



**Mehrsprachigkeitssensibler Tertiärsprachenunterricht
in Grenzregionen Deutschlands –
Eine korpusbasierte Analyse aktueller Spanischlehr-
bücher zur Einbindung der Schulfremd-/ Nachbar-
sprache Französisch sowie weiterführende Impulse zur
Gestaltung von regionalen Unterrichtsmaterialien**

Svenja Haberland & Johanna Lea Korell

Abstract: Im vorliegenden Beitrag werden Spanischlehrbücher für den Tertiärsprachenunterricht in Grenzregionen zu Frankreich unter mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktischen Gesichtspunkten bezüglich der Einbindung des Französischen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene analysiert sowie weiterführende Ansätze zur Gestaltung regionaler Unterrichtsmaterialien entwickelt. Nach einer theoretischen Einführung, die eine terminologische Standortbestimmung zentraler Begriffe und Konzepte sowie eine Schnittstellenbestimmung zwischen Mehrsprachigkeits- und Nachbarsprachendidaktik umfasst, wird im Anschluss das Französische als dem Spanischen vorausgehendes Schulfach einer sprachpolitischen Betrachtung unterzogen. Daran anknüpfend wird das Forschungsdesign zur Lehrbuchanalyse erörtert sowie das konzipierte Analysemodell vorgestellt. Nach der Deskription der Analysebefunde und der Darbietung weiterführender Impulse werden zentrale Inhalte resümiert und ein Ausblick für weitere Forschungsunternehmungen wird gegeben.

In this article, textbooks for Spanish as a Foreign Language (ELE), which are used in German border regions to France will be analysed regarding the integration of the neighbour language French by taking into account specific criteria deriving from principles of didactics of multilingualism and neighbour languages. The referred analysis will be expanded by further impulses for teachers who aim to design material with regional focus and to integrate the neighbour language French into their textbook-based ELE classes. In detail, the article will be opened by a theoretical part, which covers a discussion of central terms, concepts and interfaces of the didactic approaches. Afterwards, an examination of French as a school subject in Germany will be undertaken to reveal potentials for the subsequent ELE instruction. Following this, the research design for the textbook analysis will be discussed and the model of analysis will be illustrated. After a presentation of results which are combined with further impulses for teachers, an outlook for future research perspectives will be given.

Schlagwörter: Lehrbuchanalyse; Mehrsprachigkeitsdidaktik; Nachbarsprachendidaktik; Tertiärsprachenunterricht; Grenzregion; Französisch; Spanisch; textbook-analysis; multilingual didactics; neighbour language didactics; border region; Spanish; French.

Haberland, Svenja & Korell, Johanna Lea (2022):
Mehrsprachigkeitssensibler Tertiärsprachenunterricht in Grenzregionen
Deutschlands – Eine korpusbasierte Analyse aktueller Spanischlehrbücher zur
Einbindung der Schulfremd-/ Nachbarsprache Französisch sowie weiterführende
Impulse zur Gestaltung von regionalen Unterrichtsmaterialien.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27: 1, 105–138.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einführung – Relevanzbegründung und Struktur des Beitrags

„Sprachliche Nachbarschaft beginnt bereits im eigenen Land“ (Krumm 1999: 172). Wie diese einführende Aussage verdeutlicht, versteht sich sprachliche Nachbarschaft nicht als bloße Koexistenz von Sprachen und Kulturen, die an den jeweiligen Staatsgrenzen aufeinandertreffen und unbeeinflusst nebeneinanderstehen. Vielmehr umfasst diese die aktive Auseinandersetzung und Interaktion mit den geografischen Nachbar*innen, die durch gezielte bildungspolitische Maßnahmen in Grenzregionen des eigenen Landes initiiert und gewährleistet werden (sollten) (vgl. z.B. Raasch 2019: 469–472). Entsprechend lässt sich die Förderung von Nachbarsprachen und Nachbarkulturen im Kontext der sprachpolitisch angestrebten Begegnung und des Austausches in Europa sowie spezifisch in Grenzregionen Deutschlands als eines der übergreifenden Ziele definieren (vgl. z.B. ebd.; Europarat 2001: 14–15; Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes 2019: 78). Mit dem Bestreben, nachbarschaftliche Beziehungen zu fördern und zu pflegen sowie eine Zusammenarbeit u.a. in Wirtschaft und Kultur anzustreben¹ (vgl. ebd.; Manschke 2006: 105), sollen EU-Bürger*innen gemäß der Zielvereinbarung des EU-Weisungsbuches (2005) mindestens drei Gemeinschaftssprachen beherrschen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 3–4). Dadurch soll eine zentrale Zielsetzung der europäischen Sprach- und Bildungspolitik erreicht werden, welche die qualitativ hochstehende Bildung in Europa „durch das Erlernen und Verbreiten der Sprachen der Mitgliedstaaten“ (KMK 1994: 20) anstrebt. Dementsprechend sollte auch der moderne Fremdsprachenunterricht in Deutschland, insbesondere in Grenzregionen, die Förderung von Mehrsprachigkeit unter Einbezug von Nachbarsprachen aufgrund geografischer Nähe und zwischenstaatlicher Beziehungen sowie die Förderung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz als Leitprinzipien annehmen und umsetzen (vgl. dazu u.a. Bermejo Muñoz 2019; Europarat 2018), damit Lernende von den individuellen Mehrwerten sprachlicher Nachbarschaft (z.B. grenznaher Arbeitsmarkt, Kennenlernen der gemeinsamen Kultur und Geschichte, Offenheit gegenüber sowie Interaktion und Zusammenarbeit mit dem Nachbarland) profitieren können (vgl. Fredsted 2018: 12).

