernerfahrungen können und sollen aktiviert werden, um den Lernprozess zu erleichtern und zu beschleunigen. Schließlich sprechen sprachlernpsychologische Gründe dafür, schon gelernte Sprachen nicht aus dem Deutschunterricht zu verbannen, sondern sie zu nutzen und darauf aufzubauen. Eine wichtige Frage aber in diesem Zusammenhang ist, wie solche Vorkenntnisse aktiviert und mit dem neu zu lernenden Stoff verbunden werden.

Das Englische weist als germanische Sprache viele Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen und dem Niederländischen in den Bereichen Lexik, Morphosyntax und Aussprache auf. Deshalb, und weil Englisch in Argentinien die meist gelernte erste Fremdsprache ist, kann sie gut als Basis für den Einstieg ins Deutsche und Niederländische fungieren. In dem seit 2008 an der Facultad de Lenguas der Universidad Nacional de Córdoba durchgeführte Forschungsvorhaben „Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprechende Lerner“, wie auch in anderen Projekten mit verwandten Sprachen (beispielsweise EuroComRom, EuroComGerm und EuroComSlav), werden diese Gemeinsamkeiten und auch die im ersten Abschnitt erwähnten fremdsprachenspezifischen Faktoren systematisch genutzt. Die Ergebnisse werden in die Praxis umgesetzt, denn das Hauptziel des Projekts besteht darin, Lernmaterialien für die Entwicklung des simultanen Lesens in den verwandten Sprachen Englisch, Deutsch und Niederländisch für spanischsprechende Lerner zu erstellen. Englisch dient hier als Brückensprache zwischen der romanischen und den germanischen Sprachwelten. Vorkenntnisse werden auf die Art bewusst gemacht und die vorhandenen Fremdsprachenlernstrategien leichter aktiviert. Hinzu kommt eine weitere positive Auswirkung des Englischen, es nimmt dem Lerner nämlich die Angst vor den „schwierigen“ germanischen Sprachen. In diesem Beitrag haben wir vor, unser Projekt und einige der entwickelten Materialien vorzustellen.

En el marco de la enseñanza de alemán como segunda lengua extranjera se deben tener en cuenta diferentes factores generales que influyen en el proceso de aprendizaje, como la edad, la lengua materna o la tradición de aprendizaje. Al planificar los cursos también se deben contemplar factores específicos que inciden en la adquisición de habilidades en lenguas extranjeras, como los conocimientos previos de otras lenguas, conciencia metalingüística y estrategias ya conocidas. Dichos conocimientos previos pueden y deben ser activados para facilitar y agilizar la incorporación de nuevos conocimientos. Existen fundamentos de la psicología del aprendizaje para incluir las lenguas aprendidas a la clase de alemán partiendo de dichos saberes. Una cuestión importante en este contexto es de qué manera se pueden activar dichos conocimientos previos para relacionarlos con el contenido nuevo.

El inglés, como lengua germánica, presenta muchas similitudes con el alemán y el neerlandés en el ámbito del léxico, la morfosintaxis y la pronunciación. Por este motivo, y porque suele ser la primera lengua extranjera aprendida en Argentina, consideramos que es una base adecuada para la iniciación en el alemán y neerlandés. En el proyecto de investigación, radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba desde 2008, "Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes", al igual que en otros proyectos que abarcan lenguas emparentadas (por ejemplo, EuroComRom, EuroComGermyEuroComSlav), se utilizan de manera sistemática dichas similitudes y los factores específicos que mencionamos al comienzo. Los resultados son implementados en la práctica, dado que el objetivo principal del proyecto es la confección de material para el aprendizaje simultáneo en tres lenguas en las lenguas emparentadas inglés, alemán y neerlandés para hispanohablantes. El inglés funciona aquí como lengua puente entre el universo de las lenguas romances y las germánicas. En este proceso se concientizan los conocimientos previos y se facilita la activación de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. A ello le sumamos otro efecto positivo del inglés: le quita a los aprendientes el miedo a las lenguas germánicas "difíciles". En el presente trabajo presentamos nuestro proyecto y algunos de los materiales diseñados.

