

Inhalt / Contents

Manuela Wipperfurth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
Evelyne Pochon-Berger	
“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions	27
Annina Lenz	
Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit	42
Britta Viebrock	
M ² (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics	62
Wolfgang Butzkamm	
The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting	83
Wilfried Brusch	
Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht	95
Petra Kirchhoff	
Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums	105
Britta Viebrock	
From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics	122

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

[Ausgabe 02 / 2009] ISBN 978-3-19-116100-2

1. Jahrgang, No 2, 2009

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.

Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit

Annina Lenz

Abstracts

This article introduces cross-linguistic vocabulary learning and teaching as a method that aims at fostering language awareness in the English language classroom. The interrelationship of concepts such as multilingualism and language awareness will be explored, and the paper will assess the extent to which this interrelationship can be enhanced by contrastive and comparative language learning which focuses on the analysis of cognates. According to the theory of *non-selective access*, cognates seem to be particularly useful with regard to the practice of cross-linguistic vocabulary learning. This is due to the fact that they seem to share the same orthographical representation in the mental lexicon. To illustrate how this approach could be put into practice, the main features of a methodological concept of contrastive vocabulary learning and teaching will be examined. It will be argued that a cross-linguistic approach to English Language Teaching could be considered an opportunity to account for challenges such as fostering multilingualism and life-long learning.

Cet article discute une approche d'enseignement et d'apprentissage des langues, utilisant la méthode translinguistique qui favorise la conscientisation linguistique en cours d'anglais langue étrangère. A cette fin, les points communs entre la notion de multilinguisme d'un côté et celle de la conscientisation linguistique de l'autre côté sont explorées dans la mesure où ce potentiel peut être exploité dans une perspective d'apprentissage contrastif, s'appuyant sur l'analyse des *cognates*. En lien avec la théorie de *non-selective access*, les *cognates* semblent avoir des effets bénéfiques sur les pratiques d'apprentissage de vocabulaire, reposant sur les représentations orthographiques similaires dans le lexique mental. Afin de démontrer les apports de l'approche en question, les éléments essentiels de l'approche contrastive d'enseignement et d'apprentissage sont présentés. L'article conclut en mettant en avant le potentiel d'une approche translinguistique pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère ainsi que la mise en valeur du multilinguisme et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Der Artikel stellt fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit vor. Es wird erläutert, inwiefern Konzepte wie Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit ineinandergreifen und in welcher Weise kontrastives und komparatives Sprachenlernen einen Beitrag zur Entwicklung dieser Konzepte leisten kann. Dabei soll die sprachanalytische Behandlung von *Cognates* im Vordergrund stehen, die für sprachenübergreifendes Lernen besonders nützlich zu sein scheinen, da sie sich entsprechend der Theorie des *non-selective access* die gleiche orthographische Repräsentation im mentalen Lexikon teilen. Um zu veranschaulichen, wie dieser Ansatz in der Praxis umgesetzt werden kann, werden mögliche didaktisch-methodische Grundzüge der sprachenübergreifenden Vokabelarbeit vorgestellt. Es wird behauptet, dass ein fächerverbindender Ansatz eine Möglichkeit für das Fach Englisch darstellen kann, Herausforderungen wie die Förderung lebenslangen Sprachenlernens zu bewältigen.

Annina Lenz
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
FB 10 - Fremdsprachendidaktik Englisch
Universität Bremen
Bibliothekstraße 1
28359 Bremen
E-Mail: anninalenz@gmx.de

Einleitung

Im Bildungsangebot deutscher Schulen hat der Englischunterricht seit Jahrzehnten einen sicheren Stand. Er trägt der globalen Bedeutung der englischen Sprache Rechnung, die mittlerweile als internationale Sprache verstanden wird: Sie ist in ihrer Funktion als *lingua franca* (vgl. Ahrens 2004: 10; Schocker-von Ditfurth 2004: 219) nicht mehr länger mit einer einzigen Kultur oder Nation verbunden, sondern erfüllt „global and local needs as a language of wider communication“ (McKay 2002: 24). So wird die Entwicklung kommunikativer Kompetenz seit der kommunikativen Wende der 1970er Jahre als übergeordnetes Ziel des Englischunterrichts erachtet (vgl. Doff & Klippel 2007: 35).

Zu oft führt dieses Bild des Englischen als vorherrschendes und unverzichtbares Kommunikationsmittel mit einem hohen Nutzwert jedoch dazu, dass die Bildungsdimension des Faches vernachlässigt wird. Dies könnte sehr bald schon zu Konsequenzen führen: Ist der Englischunterricht zurzeit aus der Grundschule bis zum Abitur nicht wegzudenken, könnte sich dies in Zukunft womöglich anders gestalten. So ist es denkbar, dass aufgrund der langen Dauer des Englischunterrichts (bis zu 13 Jahre) die Anzahl der Wochenstunden zugunsten anderer, an Bedeutung gewinnender Fremdsprachen oder etwa zugunsten einer Ausweitung des bilingualen Sachfachunterrichts reduziert werden könnte.

Zusätzlich stellt die aktuelle europäische Sprachen- und Bildungspolitik den Fremdsprachenunterricht vor neue Aufgaben. So hat die Erkenntnis, dass in einer Weltgesellschaft aus wirtschaftspolitischen, beruflichen und privaten Gründen auf internationale Kommunikation und Mobilität nicht mehr verzichtet werden kann, zu sprachpolitischen Zielsetzungen wie der Förderung der Mehrsprachigkeit der europäischen Bürgerinnen und Bürger geführt. Dabei ist die Maßgabe „Muttersprache + 2“ das Ziel (vgl. Kommission 2005). Mit dieser Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit sollen in Europa andere Fremdsprachen, die aufgrund des besonderen Status des Englischen an Stellenwert verlieren, gestärkt werden. Auch die deutsche Bildungs- und Schulpolitik hat sich 1994 durch Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Mehrsprachigkeit verpflichtet (Christ 2006: 266). Die Entwicklung eines mehrsprachigen Profils steht dabei in engem Zusammenhang mit der Förderung von Sprachbewusstheit, die als Bedingung von Sprachlernprozessen sowie als Voraussetzung und auch als Ziel der Entwicklung von Mehrsprachigkeit verstanden werden kann (vgl. Luchtenberg 2001). Dies wird sich besonders auf den schulischen Fremdsprachenunterricht auswirken, der eine maßgebende Rolle bei der Vermittlung (fremd-)sprachlicher Kenntnisse spielt. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, bedarf es jedoch einer konzeptionellen Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts und einer Relativierung der Grenzen zwischen den Fremdsprachenfächern. Vor allem im Kontext der Schulzeitverkürzung wird von schulischer und universitärer Seite immer deutlicher gefordert, über ökonomischere und effizientere Unterrichts- und Lernformen im Sprachenunterricht nicht mehr nur nachzudenken, sondern diese zügig zu implementieren (vgl. Bausch, Königs & Krumm 2004). Ahrens (2004: 13) schlägt vor, die linguistische und kulturelle Komparatistik auszubauen, etymologische Berührungspunkte und Differenzen einzelner europäischer Sprachen zu betonen sowie die Lernmethodik durch das Einüben von Transfer auf den Erwerb weiterer Sprachen auszuweiten.

Inwiefern der Englischunterricht durch eine Zusammenarbeit mit anderen (Fremd-)Sprachenfächern konkret einen Beitrag zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit leisten kann, wurde in der Vergangenheit nur unzureichend diskutiert. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb Möglichkeiten einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit diskutiert, die als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit und lebenslangem Sprachenlernen im Englischunterricht vorgestellt wird. Der Fokus liegt auf dem lexikalischen Bereich, weil ein umfangreicher Wortschatz Grundvoraussetzung kommunikativer Kompetenz ist (Werlen 2007: 9). Es wird vermehrt auf lexikalische Vergleiche mit der lateinischen Sprache eingegangen, da die Hälfte des gesamten englischen Wortschatzes auf lateinischen Wurzeln bzw. Entlehnungen

beruht (Mader 2000) und dadurch auch Vergleiche zu anderen romanischen Sprachen möglich sind. Dies lässt eine sprachenübergreifende Betrachtung außerordentlich sinnvoll erscheinen.