Da sich das Lehrwerk² (insbesondere in der Sekundarstufe I) als „Grundlage der Aneignung fremder Sprachen“ (Michler 2017: 5) sowie als zentrales Medium zur

¹ Zudem soll die Förderung der Nachbarsprache dazu beitragen, Klischees und Stereotype über angrenzende Länder abzubauen (vgl. Manschke 2006: 106).

² Wenn im vorliegenden Beitrag der Begriff Lehrwerk verwendet wird, wird er explizit auf das Gesamtkonstrukt Lehrwerk mit all seinen weiteren Bestandteilen (Lehrbuch, Arbeitsheft, CD etc.) bezogen. Der Fokus der Analyse liegt jedoch auf dem Lehrbuch, da sich dieses als einer der zentralen Lehrwerkbestandteile im Fremdsprachenunterricht versteht.

Planung, Gestaltung und Steuerung von Unterricht versteht (vgl. z.B. Fäcke 2016: 34; Funk 2016: 440), kommt diesem u.a. in der Implementierung mehrsprachigkeits- und somit nachbarsprachendidaktischer Ansätze eine wesentliche Rolle zu und es kann Lehrenden als ideengebendes Medium dienen. Demgemäß schreibt auch Manschke (2006: 109) Lehr-/Lernmaterialien eine wichtige Funktion bei der Implementierung des Konzepts der Nachbarsprachen in unterrichtliche Kontexte in Grenzregionen zu und plädiert beispielsweise für den Einsatz folgender Ansätze:

- teaching material with a regional bias
- teaching and learning about the neighbour to specific themes
- use of the neighbour's media for language learning (ebd.).

Jedoch liegen Lehr-/Lernmaterialien inhärente Limitierungen zugrunde, sodass die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lehrwerk hinsichtlich Auswahl, Weiterentwicklung und Umsetzung der bereitgestellten Ideen einen Schlüsselmoment darstellt (vgl. Haberland/Korell 2020: 55). Folglich können Materialien zwar als impuls- und ideengebend für die Realisierung mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktischer Ansätze charakterisiert werden, jedoch bedarf es stets der Eigeninitiative der Lehrkraft bzgl. der genauen Passung auf die sprachliche Heterogenität der Lerngruppe sowie die fokussierten Nachbarsprachen.

In Anbetracht der vorausgehenden Erläuterungen wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags der Frage nachgegangen, inwiefern und auf welchen Ebenen aktuelle u.a. in Grenzregionen zu Frankreich eingesetzte Spanischlehrbücher (dritte Fremdsprache an weiterführenden Schulen) die vorgelesene Schulfremd-/Nachbarsprache³ Französisch sowie das Nachbarland Frankreich unter mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktischen Gesichtspunkten bereits einbeziehen bzw. Synergieeffekte zwischen beiden Sprachen für ein effektives und ökonomisches Fremdsprachenlernen nutzen, und wo sich konkrete Anknüpfungspunkte für die lehrer*innen-seitige Weiterarbeit und Entwicklung regionaler Unterrichtsmaterialien unter Fokussierung des Französischen finden lassen. Der Tertiärsprachenunterricht Spanisch als institutioneller Rahmen der Analyse erweist sich als besonders geeignet, da Spanisch als dritte Fremdsprache in Grenzregionen (zu Frankreich) eine besondere Bedeutung hat. Beispielsweise besucht im Saarland ein Drittel der Lernenden eines Schuljahres den Spanischunterricht nach Französisch und Englisch (vgl. Bär 2017: 88). Darüber hinaus eignet sich die Einbindung des Französischen in den Spanischunterricht, da sich zwischen diesen beiden romanischen Sprachen eine größere Zahl von Transferbasen (82 % des Grund- und Aufbauwortschatzes auf dem Sprachniveau B1) finden lässt, als dies beispielsweise bei der vorgelesenen