Einleitung

Seit 2008 läuft an der Facultad de Lenguas der Universidad Nacional de Córdoba das Projekt „Interkomprehension in germanischen Sprachen für Spanisch sprechende Lernende“.⁶⁹ Ziel des Projekts ist die Entwicklung von Lehrmaterialien für die Vermittlung des simultanen Leseverstehens in Deutsch, Niederländisch, Englisch, die erste meist gelernte Fremdsprache in Argentinien, fungiert hier als Brückensprache. Die Zielgruppe sind erwachsene, Spanisch sprechende Lerner mit Vorkenntnissen des Englischen aus der Sekundarschule, d.h. mit einer elementaren Kenntnis, die in diesem Kurs auch vertieft wird.

Die entwickelten Lehrmaterialien wurden 2013 und 2014 in von der *Secretaría de Extensión* der Fakultät angebotenen Pilotkursen erprobt, die sich an erwachsene, Spanisch sprechende Lernende mit Vorkenntnissen des Englischen als Brückensprache richteten. Die Lernenden waren in ihrer großen Mehrheit Studierende und Absolventen unterschiedlicher Fachrichtungen.

Bisher hat das Forschungsteam auch Workshops an anderen Universitäten in Argentinien (Buenos Aires und Santa Rosa de La Pampa) und im Ausland (Madrid und Salamanca in Spanien, Montevideo in Uruguay und Kassel in Deutschland) angeboten.

Kurse und Workshops wurden mit qualitativer Forschung begleitet, die auf die Verbesserung und Anpassung der Materialien an die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden abzielt: Es wurden am Anfang und Ende jedes Pilotkurses von den Lernenden Fragebögen ergänzt, um Informationen über die Zielgruppe und ihre Meinungen über den Kurs zu sammeln, und jede Unterrichtsstunde wurde von Mitgliedern der Arbeitsgruppe gezielt beobachtet.

⁶⁹ An diesem Projekt nehmen, zusätzlich zu den Autorinnen des Beitrags, folgende Personenteil: Dozentinnen der Deutschabteilung: Brigitte Merzig, Sandra Trovarelli und Laura Roattino; Dozentin der Englischabteilung: Patricia Lauría; Studierende: Jana Blümel, Joaquín Aguirre und Agustina Boyajian.

Wichtige Vorläufer unseres Projekts

Die in Deutschland (an den Universitäten Frankfurt und Darmstadt) gestarteten Forschungsgruppen EuroComRom und EuroComGerm haben Techniken entwickelt, um Paralleltexte in verschiedenen Sprachen einer Sprachfamilie zu erschließen. Im Projekt Euro ComRom wird als Brückensprache Französisch, bei EuroComGerm, Englisch verwendet. In beiden Fällen ist die Muttersprache der Lernenden Deutsch. Diese Projekte bieten Kurse in bis zu sechs Sprachen an und haben den Vorteil, dass die Lernenden schon sehr gute Vorkenntnisse in anderen Sprachen haben, was nicht der Fall unserer Zielgruppe ist. Daher beschränken wir uns auf zwei bzw. drei Sprachen und haben diese Techniken auch für die Entwicklung unserer Materialien verwendet (auf die Technik der „Sieben Siebe“ gehen wir im folgenden Abschnitt ein).

Ein wichtiger Vorläufer ist für uns das seit 2000 an der Sprachenfakultät laufende Projekt Interkomprehension in romanischen Sprachen, „Interrom“. Im Rahmen von Interrom werden regelmäßig Interkomprehensionskurse in romanischen Sprachen angeboten, in denen die Lesefertigkeit in Italienisch, Portugiesisch und Französisch gelehrt wird. Unser Projekt ist mit dem Ziel entstanden, eine Einführung in diese nicht romanische Fremdsprachen, die an der Fakultät unterrichtet werden, zu bieten. Da der Unterschied zwischen den romanischen und germanischen Sprachen sehr groß ist, möchten wir mit diesem Kurs eine erste Annäherung an diese Fremdsprachen bieten.