Im Folgenden wird zunächst das Verhältnis von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit illustriert, bevor Ahrens' Anregungen (2004) für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts aufgegriffen und bezüglich ihres Einsatzes im Englischunterricht untersucht werden. Speziell wird die Behandlung von *Cognates*, d.h. von sprachenübergreifenden, etymologisch verwandten Wörtern, als Beispiel für die Anwendung komparatistischer Verfahren diskutiert. Schließlich wird das Projekt ELiK vorgestellt, das eine bereits bestehende Kooperation der Fächer Englisch und Latein wissenschaftlich begleitet. Der Artikel schließt mit der Darstellung möglicher didaktisch-methodischer Grundzüge einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit.¹

Englischunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit

Das Thema Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht hat in den letzten Jahren einen „festen Platz in der fremdsprachlichen Diskussion“ eingenommen (Gnutzmann 2004: 46). Auch wenn heute noch angenommen wird, dass Mehrsprachigkeit bereits vorliegt, wenn ein Sprecher neben seiner Muttersprache Kompetenzen in einer Fremdsprache besitzt, so überwiegt in der Forschungsliteratur die Annahme, „dass sich *echte* Mehrsprachigkeit erst mit dem Erwerb einer *dritten* modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer *zweiten Fremdsprache* auszuformen beginnt“ (Bausch & Helbig-Reuter 2003: 439, Hervorhebung im Original; vgl. Gnutzmann 2004: 45; Marx & Hufeisen 2004: 142). Im schulischen Kontext muss Mehrsprachigkeit sowohl als Lehr- und Lernvoraussetzung (Christ 2004: 36; Vollmer 2004: 243) und auch als Ziel (Quetz 2004: 184ff.) verstanden werden. Wie immer wieder in der Forschungsliteratur angedeutet wird, steht die Förderung von Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext in einem engen Wechselverhältnis zu der Förderung von Sprachbewusstheit (Kleppin 2004: 89), da der Ausbau von Kompetenzen in mehreren Sprachen durch eine sprachbewusste Haltung begünstigt werden kann (vgl. Luchtenberg 2001: 52; Morkötter 2005: 1). Sowohl Mehrsprachigkeit als auch Sprachbewusstheit im Unterricht zu fördern, wird aktuell als zentrale Aufgabe der Fremdsprachendidaktik erkannt (Christ 2004: 32). Obwohl bis heute keine einheitliche Definition von Sprachbewusstheit (*Language Awareness*) vorliegt, wird sie allgemein als „a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“ definiert (Donmall 1985: 7). Darüber hinaus wirkt sie sich begünstigend auf das Sprachenlernen aus, da davon ausgegangen wird, dass „der Lernprozess durch einen bewussten Umgang mit der zu lernenden Sprache [...] unterstützt werden kann“ (Luchtenberg 2001: 52). Bei Sprachbewusstheit handelt es sich nicht etwa um ein neues Konzept (Morkötter 2005: 1), sondern vielmehr um einen Ansatz, der sich bereits in den 1960er Jahren in Großbritannien entwickelte, als dort die Qualität schulischer Sprachbildung in Frage gestellt wurde. In der Folge wurde es dort als Aufgabe der Institution Schule betrachtet, Sprachbewusstheit auf horizontaler Ebene, d.h. in allen Fächern, zu fördern (vgl. Hawkins 1999: 125; James 1999: 94). Auch in Deutschland wird das Konzept seit den 1990er Jahren rezipiert und besitzt eine ausgeprägt reflexive Note (vgl. Luchtenberg 2001). Neben der Bezeichnung Sprachbewusstheit kursieren

1 Die Abgrenzung von Begriffen wie Wort, Vokabel, Wortschatz- oder Vokabelarbeit, Vokabellernen etc. ist noch immer schwierig (vgl. Stork 2003: 14). Die *Vokabel* beschreibt eine lexikalische Einheit einer *Fremdsprache* (vgl. Stork 2003: 16). *Wortschatz* bzw. *Vokabular* (synonym verwendet) wird verstanden als die Gesamtheit aller lexikalischen Einheiten einer Zielsprache, über die ein Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt - da sich die Tiefe und Breite fortwährend verändern - produktiv oder rezeptiv verfügt (vgl. Stork 2003: 15). *Vokabel-* bzw. *Wortschatzarbeit* wird hier verstanden als Bedeutungsvermittlung (durch die Lehrkraft), gesteuerte/explicite Erschließung (durch die Lerner) und gesteuerte/explicite Wiederholung lexikalischer Einheiten (d.h. auch *phrasal verbs*, *phrases* oder so genannten *multi-word items*). *Vokabellernen* wird verstanden als selbst gesteuertes explizites sowie implizites Lernen oder Erwerben (Bedeutung/Aussprache/Schriftbild entdeckend, erschließend, memorierend oder einübend) von lexikalischen Einheiten. Zwischen Lernen und Erwerben wird hier nicht unterschieden (vgl. Fußnote 4). Zu einer Unterscheidung zw. Wortschatzerwerb u. Vokabellernen siehe allerdings Stork (2003: 39).

u.a. auch Begriffe wie *Knowledge About Language*, *Metalinguistic Awareness* oder Reflexion über Sprache. Diese Begriffe umschreiben oftmals eine intensive Hinwendung zu grammatischen Strukturen. Sprachbewusstheit als Konzept umfasst jedoch weitaus mehr und sollte keineswegs mit Grammatikunterricht gleichgesetzt werden. Es steht vielmehr ein ganzheitlicher Ansatz von Sprachbetrachtung im Vordergrund, bei dem es weniger um sprachliche Korrektheit als um die Erforschung von Sprache und Bedeutungen, um Reflexion über authentischen Sprachgebrauch und um Offenheit für kulturelle und sprachliche Vielfalt geht (vgl. Luchtenberg 2001; van Lier 2001: 160).

Garrett und James (2004) zeigen fünf verschiedene Dimensionen von Sprachbewusstheit auf. Zunächst wird Sprache in ihrer sozialen Dimension verstanden als Diskurs, der durch das Verhältnis der Gesprächsteilnehmer zueinander geprägt ist, was sich beispielsweise an der Wortwahl (Register) zeigt. Mit affektiver Dimension ist der Zusammenhang von Sprache, Emotion und Motivation gemeint. Des Weiteren kann eine Stärkung von Sprachbewusstheit zu Einblicken in die politische Dimension von Sprache führen und auf die Tatsache aufmerksam machen, dass Sprache auch manipulative Züge annehmen und Ausdruck von Macht sein kann. Auch könnten sich Sprachenlerner über die Rolle, die die englische Sprache in ihrer Funktion als *lingua franca* einnimmt, bewusster werden. Dazu zählt beispielsweise das Wissen um die Ausbreitung bzw. Herkunft von englischen Lehnwörtern. Für sprachenübergreifendes Lernen und damit für die Förderung lebenslangen Lernens ist vor allem die Ausbildung der kognitiven und performativen Dimension von Sprache zentral. Die kognitive Dimension beschreibt das Sprachwissen des Lerner, das das Verständnis von Sprache als regelhaftes System oder das Wissen um die Geschichtlichkeit von Sprache, d.h. den Ursprung, die Verwandtschaft und die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen, umfasst. Die performative Dimension schließt Sprachwissen auf einer metalinguistischen Ebene ein, das ermöglicht, über Sprache zu sprechen. Hier ist vor allem die Frage entscheidend, ob deklaratives Wissen den aktiven Sprachgebrauch positiv beeinflussen, d.h. in prozedurales Wissen übergehen kann.

Kleppin (2004: 89) stellt fest, dass Sprachbewusstheit „eine Hilfsfunktion für den Lernprozess übernehmen und andererseits als integraler Bestandteil von Mehrsprachigkeit gelten“ kann. An dieser Stelle wird der viel zu selten beachtete Kreislauf von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit deutlich: Beides kann gleichermaßen als Voraussetzung und auch als Ziel des jeweils anderen Konzeptes verstanden werden. Um Mehrsprachigkeit zu erzielen, erscheint die Förderung von Sprachbewusstheit essentiell, da „die Kenntnisse und Fertigkeiten auf weitere Sprachen angewendet werden können“ (Christ 2004: 256; vgl. Gnutzmann 2004: 49). Sprachbewussten Lernern fällt es in der Folge leichter, weitere Sprachen zu lernen (Kleppin 2004: 91; Hufeisen 2005: 9). Wer mehrsprachig ist, hat wiederum erhöhte Chancen, sprachbewusster zu werden, da Lernende einen Einblick in verschiedene Sprachsysteme erhalten, womit sich der Kreis letztendlich schließt. Sprachbewusstheit lässt sich vor allem dadurch fördern, dass andere Sprachen in die allgemeine Reflexion über Sprache miteinbezogen werden (vgl. Hawkins 1999; James 1999; Luchtenberg 2001: 52). Sprachenübergreifender Unterricht, bei dem versucht wird, Unterrichtszeit effizienter zu nutzen, indem zuvor gewonnenes Sprachwissen aus anderen Fächern nicht ignoriert wird, sondern die Erarbeitung signifikanter Parallelen oder Differenzen zwischen Sprachen in Bereichen wie Lexik, Grammatik oder Rechtschreibung stattfindet, könnte demnach einen Beitrag zur Steigerung von Sprachbewusstheit leisten.

Die Diskussionen um die Frage, wie in der Schule Mehrsprachigkeit gefördert werden kann, haben zu ersten Ansätzen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik geführt (vgl. Vollmer 2004: 241). Morkötter (2005: 67) erläutert, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem auf die Nutzung fremdsprachlicher Vorkenntnisse der Lerner abziele, um dieses für das Erlernen weiterer Fremdsprachen zu nutzen, insofern sich die Sprachen signifikant ähneln bzw. voneinander unterscheiden. Vollmer (2004: 243) betrachtet dabei die „konzeptionelle Bestimmung und faktische Förderung von Sprachbewusstheit“ als die „eigentliche Aufgabe einer Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ Die Erarbeitung von

Zielen und Inhalten der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird dabei zunehmend als Auftrag der Fremdsprachenforschung verstanden (Vollmer 2004: 246).

Neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik beginnt sich zurzeit auch die Tertiärsprachendidaktik bzw. -forschung auszuprägen (vgl. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; Marx & Hufeisen 2004). Die Tertiärsprachendidaktik widmet sich, im Unterschied zum relativ breiten Fokus der Mehrsprachigkeitsdidaktik, gezielt den Erwerbsprozessen einer dritten Sprache und den Transfer- und Interaktionsphänomenen zwischen den verschiedenen Sprachen, die ein Lerner spricht (vgl. Hufeisen 2005: 9). Dabei ist an dieser Stelle mit Drittsprache diejenige Sprache gemeint, die in chronologischer Sicht als dritte erlernt wird (Hufeisen 2000: 6). Es wird davon ausgegangen, dass der Drittsprachenerwerb im Schulkontext die Entwicklung anderer Sprachen, über die ein Lerner bereits verfügt, beeinflussen kann (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 6; Griessler 2001: 50). Ebenso können die Muttersprache sowie andere Fremdsprachen den Erwerb einer dritten Fremdsprache beeinflussen (vgl. Christen & Näf 2001; Marx & Hufeisen 2004: 148). Diese Einschätzungen sind von elementarer Wichtigkeit für eine Kooperation von Sprachenfächern bzw. eine fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit. Die Tatsache, dass das Erlernen einer dritten Sprache in Deutschland alltäglich ist, wenn die Herkunftssprachen der Lerner mitgezählt werden, wird viel zu selten erkannt. Folglich hat der Drittsprachenerwerb im Unterschied zum Zweitsprachenerwerb bisher wenig Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 2).

Die aus der Kognitionspsychologie und der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik hervorgegangene Erkenntnis, dass bereits vorhandenes Sprachwissen den Erwerb weiterer Sprachen beeinflussen kann, wird im Zusammenhang mit schulischem Sprachenlernen nun vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Cenoz 2000; Griessler 2001; Aronin & Toubkin 2002; Gibson & Hufeisen 2006). So fallen immer häufiger Begriffe wie ‚integrierte Sprachendidaktik‘ oder ‚Gesamtsprachencurriculum‘ (vgl. Hu 2004: 70; Hufeisen 2005). Vor allem der Druck, der im Zuge der gymnasialen Schulzeitverkürzung aus den straffen Lehrplänen erwächst, lässt über eine Zusammenarbeit der Sprachenfächer untereinander nachdenken, die effizienteres Lernen ermöglichen könnte (vgl. Christ 2004: 34; Schocker-von Ditfurth 2004: 218; Morkötter 2005: 29). Demnach wird gefordert, „das schulische Fremdsprachenlernen [...] auf der Basis eines integrativen Mehrsprachigkeitskonzepts weiterzuentwickeln“ (Bausch & Helbig-Reuter 2003: 194). Ein Beispiel für die Absicht, die Grenzen zwischen (Fremd)Sprachenfächern auch auf universitärer Ebene zu überwinden, ist das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF), das die fachdidaktische Ausbildung zukünftiger (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ansatzweise vereint (vgl. Kofler 2006: 157). So nehmen an der Universität Innsbruck zurzeit die Studierenden fünf moderner Fremdsprachen und der alten Sprache Latein gemeinsam an fremdsprachendidaktischen Veranstaltungen teil. Das Modell orientiert sich dabei an einem Sprachenunterricht, „der die zwischen den Sprachen bestehenden Vernetzungen zur Kenntnis nimmt und für das Fremdsprachenlernen nutzt“ (Kofler 2006: 159). Außerdem wird die fächerübergreifende Zusammenarbeit von Sprachlehrkräften als selbstverständlich erachtet. Was den schulischen Kontext betrifft, so ist Kurtz (2004: 116) zufolge eine „praxisnahe Erforschung von mehrsprachigen Lehr- und Lernkonzepten am ehesten in fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten denkbar.“ Dabei könnten beispielsweise Bereiche wie Grammatik, Lexik oder Sprachlernstrategien² im Vordergrund stehen. Bei einer Kooperation von Sprachenfächern soll es nicht darum gehen, „die Prinzipien und Verfahren fremdsprachenspezifischer Didaktiken grundsätzlich in Frage zu stellen [...]“ (Schocker-von Ditfurth 2004: 223). Vielmehr muss über den Beitrag eines jeden Faches zu lebenslangem Sprachenlernen

2 Eine allgemein akzeptierte Definition von Vokabellernstrategien steht noch aus. Lernerstrategien werden allgemein als Verfahren beschrieben, „mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert“ (Tönshoff 2003: 331f.). Vokabellernstrategien werden hier (gleichbedeutend mit Vokabellertechniken) verstanden als „eine Handlung [], durch die Lernende die Entdeckung und Speicherung von oder den Zugriff auf Komponenten einer Vokabel planen bzw. durchführen“ (Foß & Pude 2001: 7). Die Verwendung von Strategien ist u.a. abhängig von Alter, Sprachstand, Motivation, Geschlecht, Lernstil, kultureller Hintergrund und Sprachlernerfahrung (Stork 2003: 108f.).

nachgedacht werden. Dies reicht von der Schaffung und Aufrechterhaltung von Motivation und Interesse bis hin zur Vermittlung von (Sprach-)Lernstrategien, die Sprachenlernen auch jenseits des Schulabschlusses ermöglichen. Vor allem die Tatsache, dass es immer schwieriger wird, die zukünftigen Fremdsprachenbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern vorauszusagen, verleiht diesem Aspekt einen großen Stellenwert.

Was die Überwindung von Sprach- und Fachgrenzen und damit die Förderung von Sprachbewusstheit und lebenslangem Sprachenlernen betrifft, so ging die Initiative in der jüngeren Vergangenheit hauptsächlich von der romanistischen Fachdidaktik aus (vgl. Meißner 1998). In diesem Bereich sollte sich jedoch auch – trotz bzw. gerade wegen seines bisher gesicherten Stellenwertes als überwiegend erstes Fremdsprachenfach – das Fach Englisch engagieren. Wie sich dieses Engagement gestalten könnte, ist bisher selten konkretisiert worden. Den Blick über Fächergrenzen hinweg auf andere Sprachen zu richten, betrachtet Quetz (2004: 187) als den „wichtigste[n] Beitrag der Englischdidaktik zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit.“ Noch dazu gilt es zu erkennen, dass das Fremdsprachenlernen mit dem Erwerb des Englischen nicht endet: Der Englischunterricht muss sich seiner Verantwortung für den Erfolg des nachfolgenden Sprachenlernens bewusst werden (Gnutzmann 2004: 49; Kleppin 2004: 88ff.; Vollmer 2004: 242). Vollmer (2004: 239) unterstreicht, dass „der Weg für die ganz überwiegende Mehrzahl der deutschsprachigen Lerner und Lernerinnen in der Regel *nur über Englisch* und *nicht an Englisch vorbei zur Mehrsprachigkeit* führen“ kann (Hervorhebung im Original). So muss über Möglichkeiten nachgedacht werden, wie sich der Englischunterricht anderen Sprachenfächern öffnen könnte. Vor allem der lexikalische Bereich des Englischen erscheint hier für eine (fremd-)sprachenübergreifende Arbeit besonders geeignet, da sich unzählige Vokabeln in verschiedenen Sprachen wiederfinden, die – wie das Englische – auf der lateinischen Sprache basieren. Um aufzeigen zu können, inwiefern eine fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit die Entwicklung von Sprachbewusstheit und auch lebenslangem Sprachenlernen begünstigt, muss zunächst beleuchtet werden, welcher Stellenwert der Wortschatz- und Vokabelarbeit im Fach Englisch zugewiesen wird.

Wortschatz- und Vokabelarbeit im kommunikativen Englischunterricht

Kommunikative Kompetenz wird verstanden als „the underlying system of knowledge and skill required for communication“ (Canale 1983, zitiert nach Robinson 1993: 243). Ein umfassender Wortschatz³ ist die Grundvoraussetzung sprachlicher Handlungsfähigkeit, denn verbale Kommunikation ist ohne den Gebrauch von Wörtern nicht möglich (vgl. Thornbury 2002: 13). Trotz dieser Tatsache schenkte die Fremdsprachenforschung dem Vokabelerwerb⁴ in der Vergangenheit bei weitem nicht so viel Aufmerksamkeit, wie dies beispielsweise für den Grammatikerwerb der Fall war (vgl. Roos 1993: 1; Hedge 2000: 110). Dies ist vor allem deshalb verwunderlich, da Lerner den Erwerb von Vokabeln als den größten Problembereich beim Sprachenlernen identifizieren und sie diesen Prozess für die Dauer des Sprachenlernens als nie abgeschlossen betrachten (vgl. Roos 1993: 2; Holmes & Ramos 1993: 103; Hedge 2000: 110; Schmitt 2007: 4). Roos (1993: 2) zufolge besteht häufig die Annahme, dass Vokabeln entweder als bekannt vorausgesetzt werden können oder, falls unbekannt, nicht explizit gelehrt werden müssten. *Communicative Language Teaching* (CLT) verzichtete in seiner stärksten Version völlig auf einen Fokus auf Sprachstrukturen, da man glaubte, damit die Entwicklung kommu-

3 Was den ‚notwendigen‘ Wortschatz betrifft, sind Nation (2004: 665) zufolge die 2000 häufigsten englischen Wörter (nicht Wortfamilien), die im Übrigen 80 bis 90% des gebräuchlichen Wortschatzes abdecken, „essential for normal language use“ (vgl. Thornbury 2002: 21). Thornbury (ebd.) fügt hinzu: „Most researchers nowadays recommend a basic vocabulary of at least 3.000 word families, while for more specialised needs, a working vocabulary of over 5.000 word families is probably desirable.“ Das Cambridge First Certificate Examination (FCE) verlangt die (passive) Kenntnis von 5.000 Wortfamilien (Thornbury, ebd.).