³ Der Terminus Schulfremd-/Nachbarsprache wird bewusst aufgrund der Doppelrolle des Französischen in den in diesem Beitrag fokussierten Regionen Deutschlands gewählt.

Schulfremdsprache Englisch (70 %) der Fall ist (vgl. Meißner 2016: 25), sodass es mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien zufolge wünschenswert wäre, auf diese Transferbasen aufzubauen und die schulische bzw. lebensweltliche⁴ Mehrsprachigkeit auch im Tertiärsprachenunterricht zu adressieren (vgl. z.B. Candelier/Camilleri Grima/Castellotti/de Pietro/Lörincz/Meißner/Schröder-Sura/Noguerol 2009: 6–7; Wiater 2006: 60). Über die sprachliche Ebene hinausgehend verfügen Lernende in grenznahen Regionen häufig über lebensweltbezogene Vorerfahrungen mit und Kontakte zu dem Nachbarland Frankreich. Die Beschäftigung mit dem sprachlichen Nachbarn in den erwähnten Grenzregionen wird bereits mit Eintritt in den Kindergarten gefördert und in der Grundschule weitergeführt (s. Kap. 3), was zeigt, dass Lernende in Grenzregionen in einer besonderen Beziehung zum Französischen und Frankreich stehen und der sprachliche Nachbar somit eine lebensweltbezogene Relevanz innehat. Somit kann auch der Tertiärsprachenunterricht Spanisch im Sinne der Berücksichtigung des fachdidaktischen Prinzips des Lebensweltbezuges an das individuelle inhaltliche Vorwissen der Lernenden anknüpfen (vgl. z.B. Müller/Rohling 2016: 19), indem eine punktuelle Einbindung von relevanten nachbarsprachenbezogenen Inhalten in der spanischen Sprache stattfindet (s. Kap. 6).

Dementsprechend werden im Rahmen des Beitrags nach einer terminologischen Standortbestimmung sowie Beschreibung und Herausstellung von Schnittstellen zwischen Mehrsprachigkeits- und Nachbarsprachendidaktik ausgewählte Lehrbücher der Sekundarstufe I und II nach einem von den Autorinnen entwickelten Analysemodell untersucht und Ergebnisse der Analyse dargestellt. Integriert in die Ergebnispräsentation werden darauf basierend konkrete mehrsprachigkeits- und nachbarsprachenorientierte Implikationen für das Handeln der Lehrenden und die Materialgestaltung/-entwicklung abgeleitet.

2 Mehrsprachigkeits- und Nachbarsprachendidaktik als relevante Säulen des Fremdsprachenunterrichts in Grenzregionen: Terminologie, Beschreibung und Schnittstellen beider Didaktiken

Das zuvor angeführte Bestreben, besonders in Grenzregionen⁵ eine Strategie des Kontaktes, des gegenseitigen Austausches und der Begegnung zu verfolgen, rückte

⁴ Ggf. lernen und verwenden einige Lernende aus grenznahen Regionen die französische Sprache nicht ausschließlich im institutionellen Kontext, sondern auch außerschulisch.

⁵ Als Grenzregion lässt sich in diesem Kontext die angrenzende Region eines Landes zum Nachbarland definieren, wobei die Begrifflichkeit auch grenzüberschreitend verstanden werden kann (vgl. Raasch 2019: 469–472).

seit Mitte der 1980er Jahre Nachbarsprachen und die damit eng verknüpfte Förderung von Mehrsprachigkeit in den Fokus der europäischen Sprachenpolitik (vgl. Manschke 2006: 106). Der Terminus Nachbarsprache ist laut Fachkonsens durch seine vage Beschreibung und definitorische Vielfalt bestimmt, sodass einem allgemeinen Verständnis folgend zunächst alle „Sprachen der angrenzenden Länder“ (105) als Nachbarsprachen definiert werden. Überdies liegen ebenfalls Definitionsansätze vor, die in einem Territorium gesprochene Minderheiten- und Migrant*inensprachen umschließen (vgl. Gugenberger/Blumberg 2003: 7), sodass diesem Beitrag folgendes Verständnis von Nachbarsprachen zugrunde gelegt wird: „[a]lle Sprachen unserer geografischen Nachbarländer, auch wenn sie als Minderheitensprache zudem in unserem eigenen Land gesprochen werden“ (Manschke 2006: 105).