Einige wichtige Begriffe

Der Begriff der Interkomprehension stammt vom Lateinischen und bedeutet „inter“: *zwischen*, „komprehension“ *Verstehen* und meint die Fähigkeit, eine nicht gelernte Sprache aufgrund von Kenntnissen in anderen Sprachen zu verstehen. In der Mehrsprachdidaktik bezieht sich Interkomprehension auf rezeptive Kompetenzen innerhalb von Sprachfamilien im Bereich des Leseverstehens (Doyé 2006, Meissner 2004, Möller 2010, Marx 2007, Hufeisen/Marx 2014 u.a.).

Ein wichtiger Begriff für die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist der des Transfers. Damit bezeichnet man die Übertragung von Lernerfahrungen, Wortschatz und Strukturen aus

der Erstsprache und aus anderen, bereits gelernten Fremdsprachen (vgl. Meissner 2004, 2013, in Anlehnung an den von Selinker 1969, 1972 entwickelten Transferbegriff). In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik, vor allem in Zeiten der audiolingualen Methode, hatte dieses Konzept eine negative Konnotation und es galt, alle möglichen Transferversuche der Lernenden zu vermeiden, weil diese hauptsächlich als Fehlerquelle angesehen wurden. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik greift das Konzept wieder auf und legt vor allem auf den positiven Transfer Wert.

Meissner (2004) unterscheidet verschiedene Transfertypen: a) intralingualer Transfer, innerhalb des Zielsprachlichen Systems oder des Ausgangssprachlichen Systems; b) interlingualer Transfer, zwischen Ausgangssprache(n) und Zielsprache(n); und c) Transfer von Lernerfahrungen. Im interkomprehensiven Ansatz werden alle drei Arten von Transfer bewusst anhand von geeigneten Aufgaben gefördert.

Um den Transfer auf unterrichtlicher Ebene zu verwirklichen, wurde von der Forschungsgruppe EuroCom eine Lernmethode entwickelt, die darin besteht, sieben Transfertechniken anzuwenden, die als „Siebe“ bezeichnet werden (Klein/Stegmann 2000, auch Hufeisen/Marx 2007). Die Sieben Sieben stellen Gemeinsamkeiten zwischen verwandten Sprachen dar, die interlinguale Transferprozesse ermöglichen. Davon ausgeschlossen werden die sogenannten „Profilelemente“ (Klein/Stegmann 1999, Meissner 2014), die sich dem Transfer entziehen.

Die sogenannten sieben Siebe, durch die der gelesene Text „geschüttet/gefildert“ wird, sind zeitsparende Strategien, die Bekanntes von Unbekanntem trennen und das Lesen mit Hilfe der Bewusstmachung von Sprachstrukturen erleichtern. Im Folgenden werden die Sieben Siebe präsentiert und anhand von Beispielen aus unseren Materialien exemplifiziert.

- ✓ **Sieb 1:** Internationalismen und pangermanischer Wortschatz. Wörter, die vom Spanischen oder Englischen abgeleitet werden können. An erster Stelle werden Internationalismen in den drei germanischen Sprachen genutzt (EN: *police*, DE: *Polizei*, NL: *politie*), aber auch Ähnlichkeiten innerhalb des germanischen

Wortschatzes, die vom Englischen abgeleitet werden können, ermöglichen die Erschließung der Bedeutung (EN: *water*, DE: *Wasser*, NL: *water*).