4 Im vorliegenden Aufsatz wird nicht zwischen Erwerb und (Er-)Lernen unterschieden, da sich etliche Argumente gegen Krashens *non-interface position* (1982) vorbringen lassen (vgl. Ellis 2005: 57; Lightbown & Spada 2006).

nikativer Kompetenz zu beeinträchtigen (Simard & Wong 2004: 98; Schmitt 2007: 14).

Im Zuge des kommunikativen Ansatzes zeigte sich jedoch bald, dass die Vernachlässigung von zielsprachlichen Strukturen zu mangelhaften Sprachkompetenzen und, was den lexikalischen Bereich betrifft, zu einem lückenhaften Vokabular führt (Simard & Wong 2004: 98; vgl. Morkötter 2005: 42; zum lexikalischen Bereich vgl. Schmitt 2007: 14). Ein gewisser *focus on form* in Kombination mit Sprachreflexion erscheint heute notwendig, um Sprachkompetenzen allgemein bestmöglich auszubilden (vgl. Ellis 1994; Simard & Wong 2004: 99; Jordà & Pilar 2005: 167). Daher findet zurzeit eine Hinwendung zu expliziteren Lehr- und Lernformen statt, auch im Bereich des Vokabellehrens und -lernens (vgl. Hunt & Beglar 2002), und es wird verstärkt auf kognitive Faktoren beim Fremdsprachenerwerb hingewiesen (van Lier 2001: 161; Simard & Wong 2004: 96). Unter explizitem Sprachenlernen wird bewusstes, regelgeleitetes Lernen verstanden, da die Aufmerksamkeit auf Sprachstrukturen z.B. grammatikalischer, lexikalischer, stilistischer oder orthographischer Art liegt, die erworben werden sollen (Schmitt 2007: 116). Implizites Lernen findet statt, wenn die Aufmerksamkeit nicht auf den Sprachstrukturen an sich, sondern auf ihrer Bedeutung und ihrer Verwendung liegt. Der Erwerb vollzieht sich auf einer weniger bewussten Ebene und findet eher beiläufig statt (McCarthy 2003: 37; Schmitt 2007: 116ff.). Diese Art des Vokabellernens gestaltet sich entschieden langsamer, da der Lerner einer Sprachstruktur häufiger begegnen muss, damit sie erlernt werden kann (vgl. Schmitt 2007: 120). Die Forschung hat zeigen können, dass eine Mischung von beidem notwendig ist, um Sprachenlernen effektiv zu gestalten (vgl. Nation 2004: 666; Schmitt 2007: 121).

Sprachbewusstheit als Konzept setzt genau an der Schnittstelle von implizitem und explizitem Lernen an (vgl. Garrett & James 2004: 332). Krashens *non-interface position*, die besagt, dass gesteuertes/explizites Lernen (*learning*) und ungesteuertes/implizites Erwerben (*acquisition*) nicht ineinander übergehen können, wird inzwischen abgelehnt (vgl. Ellis 2005: 57; Lightbown & Spada 2006). Heute geht die Forschung davon aus, dass explizit erworbenes, deklaratives Sprachwissen das prozedurale Sprachwissen, das in Momenten der produktiven Sprachverwendung zum Einsatz kommt, unter bestimmten Bedingungen beeinflussen kann (vgl. Robinson 1993: 231; Ellis 2005: 57; Morkötter 2005: 31; Schmitt 2007: 120). Morkötter (2005: 46) spricht sich für die *weak-interface position* aus, die auf der Annahme basiert, „dass explizites deklaratives Wissen nicht unmittelbar zu implizitem prozeduralen Wissen werden, jedoch dessen Weiterentwicklung fördern kann [...]“. Die *weak-interface position* soll auch für den Fall der fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit angenommen werden. Der Schlüssel für einen Übergang von deklarativem zu prozeduralem Wissen liegt in der Verarbeitungstiefe des sprachlichen Materials. Worauf es ankommt, ist *attention*, *noticing* und *awareness*, damit Lernen stattfinden kann, da „some level of awareness about linguistic use, knowledge and learning is beneficial for learners“ (van Lier 2001: 161; vgl. Schmidt 1990). Schmidt (1990) entwickelte deshalb die so genannte *noticing hypothesis*, die besagt, dass sich der Sprachenlerner einer Sprachstruktur bewusst zuwenden muss, um diese zunächst wahrzunehmen und dann zu erwerben (vgl. Kupferberg & Olshtain 1996: 149f.). Dabei gilt: Je intensiver sich der Sprachenlerner mit einer zu erwerbenden Struktur auseinandersetzt und sie gedanklich durchdringt, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie tatsächlich erworben wird (vgl. Hedge 2000: 118; McCarthy 2003: 47; Schmitt 2007: 135). Dies gelingt vor allem dann, wenn neues Wissen in bereits vorhandenes Wissen integriert wird. Die Behauptung, dass eine kognitive Durchdringung von Sprache notwendig ist, um Lernprozesse erfolgreich zu gestalten, wurde als *depth of processing hypothesis* bekannt (vgl. Schmitt 2007: 133).

Die Erkenntnis, dass unter der Voraussetzung einer gewissen Verarbeitungstiefe deklaratives Wissen prozedurale Handlungskompetenz begünstigen kann, ist wichtig, um das Potenzial einer explizit auf lexikalische Strukturen ausgerichteten, fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit zu erkennen und diese als Teil eines kommunikativ ausgerichteten Englischunterrichts begründen zu können. Die erforderliche Verarbeitungstiefe soll

vor allem durch kontrastives und komparatives, d.h. vergleichendes Sprachenlernen erzielt werden. Ahrens (2004: 10) betont, dass die wortschatzreichen Sprachstrukturen des Englischen, die fremdsprachliche Einflüsse spiegeln, komparatistische Betrachtungen geradezu initiieren. In welchem Verhältnis kontrastiv-komparative Verfahren und sprachbewusstheitsfördernde Ansätze stehen, soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

Kontrastives und komparatives Sprachenlernen

In den 1960er Jahren wurde versucht, die beim Prozess des Fremdspracherwerbs auftretenden Schwierigkeiten durch falsche Übertragungen von der einen auf die andere Sprache zu begründen bzw. vorherzusagen (vgl. Simard & Wong 2004: 102). Dieses Verfahren, das als *Contrastive Analysis* bekannt wurde, ist in der Folge jedoch kritisch gesehen worden, da diese Fehleranalysen den Problemen beim Fremdspracherwerb nicht Rechnung tragen konnten. Allerdings beginnen zurzeit kontrastive und komparative Verfahren im Rahmen des fremdsprachenübergreifenden Lernens (erneut) eine zentrale Rolle einzunehmen (vgl. James 1999: 106; Simard & Wong 2004). Dabei werden Strukturen verschiedener Sprachen miteinander verglichen (komparativer Ansatz), um Differenzen und Korrespondenzen zu erarbeiten (kontrastiver Ansatz). Ziel dieses Verfahrens ist die Ermöglichung positiven Transfers, d.h. die korrekte Übertragung von Sprachwissen von der einen auf die andere Sprache. Mit der Transferforschung hat sich eine eigenständige Disziplin entwickelt, die die Prozesse untersucht, die für positive Übertragung (Inferenz) und negative Übertragung (Interferenz) sorgen (vgl. Odlin 1989). Transfer wird dabei definiert als „the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“ (Odlin 1989: 27). Er findet vor allem dann statt, „when the languages involved are similar with respect to phonetic structure, vocabulary and syntax“ (Cenoz 2000: 50; vgl. Steinhauer 2006: 24).

Der so genannte *cross-linguistic approach* ist einer der zentralen Ansätze, durch die Sprachbewusstheit gefördert werden kann (James 1996: 138; James 1999: 94; Luchtenberg 2001: 55). *Contrastive linguistic input*, d.h. diejenigen Sprachstrukturen, die sich für einen interlingualen Vergleich eignen, soll nun die Rolle eines „foreign language acquisition facilitator“ übernehmen (Kupferberg & Olshtain 1996: 160). Abgesehen davon ist Neuner (2004: 176) zufolge das Lehren und Lernen in Form des Kontrastierens und Besprechens auch ein fundamentales Prinzip der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ebenso wird mit der Anwendung interlingualen Vergleichens die Idee einer integrativen Sprachenpädagogik verfolgt, „which pushes for the comparison of languages rather than the teaching of languages in isolation of one another“ (Simard & Wong 2004: 99). Hier wird das Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und kontrastiv-komparativem Sprachenlernen deutlich. Letzteres versteht sich demnach als Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler zu einer sprachbewussteren Haltung nicht nur der Zielsprache Englisch, sondern darüber hinaus auch anderen Sprachen gegenüber anzuregen. Der Fokus liegt hierbei auf der einzelnen Vokabel bzw. auf Zusammensetzungen wie z.B. *e.g.*, *a.m.*, *p.m.* oder *etc.*, da hier, im leichten Gegensatz zu Redewendungen, die Äquivalenzen zwischen den Sprachen am größten sind.