Der Begriff Nachbarsprache impliziert bereits, dass diese auf gesellschaftlicher, institutioneller oder individueller Ebene stets mit mindestens einer weiteren Sprache koexistiert. Folglich ist die Förderung von Nachbarsprachen stets mit einer gezielten Förderung von Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Vielfalt verzahnt, die sich klar von einem Leitsprachenmodell (z.B. Englisch als *lingua franca*) abgrenzen lässt.⁶ Demzufolge versteht sich Mehrsprachigkeit als relevante Konstituente europäischer Identität und hat sowohl einen symbolischen als auch einen instrumentellen Wert inne (vgl. Spaniel-Weise 2018: 64–65). In diesem Sinne lässt sich Mehrsprachigkeit definieren als

der gesellschaftlich oder institutionell bedingte [...] und individuelle [...] Gebrauch von mehr als einer Sprache. [Der Begriff] beschreibt Sprachkompetenzen von Einzelnen wie Gruppen und verschiedene Situationen, in denen mehrere Sprachen in Kontakt miteinander kommen oder in einer Konversation beteiligt sind. Diese verschiedenen Sprachen schließen nicht nur offizielle Nationalsprachen mit ein, sondern auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte. (Riehl 2014: 9)

Mehrsprachigkeit umfasst in Anlehnung an Meißner/Fäcke (2019: 1) unterschiedliche Konzepte und Referenzdokumente und versteht sich demnach als Dachbegriff, der ebenfalls Nachbarsprachen umschließt. Unter Bezugnahme auf die Unterform der individuellen Mehrsprachigkeit, hier definiert als Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen eines Individuums (vgl. z.B. Europarat 2001: 17; Riehl 2014: 12), können Nachbarsprachen für das jeweilige Subjekt unterschiedliche Stellenwerte einnehmen, sodass diese von Menschen in Grenzregionen den Status einer

⁶ Aufgrund der vorrangigen Förderung der Prestigesprache Englisch werden die Nachbarsprachen bisher zu wenig berücksichtigt (vgl. Krumm 1999: 172; Manschke 2006: 111).

Erst-, Zweit- oder Fremdsprache innehaben können und somit in unterschiedlichen Kontexten und Frequenzen Anwendung finden (vgl. z.B. Fredsted 2018: 7). Die jeweilige Nachbarsprache kann also sowohl einen Teil der außerschulisch erworbenen als auch schulisch erlernten Mehrsprachigkeit ausmachen (vgl. z.B. Gogolin/Lüdi 2015, n.pag.).

Gemäß bildungspolitischen Forderungen bedarf es im gesamteuropäischen Kontext einer gezielten Förderung der erwähnten individuellen Mehrsprachigkeit (vgl. Europarat 2001: 15; Europäischer Rat 2002), was auch mit der Implementierung gezielter Maßnahmen zur Einbindung individueller Sprachkenntnisse und Sprachenerfahrungen in den institutionellen Fremdsprachenunterricht einhergeht. Es liegt hierbei auf der Hand, dass besonders in Grenzregionen die Förderung von Mehrsprachigkeit mit einer Fokussierung von Nachbarsprachen verbunden sein sollte, zumal das Kennenlernen und Erlernen von Nachbarsprachen als bedeutsam für die Bewahrung der Sprachenvielfalt in Europa betrachtet wird (vgl. Krumm 1999: 172; Manschke 2006: 106). Dies wird von Krumm (2001: 3) ebenfalls unterstrichen, indem er es als die vorrangige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sieht, die „Menschen für Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen“, sodass Fremdsprachenlernende in Grenzregionen in besonderem Maße auf authentische und reale Kommunikationssituationen mit den sprachlichen Nachbar*innen vorbereitet werden sollten (vgl. Fredsted 2018: 9). Um dies zu realisieren, bietet sich die unterrichtliche Implementierung von Mehrsprachigkeitsdidaktik an:

[Es] wird eine neue Didaktik gefordert, deren Ziel die Förderung der Mehrsprachigkeit ist, in einem Verständnis des kombinierten und koordinierten Unterrichtens und Lernens von Sprachen, und zwar sowohl schulisch als auch außerschulisch. Eine solche Didaktik soll sprachenübergreifende Konzepte zur Optimierung des Fremdsprachenlernens bieten, welche die Motivation für das Erlernen mehrerer Sprachen fördern und den Reichtum der Sprachen und Kulturen erfahren lassen. (Hutterli/Stotz/Zappatore 2008: 21–22)

Mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren im Fremdsprachenunterricht können Lernende u.a. motivieren, die Sprachen der Grenzregionen wahrzunehmen, zu erlernen oder zu festigen bzw. (nachbarsprachliche) Vorkenntnisse für den Erwerb weiterer (Fremd-)Sprachen zu nutzen. Die Reflexion über Sprache und das Herausarbeiten von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten spielen im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktisch-sprachenvergleichender Aktivitäten, hier verstanden als „Gegenüberstellung zweier Sprachen“ (Rödel 2013: 27), eine zentrale Rolle. In diesem Sinne kann die jeweilige Nachbarsprache mit bereits erlernten oder zu erlernenden (Fremd-)Sprachen in Bezug gesetzt werden sowie Kon- und Divergenzen gemäß einem

sprachbewussten und sprachlernkompetenten Lernen herausgearbeitet und reflektiert werden (vgl. z.B. Wiater 2006: 64). Des Weiteren kommt dem lernenden Subjekt, dessen individuellem mehrsprachigen Repertoire, in dem bestenfalls auch Kenntnisse und Erfahrungen zu Nachbarsprachen verankert sind, sowie dessen Autonomie beim Sprachenlernen nach mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien eine zentrale Rolle zu (vgl. 60). Letztlich ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik bestrebt, eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz auszubilden und zu fördern sowie die Lernenden auf reale mehrsprachige Kommunikationssituationen und kulturelle Begegnungen, welche ebenfalls Nachbarsprachen und -kulturen betreffen, vorzubereiten (vgl. z.B. Castellotti 2017: 165). Es erweist sich demnach als dienlich, mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren für den Erwerb von Nachbarsprachen oder weiteren Fremdsprachen systematisch und durchgängig im Unterricht jeglicher Fremdsprachen zu implementieren.

Die Relevanz der Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Förderung von Nachbarsprachen wird aus obigen Ausführungen deutlich, sodass einige Schnittstellen zwischen der Mehrsprachigkeits- sowie der – spezifisch auf sprachliche Gegebenheiten in Grenzregionen ausgerichteten – Nachbarsprachendidaktik angenommen werden können, die es im Folgenden darzulegen gilt.

In Anlehnung an Jacob (2014: 17) wird unter dem Terminus Nachbarsprachendidaktik konkret das Lernen und Lehren einer Fremdsprache gefasst, die unmittelbar in geografischer Nähe zum Instruktionsland gesprochen wird. Raasch (2019: 469) definiert die Begrifflichkeit im weiten Sinne als eine „Didaktik aller an der betreffenden Grenze einbezogenen Sprachen“ (ebd.) und spezifiziert sie einem engeren Begriffsverständnis folgend als „die Befassung mit den Sprachen der Nachbarregionen“ (ebd.).

Als übergeordnete Zielsetzung werden die lerner*innenseitige Entwicklung zentraler Kompetenzen und der Aufbau sowie die stetige Verbesserung der Fähigkeiten des Verstehens und der Kommunikation formuliert (vgl. Jacob 2014: 17). Analog zur Ausbildung und Förderung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz soll die Nachbarsprachendidaktik Lernende insbesondere auf grenzüberschreitende Kontakte, authentische Kommunikationssituationen in der realen Welt sowie ein Leben mit grenzüberschreitenden Bezügen vorbereiten, sodass Sprachhandlungskompetenz verbunden mit Inhalten und dem Nachdenken über Sprache im Vordergrund jeglicher Bestrebungen stehen (vgl. Schwarz 2004: 13–37). Im Rahmen des angeführten Nachdenkens über Sprachen hebt Fredsted (2018: 9) hervor, dass besonders das Herausarbeiten und Betonen von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der aufeinandertreffenden Sprachen und Kulturen als relevant zu verstehen sei, was auch eine zentrale Komponente der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt. Im Kontext der Nachbarsprachendidaktik soll bewusst eine Abweichung von