- ✓ **Sieb 2:** Funktionswörter. Dieser Gruppe gehören Wörter an, die keine eigene lexikalische Bedeutung haben sondern nur im Zusammenhang mit anderen Elementen eines Textes auf Außersprachliches verweisen. Es handelt sich vielleicht um die größte Herausforderung für die Lesenden, da diese Wörter nicht leicht zu erkennen sind. Zu den Funktionswörtern zählen 1) Personal- und Possessivpronomina, 2) Indefinitpronomina, 3) Adverbien und Negationswörter 4) Relativpronomina, 5) Artikel und Demonstrativpronomina, 6) Fragewörter, 7) Satzverknüpfungen und Präpositionen, 8) Hilfs- und Modalverben
- ✓ **Sieb 3:** Laut- und Graphementsprechungen. In diesem Sieb sind die nach den zwei Lautverschiebungen in germanischen Sprachen entstandenen Änderungen von besonderer Bedeutung. Ziel des Kurses ist es, eine Übersicht der wichtigsten Lautentsprechungen zwischen den drei germanischen Sprachen zu präsentieren, und dass die Lernenden auf diese Weise die Wörter trotz unterschiedlicher Aussprache und Schreibweise erkennen können. (EN: *Apple*, AL: *Apfel*, NL: *appel*).
- ✓ **Sieb 4:** Rechtschreibung und Aussprache. Wegen der unterschiedlichen Schreibweise ist es oftmals schwierig, Wörter in der Fremdsprache zu erkennen, obwohl diese manchmal eine ähnliche Form haben. Wenn der Lernende aber die im Deutschen und Niederländischen sehr festen Ausspracheregeln kennt, werden die Verbindungen zwischen den Sprachen leichter hergestellt, da oft die Aussprache identisch oder sehr ähnlich ist, trotz unterschiedlicher Schreibweise. (EN: *book*, DE: *Buch*, aber: NL: *boek*. EN *good*, DE: *gut*, NL: *goed*).
- ✓ **Sieb 5:** Syntaktische Strukturen. Dieses Sieb geht davon aus, dass es in den germanischen Sprachen mehrere gemeinsame Satztypen gibt. Um die Strukturen der Sätze zu verstehen, ist es entscheidend, das Prädikat zu identifizieren. Zum Beispiel haben die drei Sprachen häufig den Satzbau Subjekt-Prädikat-Objekt. Auch die W-Fragen werden gleich formuliert (W-Pronomina + Verb). (*Whereareyoufrom? Woher kommen Sie? Waarkomt u vandaan?*). Im Deutschen und Niederländischen gibt es eine Satzklammer, beispielsweise bei der Bildung des Perfekts (DE: *Ich habe den Brief gelesen*. NL: *Ik heb de briefgelezen*).

- ✓ **Sieb 6:** Morphosyntaktische Elemente. Hier werden Ähnlichkeiten in der Flexion der Substantive und Verben, der Steigerung der Adjektive und der Verwendung der bestimmten und unbestimmten Artikel in Betracht gezogen .
- ✓ **Sieb 7:** Prä- und Suffixe. In den germanischen Sprachen kommen Affixe sehr oft vor, und die Entsprechungen, sowohl der Vor- und Nachsilben von lateinischer und griechischer Herkunft als auch die germanischen Affixe erleichtern die Identifizierung der Wörter.

Die Entwicklung von Materialien: ein zentraler Aspekt des Projekts

Transferprozesse der unterschiedlichen in diesem Beitrag vorgestellten Typen müssen gefördert

und bewusst gemacht werden, da Lernende in der Regel ihre Vorkenntnisse nicht völlig von selbst aktivieren, sondern dazu angeleitet werden müssen. Die Bewusstmachung stellt den Schlüssel zum Transfer von Erfahrungen und Kenntnissen dar, und ein wichtiges Ziel des Projekts, ist dies anhand geeigneter Aufgaben zu leisten. Wir beziehen uns deshalb im Folgenden auf die Lehrmaterialien, ihren Entstehungsprozess und ihre wichtigsten Charakteristika und geben im Anschluss Beispiele von Aktivitäten, die diesen Transfer zu leisten versuchen.

Im Rahmen des Projekts wurden bis jetzt dreizehn Einheiten und drei Modelltests zu verschiedenen Themenbereichen von allgemeinem Interesse erstellt: Themen sind beispielsweise Ostern, Suriname (das gleichnamige Land hat Niederländisch als Amtssprache), weltbekannte argentinische Frauen (Máxima Zorreguieta, Sol Gabetta und Elena Roger) und Naturrekorde. Durch eine breite Themenauswahl wird versucht, möglichst vielen individuellen Interessen entgegenzukommen. Außerdem handelt es sich um Themen, bei denen inhaltliches Vorwissen seitens der Lernenden vorausgesetzt werden kann, um ihnen durch das Auslösen von Top-Down-Prozessen das Lesen in den nicht formell gelernten Fremdsprachen Deutsch und Niederländisch zu erleichtern. Jede Einheit präsentiert didaktisierte Texte in den drei Zielsprachen, die keine Paralleltexte sind, sondern unterschiedliche Informationen zum gleichen Sachverhalt enthalten (zu den Kriterien für Auswahl und Adaption der Texte s. auch Wilke et al. 2010). Was die