Vor allem eignen sich *Cognates* für kontrastiv-komparative Verfahren: *Cognates* sind Wörter verschiedener Sprachen, die sich eine gemeinsame Sprachgeschichte teilen bzw. auf einer gemeinsamen Wurzel basieren und deshalb phonologische, semantische und orthographische Korrespondenzen aufweisen (vgl. Banta 1981: 129; Carroll 1992: 100; Holmes & Ramos 1993: 88; Hall 2002: 69; De Bot 2004b: 19). Englische und lateinische Beispiele hierfür sind *example* – *exemplum*; *excited* – *excitare* oder *excuse* – *excusare*. Die sprachanalytische Betrachtung von *Cognates* wird an dieser Stelle als Strategie zur Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes der Lerner verstanden, was durch Erschließung und Memorierung von Vokabeln erreicht werden soll (vgl. Ayers 1986; Bloodgood & Pacifici 2004). Die Tatsache allerdings, dass speziell eine orthographische Übereinstimmung keine semantische Deckungsgleichheit impliziert, kann

unter Umständen zu negativem Transfer führen (z.B. argument - Argument; to become - bekommen; sea - See; city - civitas; to accept - accipere). Trotz der zentralen Bedeutung komparativer und kontrastiver Verfahren für die Förderung von Sprachbewusstheit scheuen sich demnach Schulpraktiker und Sprachlernforscher häufig, Sprachen ‚zusammenzudenken‘. Aus Angst vor Interferenzen glauben sie, dass „unterschiedliche Sprachen möglichst ‚sauber getrennt voneinander‘ erlernt und im Gedächtnis gespeichert werden sollen“ (Neuner 2004: 173; vgl. Hu 2004: 70f.; Meißner 2007: 87). Kontrastives und komparatives Lernen wegen möglicher Transferfehler zu meiden, widerspricht jedoch dem Konzept der Sprachbewusstheit. Hufeisen (2005: 11) weist darauf hin, dass die Vernetzung von Sprachen „keineswegs immer nur zu Interferenzen führen muss, wie man oftmals angenommen hatte.“ Denn es wird vermutet, dass durch eine Bewusstmachung von Inferenzmöglichkeiten und Interferenzgefahren – d.h. durch eine erhöhte Sprachbewusstheit – die Wahrscheinlichkeit falschen Transfers minimiert werden kann (vgl. Kupferberg & Olshtain 1996: 149; van Lier 2001: 161; Morkötter 2005: 68). Morkötter (2005: 69) betont, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik davon ausgehe, „dass die Fähigkeit zur Inferenz gefördert werden kann, beispielsweise durch eine Auseinandersetzung mit Inferenzstrategien im Unterricht [...]“. Durch die explizite Beschäftigung mit Transferphänomenen können Lerner also metasprachliche Bewusstheit (*metalinguistic awareness*) entwickeln, die als „ability to think flexibly and abstractly about the language“ definiert wird (Arnberg et al. 1992: 518). Mit zunehmender metasprachlicher Bewusstheit und steigender Kenntnis der Sprachsysteme soll die Häufigkeit von Interferenzen sinken (Bouvy 2000: 155; Steinhauer 2006: 28; Schmitt 2007: 5). Ö Laoire (2006: 86) weist darauf hin, dass „transfer between the different languages [...] can be activated intentionally, i.e., consciously and deliberately or unintentionally.“ Transfer ist somit nicht nur als negative, d.h. fehlerhafte Übertragung, sondern vor allem auch als „aktiver, bewusster Einsatz des früheren Sprachwissens durch Lerner i.S. einer Lern- oder Kommunikationsstrategie [...]“ zu verstehen (Steinhauer 2006: 33).

Folglich lässt sich ableiten, dass bei einer fächer- und sprachenübergreifenden Vokabelarbeit die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihr bereits vorhandenes Sprachwissen, das sie in anderen Fächern bis dato erworben haben, als Lernstrategie, d.h. als Hilfe zur Bedeutungerschließung und -memorierung einzusetzen. Mittels kontrastiv-komparativer Verfahren lernen sie, Differenzen und Parallelen zwischen Sprachen zu erkennen und für Lernprozesse zu nutzen. Auf diese Weise steigen die Chancen auf eine erhöhte Sprachbewusstheit und auf ein erfolgreiches Vokabellernen (vgl. Simard & Wong 2004: 102; Morkötter 2005: 34; Ö Laoire 2006: 87). Neben ganzen Wörtern, die sich zum interlingualen Vergleich eignen, bietet es sich hinsichtlich der englischen und lateinischen Sprache aufgrund ihres hohen Vorkommens vor allem an, Affixe, d.h. Präfixe, Wortstämme und Suffixe (z.B. ex-, inter-, de-, -ACT-, -CEIVE-, -able, -ible, -ity) in beiden Sprachen auf ihre Wirkungsweisen hinsichtlich der Wortbedeutung (z.B. richtunggebend, auf den Akteur hinweisend) zu untersuchen und sie als Memorier- und Erschließungshilfe einzusetzen. So könnten Lerner mit ihrem Wissen über lateinische ‚Wortbausteine‘ in der englischen Sprache zum Beispiel das englische Wort *prescription* (Vorschrift) problemlos erschließen, wenn sie die Bedeutung der auf das lateinische *prae-* zurückgehenden Vorsilbe *pre-* und des lateinischen Verbs *scribere* (schreiben) kennen.⁵

Auch psycholinguistische Gründe sprechen für eine sprachenübergreifende Vokabelarbeit. Das Vokabellernen könnte deshalb speziell durch die sprachanalytische Betrachtung von *Cognates* begünstigt werden, weil damit das Abrufen von Konzepten bzw. Wortbedeutungen, die im mentalen Lexikon gespeichert sind, erleichtert werden könnte.

5 Diese Beschäftigung mit Wortbedeutung, Herkunft bzw. Verwandtschaft von Vokabeln verschiedener Sprachen könnte auch im Sinne Waiblingers (2002) sein: Er schlägt vor, den Schülerinnen und Schülern im Lateinunterricht Sachinformationen bereitzustellen (Vermittlung der fremdkulturellen Schemata), die es einfacher machen, die exakte Bedeutung von Vokabeln herzuleiten. Das Wissen um Herkunft bzw. Sprachverwandtschaft einer Vokabel kann eine Form dieser Sachinformation darstellen, die bei Dekodierprozessen (so genannte *top-down*-Prozessen) äußerst wichtig ist. Auch könnte die Behandlung von *Cognates* die Kenntnis der Konzepte hinter Vokabeln verbessern, die laut Waiblinger notwendig für das Schließen von Wortschatzlücken ist.

Es ist anzunehmen, dass dies auch Verstehensprozesse in kommunikativen Handlungssituationen fördert. Das mentale Lexikon wird definiert als „the stock of established words speakers can draw on when they speak and have recourse to in understanding what they hear“ (Clark 1993: 2). Es gibt bisher allerdings keine einheitliche Theorie zu Aufbau und Organisation des mentalen Lexikons (vgl. Hedge 2000: 122). Für eine fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit ist die Frage entscheidend, ob Sprachwissen in verschiedenen Lexika oder in einem einzigen mentalen Lexikon angeordnet ist. In der Vergangenheit haben sich die Hinweise darauf verdichtet, dass Sprachen nicht isoliert voneinander erlernt werden: „Beim gleichzeitigen oder sukzessiven Erlernen mehrerer (Fremd-)Sprachen verlaufen die Lernprozesse nicht einfach additiv und voneinander separiert; vielmehr interagieren (fremd-)sprachliche Wissensbestände“ (Bausch & Helbig-Reuter 2003: 195). Nach Jordà und Pilar (2005: 14) beeinflusst „[a]n additional language [...] the overall linguistic system of the learner, while creating new links and relationships.“ Die Forschung ist allerdings noch weit von eindeutigen Ergebnissen entfernt. Nichtsdestotrotz liegen erste Ansätze und Theorien vor, die zu erklären versuchen, ob und inwiefern fremdsprachliche Wissensbestände interagieren.

Paradis (1987; vgl. De Bot 2004a; Steinhauer 2006) nimmt im Rahmen der *Subset Hypothesis* an, dass Verbindungen zwischen den einzelnen Sprachen möglich sind, wenn es der Lernkontext erlaubt bzw. Sprachen regelmäßig gemeinsam abgerufen werden, wie dies beispielsweise bei der Analyse von *Cognates* eintreten kann. Daneben haben Lemhöfer, Dijkstra & Michel (2004) die im Kontext der Zweitsprachenerwerbsforschung entstandene Theorie des *non-selective access* auf den Drittsprachenerwerb angewendet. Ihrer Studie zufolge trifft „interlingual interaction“ auch auf Lerner zu, die über drei Sprachen verfügen. So zeigte sich, dass „independent of context, both the native language and another foreign non-target language influenced target language comprehension in trilinguals“ (Lemhöfer, Dijkstra & Michel 2004: 585). So erfolgt der Zugriff auf Einträge im mentalen Lexikon sprachenunspezifisch, wenn eine identische Schreibweise in mehreren Sprachen vorliegt, wie dies bei *Cognates* der Fall ist (ebd.: 585). Außerdem konnte bewiesen werden, dass *Cognates*, die in allen drei Sprachen vertreten sind, schneller verarbeitet werden als solche, die nur in zwei Sprachen vorkommen. Aus der Studie kann geschlossen werden, dass orthographisch identische *Cognates* verschiedener Sprachen die gleiche Repräsentation im mentalen Lexikon besitzen (Lemhöfer, Dijkstra & Michel 2004: 602). Wenn dies der Fall ist, so kann die Bedeutung eines Wortes, das in der Zielsprache noch nicht erlernt wurde, aus einer anderen Sprache aufgrund des Schriftbildes (oder phonologischer Merkmale) jedoch bereits bekannt ist, erschlossen werden, weil mentale Repräsentationen aktiviert werden, die eine Bedeutungserschließung möglich machen (vgl. Carroll 1992: 107). Es wird allerdings eingeräumt, dass dieser *cognate effect* nicht auf Wörter zutrifft, deren orthographische Form nur ähnlich ist, da sie sich dadurch nicht die gleiche Repräsentation teilen können (Lemhöfer, Dijkstra & Michel 2004: 602). Carroll (1992: 108) folgert, dass „to the extent that the lexical entries of the cognate-pair match, learning will be facilitated. To the extent that they differ, learning will be hindered.“ Allerdings betonen Lemhöfer, Dijkstra & Michel (2004: 603), dass „[e]ven if cognates do not share the same orthographic representations for all languages to which they belong, it can be assumed that they activate the same conceptual representation, because the overlap of their meanings in the different languages is usually large.“ Möglicher negativer Transfer kann zudem, wie oben aufgezeigt wurde, eingegrenzt werden, indem den Lernern die Differenzen im orthographischen (und semantischen) Bereich durch entsprechende Übungen bewusst gemacht werden (*noticing hypothesis*).