traditionell kontrastiven Methoden stattfinden, die Unterschiede und Besonderheiten ‚des Fremden‘ fokussieren, sodass der nachbarsprachenorientierte Fremdsprachenunterricht dazu anregt, einen Perspektivwechsel von der nationalstaatlichen zur regionalen bzw. europäischen Perspektive zu vollziehen. Die dargelegten Zielsetzungen lassen sich zu folgenden Prinzipien zusammenfassen, nach denen ein mehrsprachigkeits- sowie nachbarsprachendidaktisch orientierter Fremdsprachenunterricht ausgerichtet sein sollte (vgl. Fredsted 2018: 9–11; Jacob 2014: 17; Little/Ridley/Ushioda 2002: n.pag.):

- Sprachenlernen in der wirklichen Welt bzw. authentischen (Kommunikations-)Situationen
- Sprachenlernen in Zusammenarbeit/Kooperation
- Autonomes Sprachenlernen
- Reflexion über Sprache und Herausarbeiten von Ähnlichkeiten sowie Gemeinsamkeiten
- Inhalte, die die Kultur des Zielsprachenlandes verdeutlichen

Ein weiterer relevanter Aspekt beider didaktischer Ansätze ist die Diagnose der sprachlichen Heterogenität in der Lerngruppe sowie insbesondere bei der Nachbarsprachendidaktik die Feststellung der jeweiligen Verhältnisse zur unterrichtlich fokussierten Nachbarsprache (doppelte Erst-, Nachbar-, Fremdsprache), was Fredsted (2018: 10) folgendermaßen charakterisiert:

Nachbarsprachen zu unterrichten, heißt flexibel sein, den Unterricht zu differenzieren, heterogene Lernergruppen zusammenzuhalten und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass die Motivation bei allen Mitgliedern der Gruppe aufrechterhalten bleibt.

Fokussiert man nun die in Deutschland oftmals institutionell geförderte Nachbarsprache Französisch, so kann sich die Implementierung von Mehrsprachigkeits- und Nachbarsprachendidaktik aufgrund der erläuterten Potenziale sowohl im zielsprachigen Fremdsprachenunterricht als im darauf aufbauenden Tertiärsprachenunterricht als gewinnbringend erweisen, sodass es sich anbietet, die institutionellen und sprachpolitischen Gegebenheiten des Französischen in Grenzregionen näher zu betrachten.

3 Das Französische in Grenzregionen und im gesamtdeutschen Kontext – eine sprachpolitische Betrachtung

Betrachtet man die Grenzregionen Deutschlands zu französischsprachigen Gebieten näher, sind die Grenzbereiche zur Schweiz, zu Frankreich, Belgien und Luxemburg von Bedeutung. Französisch stellt eine der Nachbarsprachen Deutschlands dar und wird besonders in den (Groß-)Regionen TRiRhena (Deutschland, Frankreich, Oberrhein, Schweiz) und Saar-Lor-Lux (Belgien, Deutschland, Frankreich, Luxemburg) gefördert. Hierbei fokussiert TRiRhena die „Schaffung einer kulturellen und wirtschaftlichen trinational-bilingualen Identität in der Bevölkerung des Oberrheins“ (Raasch 2019: 471) und den Ausbau des bilingualen Sachfachunterrichts. Saar-Lor-Lux ist bestrebt, deutsch-französische Kindergärten und ein „differenziertes Schulsprachenangebot“ (ebd.) zu etablieren. Im Folgenden wird der Status der Nachbar-/Schulfremdsprache Französisch in den benannten Regionen sowie im gesamtdeutschen Kontext dargelegt.