Aufgabenstellung betrifft, folgt jede Einheit der Materialien der gängigen, von mehreren Autoren (z. B. Storch 1999, S.124; Haß 2006 zit. in Decke-Cornill / Köster 2010, S. 187; Koepfel 2010, S. 238) empfohlenen Dreiteilung für das Textverstehen: Aktivitäten vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Vor dem Lesen werden die inhaltlichen Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert bzw. nicht transparente Schlüsselwörter (sogenannte „Profilwörter“) vorentlastet. Während des Lesens lösen sie zuerst Aufgaben zum globalen und dann zum selektiven Lesen. Sie beschäftigen sich auch mit Aktivitäten zur Entdeckung von Regelmäßigkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen, zur Wortschatz- und Grammatikarbeit. Nach dem Lesen werden Aufgaben vorgeschlagen, in denen sich die Lernenden mit dem Inhalt des Textes (in der Muttersprache) auseinandersetzen. Zum Schluss werden sogenannte Anwendungsaufgaben angeboten, die das Ziel verfolgen, die in der Einheit gelernten Lesestrategien, Wortschatz und Strukturen in weiteren Texten anzuwenden. Anweisungen, Aufgabenstellungen und Grammatikerklärungen sind auf Spanisch verfasst, weil diese die Ausgangssprache der Lernenden ist. Das Lernmaterial beinhaltet auch die Audiodateien der schriftlichen Texte, um ihnen Dekodifizierungshilfen zu phonetischen Ähnlichkeiten zu geben (Merzig 2013, 2014).

Um unsere Ziele zu erreichen, wird die Entwicklung der Materialien von verschiedenen methodologischen Prinzipien regiert: Es werden Vorkenntnisse und Erfahrungen der Lernenden systematisch aktiviert, die Lernenden setzen sich in allen Einheiten mit der Reflexion über den eigenen Lernprozess auseinander, und die Anwendung von Lesestrategien wird gezielt trainiert. Die Bewusstmachung über grammatische und lexikalische Ähnlichkeiten zwischen den drei germanischen Sprachen gehört zum festen Programm in jeder Einheit. Dadurch wird die Entwicklung autonomer Lesens unterstützt.

Im Jahr 2014 wurde der Präsenzkurs mit einem Fernangebot über die Moodle-Lernplattform ergänzt; Hauptziel war dabei der Einsatz eines viersprachigen digitalen Glossars, in das die Lernenden die im Unterricht erarbeiteten Vokabeln eintrugen. Denn die Erfahrung in früheren Pilotkursen hat gezeigt, dass vor allem der für das autonome Lesen notwendige Wortschatz germanischer Herkunft schwierig zu erlernen ist, weil er nicht über Ähnlichkeiten mit dem Englischen oder Spanischen abzuleiten ist (López

Barrios et al. 2011; Trovarelli et al. 2013; Lauría et al. 2012). Das viersprachige Glossar ist ein Werkzeug, um diesen Wortschatz zu festigen.

Die thematischen Interesse der Lernenden spielten bei der Entwicklung neuer Materialien eine wichtige Rolle, denn bei der Erstellung von weiteren Einheiten in der Phase 2014-2015 wurden die von den Lernenden in den Umfragen vorgeschlagenen Themen berücksichtigt: Sie wünschten sich Texte zu Gewohnheiten, Festen, Bräuchen und Persönlichkeiten aus deutsch- und niederländischsprachigen Ländern. In dieser Phase wurde auch die grammatikalische Progression überarbeitet. Zu Projektanfang war hauptsächlich das Konstrukt der „Sieben Siebe“ (Klein/Stegmann 2000 und Hufeisen/Marx 2007) für Auswahl und Progression der grammatikalischen Inhalte verwendet worden, das einen kontrastiven Zugang über lexikalische und grammatische Ähnlichkeiten zwischen verwandten Sprachen postuliert. Jedoch haben uns die Ergebnisse der Pilotkurse gezeigt, dass die Sieben Siebe für die Auswahl der Grammatikphänomene nicht genügen, denn dieser Ansatz beruht auf Ähnlichkeiten, und auch Besonderheiten der L3, die sich dem Vergleich entziehen, sind für das Textverstehen relevant. Auf diesen Erfahrungen und Erkenntnissen beruhend, wurden die neuen Materialien mit Aktivitäten zur Vermittlung solcher grammatikalischen Phänomene ergänzt, die den Lernenden nicht aus dem Englischen bekannt sind und für Deutsch bzw. Niederländisch als spezifisch betrachtet werden können (Wilke et al. 2013).