Die Tatsache, dass durch *Cognates* Konzepte im mentalen Lexikon aktiviert und auf diese Weise die Bedeutung unbekannter Vokabeln der Zielsprache ermittelt werden können, legt den Grundstein für sprachenübergreifendes Vokabellernen. Gerade die unzähligen Entsprechungen zwischen der lateinischen und englischen Sprache bieten einen hervorragenden Ausgangspunkt für kontrastives und komparatives Sprachenlernen. Obwohl bekannt ist, dass sich die Behandlung von *Cognates* positiv auf das

Vokabellernen auswirken kann (vgl. Hall 2002: 69), sind *Cognates* „an aspect of vocabulary learning that has rarely been mentioned, either in research or in teaching materials [...]“ (Holmes & Ramos 1993: 105). Hier bietet sich eine Chance für das Fach Englisch, sich über die sprachanalytische Betrachtung von *Cognates* anderen (Fremd-)Sprachenfächern zuzuwenden; zumal dadurch bisher unbekannte englische Vokabeln erschlossen bzw. Defizite im lexikalischen Bereich kreativ überwunden werden und sich auf diese Weise der (potenzielle) Wortschatz der Lernenden vergrößern könnte.

Was die Teilnahme des Faches Englisch an fächerübergreifenden Konzepten betrifft, so existiert bereits ein Modell, das aus der Praxis entstanden ist und dem bisher äußerst wenig Aufmerksamkeit von Seiten der Englischdidaktik geschenkt wurde. Die Entstehung des so genannten ‚Biberacher Modells‘ wird daher im Folgenden erläutert.

Teilnahme des Faches Englisch an sprachen- und fächerübergreifenden Kooperationen

An zahlreichen Gymnasien im südlichen Teil Deutschlands existiert seit mehr als zehn Jahren der Ansatz einer sprachenübergreifenden Kooperation zwischen den Fächern Englisch und Latein. Altsprachliche Gymnasien, in denen Latein ab der fünften Klasse grundsätzlich als erste Fremdsprache gelernt wird, hatten Ende der 1990er Jahre mit drastisch sinkenden Anmeldezahlen zu kämpfen (vgl. Schöneich 2006). Dieser Trend wurde deutlich verstärkt, als die Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule beschlossen wurde und altsprachliche Gymnasien somit keine Kontinuität des Englischlernens zusichern konnten: Kommen die Schülerinnen und Schüler nach zwei bis vier Jahren Grundschulenglisch auf ein altsprachliches Gymnasium, so müssen sie, abhängig vom Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes, mit Englisch für ein bis zwei Jahre aussetzen, bis dieses als ‚zweite‘ Fremdsprache wieder einsetzt. Um dem Abwärtstrend entgegenzuwirken, entschloss sich das Wieland Gymnasium in Biberach 1997 zu einem Schulversuch und bot die zweite Fremdsprache Englisch parallel mit dem Lateinunterricht ab der fünften Klasse dreistündig an. Dabei sollte in Ansätzen eine inhaltliche und methodische Verzahnung der beiden Sprachenfächer stattfinden. Aufgrund des Erfolges übernehmen bundesweit mehr und mehr Schulen das so genannte ‚Biberacher Modell‘; in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ist es besonders stark vertreten, allerdings häufig unter der Bezeichnung ‚Latein Plus‘, da der Englischunterricht statt drei oft nur zwei Wochenstunden umfasst. Seit 2000 stabilisiert sich die Stellung des Lateinunterrichts sehr deutlich (Schöneich 2006), wozu wohl auch die beiden Modelle einen Beitrag geleistet haben, was sich an den stark gestiegenen Anmeldezahlen der Schulen, die die Modelle einsetzen, ablesen lässt.

Obwohl das ‚Biberacher Modell‘ bzw. ‚Latein Plus‘ seit über zehn Jahren in Schulen praktiziert wird, ist das Interesse von Seiten der Englischdidaktik bisher wenig ausgeprägt. Als Retter des Faches Latein scheint man den Englischunterricht wohl nicht sehen zu wollen. Ganz im Gegenteil können die Modelle jedoch als Chance für *beide* Fächer verstanden werden, sich im Zuge bildungspolitischer Herausforderungen wie der Schulzeitverkürzung und der Förderung lebenslangen Sprachenlernens besser im gymnasialen Bildungsgang zu positionieren und das jeweilige Profil entsprechend zu verändern bzw. weiterzuentwickeln.

Der Einfluss einer anderen Fremdsprache auf den Erwerbsprozess des Englischen und *vice versa* ist bisher allerdings unzureichend untersucht worden (vgl. Bouvy 2000: 143). Die Praktikabilität einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit und die Chancen für die Entwicklung von Sprachbewusstheit durch kontrastives und komparatives Sprachenlernen im Englischunterricht müssen empirisch untersucht werden, wie dies im Rahmen des Projekts ELiK (Englisch und Lateinunterricht in Kooperation) stattfindet (Doff & Kipf 2007). ELiK wurde als interdisziplinäres Projekt von der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Humboldt-Universität zu Berlin initiiert und verfolgt das Ziel, die sprachenübergreifende Kooperation der Fächer Englisch und Latein nicht nur wissenschaftlich zu begleiten, sondern auch in Zusammenarbeit mit Schulen, die entsprechende Modelle bereits übernommen haben, weiterzuentwickeln (vgl. Doff &

Kipf 2007). Langfristig soll auf diese Weise gemeinsam mit den involvierten Lehrkräften ein didaktisch-methodisches Konzept erarbeitet werden. An dieser Stelle sollen abschließend einige mögliche Grundzüge eines Konzepts für die sprachen- und fächerübergreifende Vokabelarbeit der Fächer Englisch und Latein vorgestellt werden.

Grundzüge einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit

Damit bei einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit durch den Einsatz kontrastiver und komparativer Verfahren *cross-linguistic awareness* und möglicherweise eine Begünstigung des Spracherwerbsprozesses erzielt werden kann, müssen einige Prinzipien beachtet werden. Zunächst ist es von zentraler Wichtigkeit, die Verschränkung der Vokabelarbeit von Anfang an, d.h. ab der fünften Klasse, systematisch und kontinuierlich zu gestalten. Die Kooperation der Fremdsprachenfächer könnte modulartig erfolgen, indem in regelmäßigen Abständen in zwei bis drei aufeinander folgenden Unterrichtsstunden der interlinguale Vergleich von Vokabeln ausführlicher fokussiert wird. Auch wenn der Einwand berechtigt ist, dass es an Unterrichtszeit mangelt, um Sprachvergleiche durchzuführen (vgl. Bloodgood & Pacifici 2004: 253), sollte versucht werden, sprachenübergreifendes Vokabellernen als Chance für eine langfristige Entlastung zu begreifen. Wie sich kontrastiv-komparative Verfahren mit möglichst geringem zeitlichem Aufwand gestalten könnten, ist Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung, die das Projekt ELiK leistet.

Abgesehen von einer systematischen Verschränkung erfordert sprachenübergreifendes Lernen bestimmte Kompetenzen und Lernstrategien. Nieweler (2001: 13) behauptet, dass sich „Querverbindungen zu anderen Sprachen [...] im Kopf der Lerner automatisch einstellen.“ Auch Hall (2002: 69) bemerkt, Lerner würden auf „automatic use of cognates in early word learning“ zurückgreifen. Dieser Annahme, dass sich Kompetenzen zum kontrastiv-komparativen Lernen sozusagen von selbst ausbilden, muss entschieden entgegen getreten werden. Schon Banta (1981: 129) stellt fest, dass man sich oft wundern müsse über „the inability of some students to recognize [...] obvious cognates and common borrowings.“ Ebenso konstatiert Christ (2006: 263), dass es „der Anstöße zur Erprobung von Transfer im Unterricht [bedarf], um Kompetenzen für Mehrsprachigkeit zu entwickeln.“ Dass Schülerinnen und Schülern sprachenübergreifende Parallelen im lexikalischen Bereich offensichtlich nicht automatisch auffallen, liegt möglicherweise an einer strikten Fächertrennung, an einem leicht unterschiedlichen Schriftbild, an mangelndem Interesse, am Stand der kognitiven Entwicklung oder allgemein an einer fehlenden Sensibilisierung. Schülerinnen und Schülern müssen Strategien aufgezeigt werden, wie sie Vokabeln sprachenübergreifend vergleichen können, um so auch die Möglichkeit negativen Transfers zu begrenzen. Die Erschließung neuer Vokabeln erfordert dabei andere Strategien als die Memorierung von bereits bekannten Vokabeln (vgl. Schmitt 2007: 133). Bezüglich der Erschließung müssen Lerner geschult werden, die in verschiedenen Sprachen auftretenden Affixe zu erkennen, und was die Memorierung von Vokabeln oder ‚Wortbausteinen‘ betrifft, so kann z.B. die visuelle Darstellung von *Cognates* oder Affixen auf Plakaten sowie das gemeinsame Formulieren von Merkhilfen eine Hilfe sein. Auch der Umgang mit einem etymologischen Lexikon, mit einem mehrsprachigen Vokabelheft oder Karteikartensystem muss geübt werden.