Das Französische genießt im deutschen Schulsystem eine besondere Stellung und ist mit dem Hamburger Abkommen von 1964 als obligatorisch anzubietende Fremdsprache in allen Bundesländern in verschiedenen Schultypen eingeführt worden (vgl. Husemann 2017: 38). Das Angebotspektrum hingegen unterscheidet sich je nach Bundesland (vgl. Haberland/Korell 2020: 49). Französisch als Fremdsprache wird an Schulen in Deutschland von der Primar- bis hin zur Sekundarstufe II angeboten und kann als erste, zweite oder dritte Fremdsprache in der Sekundarstufe I sowie seltener auch als dritte oder vierte Fremdsprache in der Sekundarstufe I/II gewählt werden (vgl. Schädlich 2019: 424). In den Grenzregionen zu Frankreich, z.B. im Saarland und in Baden-Württemberg, hat das Französische eine besondere Stellung inne und fungiert als obligatorische Schulfremdsprache in der Primarstufe ab Klasse 1 bzw. 3. Bereits bevor Schüler*innen die Grundschule besuchen, gibt es im Saarland im Vorschulbereich sowie im Kindergarten verschiedene Kooperations- und Austauschmaßnahmen. Doch auch in anderen Bundesländern Deutschlands, z.B. in Berlin, Brandenburg, Sachsen und Hessen, besteht vereinzelt die Option für Schüler*innen, in der Primarstufe alternativ zu Englisch Französisch zu wählen (vgl. Husemann 2017: 38–39). Betrachtet man den gesamtdeutschen Kontext, wird Französisch überwiegend als zweite/neue Wahlpflichtfremdsprache oder in grenznahen Regionen als erste fortgeführte Fremdsprache in der Sekundarstufe I gewählt. Darüber hinaus besteht auch in nicht grenznahen Regionen an vereinzelt weiterführenden Schulen Deutschlands (z.B. in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) die Möglichkeit, Französisch als erste Fremdsprache ab Klasse 5 an weiterführenden Schulen zu wählen. In der Sekundarstufe II wird Französisch i.d.R.

ein weiteres Jahr in der Oberstufe (Einführungsphase) fortgeführt und im Anschluss ggf. als Grund- oder Leistungskurs gewählt (vgl. 40–41).

Auch Caspari/Rössler (2008: 69) halten diesbezüglich fest, dass das Französische die am häufigsten erlernte zweite Fremdsprache an deutschen Schulen ist, was aktuelle Zahlen des Statistischen Bundesamtes belegen (1.401.189 Lernende an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2018/19) (vgl. Statistisches Bundesamt 2020: n.pag.). Weiterhin wird das Französische durch institutionelle Rahmenbedingungen bevorteilt, z.B. durch den Élysée-Vertrag (vgl. Caspari/Rössler 2008: 69). Mit genanntem Vertrag von 1963 haben sich Deutschland und Frankreich zur gegenseitigen Sprachförderung der jeweils anderen Sprache verpflichtet (vgl. Reinfried 2017: 36), was im Vertrag von Aachen (2019), der u.a. ebenfalls die Förderung von Zweisprachigkeit in den Grenzregionen postuliert, aufgegriffen wird. Aus dem Élysée-Vertrag sind verschiedene Projekte und Maßnahmen hervorgegangen (vgl. Husemann 2017: 43–44):

- Bilingualer Deutsch-Französisch-Unterricht in verschiedenen Ausprägungen
 - bilingual modularer Unterricht
 - bilingualer Unterricht in strukturierter Form
 - bilingualer Zug/Zweig
 - CLIL/EMILE
- Gründung deutsch-französischer Gymnasien mit gegenseitiger Anerkennung des deutschen bzw. französischen Abiturs (1972) sowie ab 1994 der Möglichkeit des gleichzeitigen Ablegens des deutschen und französischen Abiturs

Neben verschiedenen Gründen, die für eine Wahl des Französischen als Fremdsprache sprechen können (z.B. der Welt- und Brückensprachenstatus und der damit verbundene Zugang zu frankofonen Kulturen) wird insbesondere der Partnersprachenstatus⁷ des Französischen hervorgehoben, der mittels politischer Vereinbarungen ein „ideologisches Fundament für das Erlernen des Französischen in Deutschland und des Deutschen in Frankreich“ erhält (Lange 2017: 49). Daher gibt es auch über die Schule hinausgehend Aktivitäten, die kulturell und beruflich für Schüler*innen von Bedeutung sein können, z.B. Städtepartnerschaften, kulturelle Angebote des *Institut français* und deutsch-französischer Kulturzentren (z.B. französische Kinofilme, Theater, Vorträge und Lesungen) sowie Austauschprogramme (vgl. 49–50).

⁷ Der Terminus Partnersprache wird in diesem Falle verwendet, um aufzuzeigen, dass es sich beim Französischen gleichzeitig auch um eine institutionell und politisch geförderte Nachbarsprache handelt. Im Fortlauf des Beitrags wird sich weiterhin des Terminus Nachbarsprache bedient.