Beispiele

Im Folgenden werden Aufgaben aus der Einheit „Argentinierinnen in der Welt“ (einer Einheit, in der es um drei bekannte argentinische Frauen geht) gezeigt und somit Beispiele der entwickelten Materialien vorgestellt.

1 Präsentation: Aktivierung des Vorwissens. Aufgabe vor dem Lesen



ACTIVAR: Activate (EN) Aktivieren (DE) Activeren (NL)

1. Observen las fotos a continuación:

a. ¿Conocen a las mujeres de las fotos? ¿Cómo se llaman?

I.



II.



III.



b. Las siguientes informaciones ayudarán a identificarlas.

Nr. ist eine argentinische Cellistin und Fernsehmoderatorin.

Nr. is an Argentine actress.

Nr. is Koningin der Nederlanden.

c. ¿Ya saben de quiénes se trata?

d. ¿En qué idioma está cada una de las oraciones? ¿Cómo se dieron cuenta?

(Abb. 1)

Am Anfang jeder Einheit wird ein Einstieg angeboten, bei dem Vorkenntnisse zum Thema oder zur Textsorte aktiviert werden. Vor der Arbeit mit den Biografien von Máxima Zorreguieta, Elena Roger und Sol Gabetta werden Fotografien der drei argentinischen Frauen gezeigt, damit die Lernenden in das Thema eingeführt werden und im Plenum Informationen über sie austauschen. Die erwähnten Aspekte kommen in den Texten vor und sind daher später beim Lesen leichter zu verstehen. (Abb. 1)

2 Globales Lesen. Aufgabe während des Lesens

TEXTO 1 (EN)

1	_____ was born on October 27, 1974 in Buenos Aires, Argentina. She is an Argentine actress who has won several awards and prizes. For example, in 2009 she won the Laurence Olivier Award for Best Actress in a Musical because she did an excellent portrayal of Édith Piaf in the musical called "Piaf". She has acted in several Argentinian films, such as "Un amor" (2012), "La vida anterior", "Wakolda" (2013) and "Amapola" (2014), but she has
5	never won a Martin Fierro award . (...)

(Abb. 2)

TEXTO 2 (DE)

1	_____ (* 16. September 1981 in Villa María) ist eine argentinische Cellistin und Fernsehmoderatorin. Schon als Kind zeigte sie ihr musikalisches Talent: Mit 10 Jahren gewann sie einen ersten Wettbewerb in Argentinien. Danach bekam sie diverse Preise, zum Beispiel den Natalia-Gutman-Preis beim Tschaikowsky-Wettbewerb in Moskau.
5	(...)

(Abb. 3)

TEXTO 3 (NL)

1	_____ is op 17 mei 1971 als _____ geboren in Buenos Aires. In 1995 studeert ze af in de studierichting Economie aan de Katholieke Universiteit van Argentinië.
5	(...)

(Abb. 4)

Nachdem die Frauen erkannt wurden, wird mit einem ersten Textausschnitt gearbeitet, bei dem der Name der Frauen ergänzt werden soll (Abb. 2, 3, 4).

3 Selektives Lesen. Aufgabe während des Lesens.



BUSCAR: Search (EN) Suchen (DE) Zoeken (NL)

3. Busquen las informaciones en los textos para resolver las actividades propuestas.

a. Unan con flechas:



a) Ganó en 2009 el premio Lawrence Oliver a la mejor actriz en un musical.

b) Nació el 27 de octubre de 1974 en Buenos Aires.



c) Su primera hija nació el 7 de diciembre de 2003.

d) Desde abril de 2010 modera el programa musical Klick Klack en Baviera.



e) El 30 de marzo de 2001 se comprometió con el Príncipe de Orange.

f) Cuando tenía 10 años ganó su primer concurso en Argentina.