Die Annahme, dass eine Strategievermittlung nötig ist, deutet bereits darauf hin, dass Lernerorientierung für das Gelingen einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit maßgebend ist. Forschendes und selbständiges Lernen soll „inductive, reflective, small-scale nontechnical investigations of language and language learning“ ermöglichen (Garrett & James 2004: 331; vgl. Morkötter 2005: 31; De Florio-Hansen 2006: 32). Im besten Fall setzen sich Lerner in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit eigenständig mit *Cognates* oder Affixen auseinander, erkennen Differenzen und Korrespondenzen, stellen Regeln auf, besprechen Beobachtungen untereinander und entwickeln Erschließungsstrategien oder Memorierhilfen, die auf ihre Bedürfnisse und ihren Lerntyp zugeschnitten sind.

Lernerorientierung meint im Falle einer Kooperation der Fächer Englisch und Latein nicht nur, dass dem Lernenden Strategien vermittelt werden, sondern auch, dass das übergeordnete Ziel einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit immer eine Erleichterung des Sprachlernprozesses bzw. eine Vermeidung von Überforderung sein muss. Wenn festgestellt wird, dass interlinguale Vergleiche eher zu Verwirrungen als zu einer Lernerleichterung führen, muss darüber nachgedacht werden, ob sie nicht besser weglassen werden sollten. Banta (1981: 132) präzisiert diesen Sachverhalt: „If either the sound or the meaning of one of two cognates has changed so much that the correspondence is no longer recognizable, the comparison is no longer useful [...]“. Aus diesem Grund müssen Übungen generell und die Auswahl bestimmter *Cognates* im Speziellen reflektiert werden. Manche Vorschläge zum sprachenübergreifenden Lernen erfüllen nicht diese Maßgabe. Die Entsprechungen der Wochentage beispielsweise in allen in einer Englischklasse vertretenen Sprachen zu untersuchen, lässt die Frage aufkommen, inwiefern Lerner, die nur zwei bis drei dieser Sprachen sprechen, von einer Übung dieser Art profitieren. Um sprachenübergreifendes Vokabellernen effektiv zu gestalten, müssen sich die Übungen an dem jeweils zu erlernenden Vokabular der beiden Fächer orientieren. Dass dies beispielsweise bei einer Kooperation des Englisch- und Lateinunterrichts tatsächlich möglich ist, zeigt ein Vergleich zweier häufig eingesetzter Lehrwerke (*English G21*, Cornelsen; *Prima* für Latein, C.C. Buchner). Die Hälfte der englischen Vokabeln, die von der fünften bis zur siebten Klasse eingeführt werden, beruht auf lateinischen Wörtern bzw. Affixen. Wiederum die Hälfte dieser lateinischen Wörter oder Affixe taucht im Lateinlehrwerk für die entsprechenden Klassenstufen auf. Hier bieten sich also unzählige Möglichkeiten, Vokabeln basierend auf der Übereinstimmung in den beiden Fächern zu erschließen bzw. zu memorieren. Allerdings ist hierbei eine Abstimmung der lexikalischen Progression erforderlich.

Da sprachvergleichende Strategien eingeübt werden müssen und zu erwarten ist, dass zu Beginn des interlingualen Vergleichs viele Interferenzfehler auftreten, muss außerdem von einem anderen Fehlerbegriff ausgegangen werden. Quetz (2004: 186) illustriert, dass der sprachliche Fehler bei kontrastivem und komparativem Lernen als Nachweis dafür angesehen werden muss, dass mehrere sprachliche Systeme wirksam sind. Deshalb kann eine erhöhte Fehlertoleranz hilfreich sein, die dem Einfallsreichtum und der Gestaltungskraft des Lerners Rechnung trägt (vgl. Ahrens 2004: 13).

Was die Inhalte des sprachenübergreifenden Lernens betrifft, so sollte die Vokabelarbeit grundsätzlich mit kulturgeschichtlichem Lernen verbunden werden, da erst durch das Wissen um die gemeinsame Sprach- und Kulturgeschichte bzw. um den Einfluss anderer Völker und Kulturen verstanden werden kann, warum eine sehr hohe Anzahl fremdsprachlicher Wörter Eingang in die Zielsprache gefunden hat. Heute geht man davon aus, dass durch unmittelbare oder mittelbare Entlehnungen – vor allem während der Besiedlung Großbritanniens durch die Römer und Normannen – mehr als die Hälfte aller Wörter im Englischen auf einen lateinischen Ursprung zurückgeführt werden kann (vgl. Mader 2000: 7; Beyer & Brandenburg 2001: 62; Schmidt-Berger 2002: 24). Die Existenz einer gemeinsamen Sprach- und Kulturgeschichte verwandter Sprachen bedeutet jedoch nicht, dass der Unterricht zu einer historischen Linguistik werden muss (vgl. Banta 1981: 129). Vielmehr kann ein punktuelles, immer an dem Ziel der Lernerleichterung ausgerichtetes Hindeuten auf die Sprachgeschichte zu einer Schärfung des Bewusstseins für Sprache führen (vgl. Banta 1981: 132). Lebensbereiche, in die aufgrund der kulturellen Bedeutung einer fremden Sprache viele Entlehnungen übertragen wurden, eignen sich besonders für thematische Schwerpunkte. Luchtenberg (2001: 51) unterstreicht, dass sich im Bezug auf Sprachbewusstheit „[d]urch die Verbindung mit sprachkulturellen Aspekten [...] eine Nähe des Konzeptes zu interkulturellem Lernen“ ergibt.

Eine fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit verlangt nicht nur von Lernern, die (kognitiven) Grenzen zwischen Fremdsprachen zu überschreiten. Auch Lehrerinnen und Lehrer nehmen eine etwas andere Rolle im Lehr- und Lernprozess ein. Sprachenverbindendes Lernen wird vor allem dadurch erst möglich, dass Lehrkräfte ihren Unterricht

anderen Sprachen öffnen, selbst Interesse für Sprache und ihre Besonderheiten zeigen und Lerner ermutigen, ihr sprachliches Wissen einzubringen. Davon abgesehen ist es in einem Unterricht, der auf Lernerorientierung und Lerneraktivierung abzielt, erforderlich, Schülerinnen und Schüler als Experten anzusehen und sich darauf einlassen zu können, auch von ihnen zu lernen (vgl. Christ 2006: 265). Nicht nur im einzelnen Klassenraum, sondern auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Kollegen ist ein Umdenken erforderlich. Die Verzahnung von Schulfächern baut maßgeblich auf einer Kooperation der jeweiligen Lehrkräfte auf. Nur durch die Festlegung gemeinsamer Lernziele, Methoden und Inhalte wird ein ökonomisches Sprachenlernen erst möglich (vgl. Gnutzmann 2004: 49). Hier ist viel Unterstützung bzw. (zeitliche) Entlastung erforderlich, sodass gemeinsam über Wege gesprochen werden kann, wie Sprachbewusstheit durch fächerübergreifenden Sprachenunterricht gefördert werden kann.

Fazit

Im vorliegenden Artikel wird erörtert, inwiefern im Englischunterricht mit Ansätzen einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit Sprachbewusstheit gefördert werden kann. Nach derzeitiger Auffassung sind Formen expliziten Vokabellernens auch im kommunikativen Englischunterricht unverzichtbar, wenn Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn über einen angemessenen Wortschatz verfügen sollen. Um dies auf effektive Weise zu erzielen, muss jedoch auf eine entsprechende Verarbeitungstiefe geachtet werden, damit erlerntes Vokabular langfristig zur Verfügung steht. Diese Verarbeitungstiefe kann beispielsweise durch komparative und kontrastive Verfahren erzielt werden, bei denen sich Schülerinnen und Schüler intensiv damit beschäftigen, Vokabeln verschiedener (verwandter) Sprachen miteinander in Beziehung zu setzen. Vor allem *Cognates* bieten sich dafür an, da sie aufgrund ihrer ähnlichen bzw. identischen Schreibweise Wissen über die Wörter einer anderen Sprache aktivieren können. Dieses Wissen scheint dabei helfen zu können, unbekannte Vokabeln zu erschließen bzw. bekannte Vokabeln zu memorieren. Bei einer fächerübergreifenden Vokabelarbeit sollte vor allem auf eine systematische und kontinuierliche Verschränkung, auf die Vermittlung von kontrastiv-komparatives Sprachenlernen ermöglichenden Strategien und auf eine grundsätzliche Orientierung an der Erleichterung des Spracherwerbsprozesses geachtet werden.