(Abb. 5)

In der nächsten Aufgabe sollen die Lernenden den Bildern der drei Frauen Informationen zuordnen. Da die Sätze in den Texten in den drei Zielsprachen und hier auf Spanisch formuliert sind, stellen Zahlen und Eigennamen dabei eine große Hilfe für das Verstehen dar, wie auch die Tatsache, dass Substantive im Deutschen immer großgeschrieben werden (Abb. 5).

4 Reflexion über den Lernprozess. Aufgabe nach dem Lesen

Aufgabe 4 (Abb. 6) hat als Ziel, das Reflektieren über den Lernprozess anzuregen. Da die Lernenden zum autonomen Lesen motiviert werden sollen, ist nicht nur das Lösen der Aufgaben, sondern vor allem das Nachdenken über die angewendeten Strategien von großer Bedeutung. Aufgabe 4 dient als eine allgemeine Anregung zum Nachdenken über Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen, die beim Lesen eine Hilfe darstellen.



4. Estrategias de lectura intercomprensiva

¿Qué pistas los ayudaron a resolver las actividades anteriores? Marquen con una cruz en qué texto encontraron el ejemplo (EN, DE o NL) y consignen el renglón correspondiente.

	texto			renglón/renglones
	EN	DE	NL	
Números				
Similitudes fonológicas				
Nombres propios de lugares				
Similitudes gramaticales				
Fechas				
Nombres propios de personas				
Similitudes grafémicas				

(Abb. 6)

Perspektiven

In diesem Beitrag wurde zuerst auf den theoretischen Rahmen eingegangen, der der Erstellung von Lehrmaterialien für die Vermittlung der Lesekompetenz in Deutsch, Englisch und Niederländisch zugrunde liegt. Es wurde dann das Projekt vorgestellt, das von Lehrenden der Abteilungen Deutsch und Englisch an der Sprachenfakultät der Universität Córdoba getragen wird. Zuletzt wurden Beispiele von Texten und Aufgaben präsentiert, die die Entwicklung des interkomprehensiven Lesens zum Ziel haben und den zentralen Aspekt der Forschung der Arbeitsgruppe darstellen. Somit wurde das Projekt und seine Ziele präsentiert und begründet.

Wie in diesem Beitrag deutlich wurde, werden Motive und Handlungsziele der Lernenden im interkomprehensiven Ansatz besonders berücksichtigt: Viele an den Pilotkursen Teilnehmende gaben in den Umfragen großes Interesse für Fremdsprachen an und hielten Fremdsprachenkenntnisse für sehr wichtig für Studium und Beruf. In der Regel verfügten die befragten Kursteilnehmer über wenig Zeit für das Erlernen einer neuen Fremdsprache, weil sie entweder studierten oder schon berufstätig waren. Das Postulat des interkomprehensiven Ansatzes, neue Fremdsprachen über das Aktivieren und die Bewusstmachung von Vorkenntnissen anderer, früher gelernter Sprachen zu erlernen,

erwies sich deshalb für sie als zeitsparend; da sie aus früheren Sprachlernerfahrungen schon wussten, dass man für die Entwicklung von rezeptiven Kompetenzen, vor allem des Leseverstehens, i.d.R. weniger Zeit braucht als für den Erwerb von produktiven Fertigkeiten, besonders in einem zielsprachenfernen Land, fanden sie das Angebot besonders attraktiv. Die Ergebnisse der Forschung sind also sehr aussichtsreich, und die Erfahrung in den Pilotkursen hat gezeigt, dass in unserer Gesellschaft großes Interesse für ein solches Angebot besteht.

Erfolgsversprechend für unser Projekt ist ebenfalls die Tatsache, dass Interkomprehension in Zukunft nicht nur als Kurs über die *Secretaría de Extensión* stattfinden wird, sondern als Ansatz auch in der Diskussion um eine Erneuerung der Studiendokumente Platz findet: Im Lehramtsstudium der Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch wird Interkomprehension in germanischen Sprachen als Seminar angeboten werden. Da der interkomprehensiv Zugang nicht auf die gleichrangige Entwicklung aller vier Fertigkeiten abzielt, kann mit dieser zeit- und kostensparenden Methode das Studium um weitere Sprachen erweitert werden. Hierfür werden neue Inhalte konzipiert und Lehrmaterialien erstellt werden müssen, in denen andere Textsorten berücksichtigt werden und die auf eine in Bezug auf Interessen, Motivationen und Vorkenntnisse homogenere Zielgruppe (Studierende fremdsprachlicher Philologien) ausgerichtet sind.

Der interkomprehensiv Ansatz ist demnach durchaus auf andere Lernkontexte übertragbar, wie zum Beispiel auf den Fremdsprachenunterricht an Sekundarschulen, jedoch nicht ohne Weiteres, da Themen und Textsorten an Interessen, Motivationen, Bedürfnisse und Vorkenntnisse neuer Zielgruppen angepasst werden müssen, um ihren Handlungszielen gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

DOYÉ, P. (2003). Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: MEISSNER, F.-J. UND PICAPER, I. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003*. 32 – 49. Tübingen: Narr.

HUFEISEN, B. (2004): Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 31, 1923.

HUFEISEN B., MARX, N. (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker (2.völlig erneuerte Auflage).

KLEIN, H.,STEGMANN, T. (2000). *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

KOEPPEL, R.: *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider, 2010.

LAURÍA, P., MERZIG, B., TROVARELLI, S., VAN MUYLEM, M., WILKE, V. (2012). Andamiaje léxico en cursos de intercomprensión en lenguas germánicas. In: Bianchetti, L /Gastaldi, M. del Valle (Hrg.). *Actas de las II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras Lenguas Extranjeras y Educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. E-Book.

MARX, N.,Hufeisen, B. (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, H.-J. et al. (Hrg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de GruyterMouton, 826-832.

MARX, N. (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren DaF-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 19-25.

MEISSNER, F.-J.,MEISSNER, C., KLEIN, H. G. undSTEGMANN, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.

MERZIG, B.(2013). Prosodie und Interkomprehension Germanischer Sprachen. In: FANDRYCH Ch.,GALVÁN TORRES, A., HEIDERMAN, W., PLEB, U., TSCHIRNER, E. (Hrsg.). *Text, Diskus und Traslation im Wandel. Transformationen in der lateinamerikanischen Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg, 61-70.

MERZIG, B. (2014). El audio como estrategia de aprendizaje y decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas. *Lenguaje y textos*, 37, 51-58.

MÖLLER, R.,ZEEVAERT, L. (2010). Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Vol 21 (2), 217-248.

STORCH, G. (1999).*Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink (2. Auflage).

TROVARELLI, S., LAURÍA, P., MERZIG, B. (2013). Estrategias para el reconocimiento de vocabulario en cursos de intercomprensión de lenguas germánicas. In: L. Miranda, L. RIVAS & E. BASABE (Hrg.) *Libro de Actas de las XIV JELENS – I CLELENS - Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: Enseñanza, investigación y extensión*, 7-15, Santa Rosa de la Pampa: UNLPampa. E- Book.

WILKE, V. (2013).„Verstehensprozesse beim Lesen in verwandten Sprachen“. In: Herzig, K. et al (Hrg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg.

WILKE, V., LAURÍA, P., VAN MUYLEM, M. (2010): El rol de la competencia gramatical en la lectura en lenguas emparentadas. *Serie de Volúmenes Digitales CÁTEDRA UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*, Band. 7.

WILKE, V., VILLANUEVA, E., HELALE, G. (2010). Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas. In: Ardisson, D. et al. (Hrg.). *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción: Actas de las Segundas Jornadas Internacionales: Buenos Aires, 2 al 4 de junio*, 466-470. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".

LÓPEZ BARRIOS, M., HELALE, G. (2010): Developing intercomprehension in English, Dutch and German: a methodological model. In: López Barrios, M. et al. (Hrg.): *EFL and art: Learning English with all our senses: Selected papers from the XXXV FAAPI conference*. Córdoba: FAAPI. CD-Rom.