Kontrastive und komparative Verfahren, bei denen das Wissen, das Schülerinnen und Schüler über andere Sprachen besitzen, nicht ignoriert, sondern zum Zwecke der Erschließung und Memorierung von Vokabeln aktiviert wird, gelten als eine der zentralen Methoden, um Sprachbewusstheit zu fördern. Würde zukünftig durch sprachensübergreifendes Lernen der linguistischen Komparatistik und den etymologischen Bezügen zu anderen Sprachen mehr Aufmerksamkeit geschenkt, wie dies bei dem vorgestellten ‚Biberacher Modell‘ bzw. ‚Latein Plus‘ der Fall ist, könnte der Englischunterricht langfristig gesehen auch auf aktuelle Anforderungen wie die Förderung lebenslangen Sprachenlernens reagieren: Dadurch dass Schülerinnen und Schüler die Sprachen, die sie sprechen, miteinander in Beziehung setzen, erhöht sich die Chance, dass sie vertiefte Einblicke in Sprachsysteme erhalten und dies für den zukünftigen Spracherwerb nutzen können.

Ob die sprachanalytische Betrachtung von *Cognates* im Englischunterricht tatsächlich zu einer Begünstigung des Vokabellernens führt, muss zukünftig empirisch untersucht werden. Dabei müssen vor allem Fragen nach den erforderlichen Rahmenbedingungen, dem Inhalt und der methodischen Ausgestaltung (z.B. Lässt sich negativer Transfer eingrenzen?) einer solchen Kooperation forschungsleitend sein. Dabei sollte großer Wert auf die Zusammenarbeit mit Schulen gelegt werden, die fächerübergreifende Modelle bereits einsetzen, um dieses Konzept weiterzuentwickeln. Gegenstand dieser Zusammenarbeit könnte die Festlegung der Lerninhalte sowie die Erarbeitung methodischer Verfahren sein. Die Wirksamkeit der inhaltlichen Verschränkung und der Effekt methodischer Konzepte müssen eingehend evaluiert werden, wobei davon ausgegangen werden kann, dass sich die universitäre und die schulpraktische

Perspektive auf fremdsprachenübergreifendes Lernen gegenseitig bereichern. Auch die hier aufgestellten Grundzüge müssen auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Es besteht außerdem Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, ob man eine sprachenübergreifende Zusammenarbeit auf zwei Fächer beschränken kann oder inwiefern es sich anbietet, andere von den Schülerinnen und Schülern gesprochene Sprachen, wie beispielsweise Deutsch, Französisch oder Spanisch, in diese Zusammenarbeit miteinzubeziehen, um langfristig ein Gesamtsprachenkonzept am Gymnasium zu entwickeln.

Bibliographie

- Ahrens, R. (2004). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 9-15.
- Arnberg, L. et al. (1992). Metalinguistic skills in bilinguals. *Cognitive processing in bilinguals*, 473-545.
- Aronin, L. & Toubkin, L. (2002). Language interference and language learning techniques transfer in L2 and L3 immersion programmes. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 267-278.
- Ayers, D. M. (1986). *English words from Latin and Greek elements*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tuscon: University of Arizona Press.
- Banta, F. G. (1981). Teaching German vocabulary: The use of English cognates and common loan words. In: *Modern Language Journal* 65, 129-136.
- Bausch, K.-R. & Helbig-Reuter, B. (2003). Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: *Neuphilologische Mitteilungen* 56, 194-201.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beyer, A. & Brandenburg, G. (2001). Latein trifft Englisch. Die ersten Stunden im Lateinunterricht der Klasse 7. In: *Altsprachlicher Unterricht* 44, 59-67.
- Bloodgood, J. W. & Pacifici, L. C. (2004). Bringing word study to intermediate classrooms. In: *The Reading Teacher* 58, 250-263.
- Bouv, C. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-156.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In: Richards, J. & Schmidt, R. (Hrsg.). *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Carroll, S. E. (1992). On cognates. In: *Second Language Research* 8, 93-119.
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 39-53.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 1-10.
- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 30-38.
- Christ, I. (2006). Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit? In: Martinez, H. (Hrsg.), 255-269.
- Christen, H. & Näf, A. (2001). Trausers, shoues und Eis - Englisch im Deutsch von Französischsprachigen. In: Adamzik, K. & Christen, H. (Hrsg.). *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*. Tübingen: Niemeyer, 61-98.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Bot, K. (2004a). Mental lexicon. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London / New York: Routledge, 407-410.
- De Bot, K. (2004b). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. In: *The International Journal of Multilingualism* 1, 15-32.
- De Florio-Hansen, I. (2006). Intercomprehension – and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In: Martinez, H. (Hrsg.), 27-35.
- Doff, S. & Kipf, S. (2007). ‚When in Rome do as the Romans do...‘ – Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. In: *Forum Classicum* 50, 256-266.
- Doff, S. & Klippel, F. (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Donmall, B. G. (1985). *Language awareness: NCLE reports and paper*, 6. London: CILT.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Foß, P. & Pude, A. (2001). Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität. *Fremdsprachen und Hochschule* 63, 7-31.
- Garrett, P. & James, C. (2004). Language awareness. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London/New York: Routledge, 330-333.
- Gibson, M. & Hufeisen, B. (2006). Metalinguistic Processing Control Mechanisms in Multilingual Learners of English. In: *International Journal of Multilingualism* 3, 139-153.

- Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die 'neue' kommunikative Kompetenz? In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 45-54.
- Griessler, M. (2001). The effects of third language learning on second language proficiency: An Austrian example. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 50-60.
- Hall, C. J. (2002). The automatic cognate form assumption. Evidence for the parasitic model of vocabulary development. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 40, 69-87.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. In: *Language Awareness* 8, 124-142.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Holmes, J. & Ramos, R. G. (1993). False friends and reckless guessers: Observing cognate recognition strategies. In: Thomas, H. (ed.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex Publications, 87-108.
- Hu, A. (2004). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 69-76.
- Hufeisen, B. (2000). *Dritt- und Fremdsprachenforschung*. Flensburg: Bildungswissenschaftliche Hochschule, Abteilung Deutsch als Fremdsprache.
- Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, B. (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum: theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9-18.
- Hunt, A. & Beglar, D. (2002). Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In: Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds.). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-266.
- James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. In: *Language Awareness* 5, 138-148.
- James, C. (1999). Language awareness: Implications for the language curriculum. In: *Language, Culture and Curriculum* 12, 94-115.
- Jordà, S. & Pilar, M. (2005). *Third language learners: Pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kemmeter, L. (1998). *Multilingual gestütztes Vokabellernen im gymnasialen Englischunterricht*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Kleppin, K. (2004). Mehrsprachigkeitsdidaktik=Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 88-95.
- Kofler, W. (2006). Die alten Sprachen und das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF): Möglichkeiten und Grenzen. In: Kussl, R. (Hrsg.). *Präsenz der Antike*. Dialog Schule-Wissenschaft: Klassische Sprachen und Literaturen 40. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Brodersen, 157-171.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften. (2005). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel. ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf (Zugriff am: 25.08.2009).
- Kupferberg, I. & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. In: *Language Awareness* 5, 149-165.
- Kurtz, J. (2004). Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Visionen, Initiativen, Realitäten. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 113-120.
- Lemhöfer, K., Dijkstra, T. & Michel, M. C. (2004). Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition. In: *Language and Cognitive Processes* 19, 585-611.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Luchtenberg, S. (2001). Language Awareness. In: Jung, U. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang, 51-57.
- Mader, M. (2000). *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler: Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Martinez, H. (2006) (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen: Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.

- Marx, N. & Hufeisen, B. (2004). A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. In: *International Journal of Multilingualism* 1, 141-154.
- McCarthy, M. (2003). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Meißner, F.-J. (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.), 81-102.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Nation, I.S.P. (2004). Vocabulary. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London/New York: Routledge, 665-667.
- Neuner, G. (2004). Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 173-180.
- Nieweler, A. (2001). Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 49, 4-13.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ò Laoire, M. (2006). Transfer and processing in multilingual learners (Guest editorial). In: *International Journal of Multilingualism* 3, 86-87.
- Paradis, M. (1987). *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Quetz, J. (2004). Polyglott oder Kauderwelsch. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 181-190.
- Robinson, P. J. (1993). Procedural and declarative knowledge in vocabulary learning: Communication and the language learner's lexicon. In: Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. (eds.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex Publications, 229-262.
- Roos, R. (1993). *Lexical acquisition and language awareness*. Duisburg.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt-Berger, U. (2002). Synergie von Latein, Englisch und Deutsch ab Klasse 5. In: *Altsprachlicher Unterricht* 45, 24.
- Schmitt, N. (2007). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schocker-von Ditzfurth, M. (2004). Die Rolle des Englischen in der Diskussion um eine ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik.‘ In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 215-225.
- Schöneich, R. (2006). ‚Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2004/2005). ‚ Bericht vor der Vertreterversammlung in München am 18.04.2006. In: *Altsprachlicher Unterricht* 49, 101-106.
- Simard, D. & Wong, W. (2004). Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom. In: *Foreign Language Annals* 37, 96-110.
- Steinhauer, B. (2006). *Transfer im Fremdspracherwerb*. Frankfurt am Main, Lang.
- Stork, Antje (2003). *Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Thornbury, Scott (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Tönshoff, Wolfgang (2003). Lernerstrategien. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke.
- van Lier, L. (2001). Language awareness. In: Carter, R. & Nunan, D. (eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 160-165.
- Vollmer, H. J. (2004). Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit - Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 238-248.
- Waiblinger, F. (2002). *Wortschatzerwerb im Lateinunterricht* (Vortrag).
<http://www.lrz-muenchen.de/~ud311ah/www/> (Zugriff am: 01.09.2009)
- Werlen, E. (2007). Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit - zwei Seiten einer Medaille. In: Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.), 9-27.
- Werlen, E. & Weskamp, R. (2007) (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit: Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.