Das vorgelernte Französisch kann darüber hinaus als Brückensprache beim Erlernen weiterer (romanischer) Sprachen fungieren, indem sprachliche und inhaltliche Vorkenntnisse der Lernenden für einen effizienteren und ökonomischeren Sprachlernprozess fruchtbar gemacht werden können, was den aktiven Einbezug und Aufbau auf benannte Schulfremd-/Nachbarsprache in den Tertiärsprachenunterricht (Spanisch) zu rechtfertigen vermag. Mit Blick auf die Umsetzung entsprechender Verfahren im Unterricht erweisen sich Lehrwerke als zentrale ‚Stellschraube‘, da sie darüber mitentscheiden, ob gewisse Ideen und Ansätze Anwendung finden. Aus diesem Grund wird im Folgenden eine Untersuchung von Spanischlehrbüchern unter mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktischer Ausrichtung durchgeführt.

5 Forschungsdesign Lehrbuchanalyse

5.1 Forschungsstand zur Implementierung mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktischer Ansätze in Lehrwerken, Forschungsanlass und -fragen

Vor Durchführung der Lehrbuchanalyse wurden unter einer diachronen Perspektive zunächst verschiedene Spanischlehrbücher auf mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktische Aspekte untersucht. Hierbei konnte unter Fokussierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik festgestellt werden, dass sich in den Spanischlehrbüchern, die zwischen 1975 und 2000 für die Erwachsenen- und Schulbildung veröffentlicht wurden, darunter exemplarisch *Modernes Spanisch* (1973), *Eso es* (1976), *Kontakte Spanisch* (1980), *Spanisch für Sie* (1982), *Encuentros* (1994), *Intercambio* (1997) und *Línea uno* (1997) keine Hinweise auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze finden, was darin begründet liegt, dass erst mit dem „Postulat der aufgeklärten Einsprachigkeit [...], der kognitiven Wende und dem neokommunikativen Fremdsprachenunterricht [...] ab den 1990er Jahren“ (Reimann 2016: 58) die Basis für die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im heutigen Sinne gelegt wurde. Verstärkt mit der neokommunikativen Methode entwickeln sich ab den 1990er/2000er Jahren mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte und Modelle (vgl. ebd.), sodass im Laufe der Zeit entsprechende Ansätze, häufig im Rahmen von europäischen Interkomprehensionsprojekten, Einzug in Lehr-/Lernmaterialien erhielten (vgl. Rückl 2019: 378).

Mittlerweile lassen sich im fremdsprachendidaktischen Diskurs einige Lehrbuchanalysen antreffen, die den Einbezug mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze untersuchen. Exemplarisch können hier bspw. die Lehrbuchanalysen von Thaler (2016), Haberland/Korell (2020) sowie von Maahs/Triulzi (2020) angeführt werden, die

sich mit Englisch-, Französisch- bzw. DaF-Lehrbüchern unter einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive beschäftigen und in unterschiedlichen institutionellen Kontexten verortet sind (z.B. im Sekundarstufenunterricht und in Integrationskursen).

Die Einbindung von Nachbarsprachen in Lehrbüchern für romanische Sprachen ist selten anzutreffen. Dies bestätigt auch die Durchsicht der o.g. Spanischlehrbücher, die keine entsprechenden Ansätze (z.B. zur Thematisierung der Nachbarsprache Französisch) zutage förderte. Zu berücksichtigen gilt hier auch, dass bezüglich der direkten Einbindung von Nachbarsprachen von Lehrwerkverlagen nur wenig Unterstützung geboten werden kann, da es sich, z.B. für die Konzeption und Publikation spezifischer Lehrwerke, um zu geringe Auflagenzahlen in den Grenzregionen handelt (vgl. Jacob 2018: 19), weshalb die Erstellung von regionalen Zusatzmaterialien von besonderer Bedeutung ist. Dafür plädiert auch Jacob (2014: 18):

Auf die Zukunft bezogen ist eine neue Generation von Unterrichtsmaterialien für die verschiedenen Schulstufen wünschenswert, die verstärkt im nachbarsprachendidaktischen Sinne konzipiert sind.⁸

Um sich dieser Forderung anzunehmen, setzt sich der vorliegende Beitrag mit der Identifikation möglicher Anknüpfungspunkte sowie der Weiterentwicklung von in den Lehrbüchern bereits enthaltenen Impulsen auseinander, die in konkretere regional orientierte Materialideen mit mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktischer Fokussierung überführt werden. Diese können punktuell von den jeweiligen Lehrkräften in Grenzregionen umgesetzt und weitergedacht werden. Folgende Fragestellungen sind dabei leitend:

- Inwiefern und auf welchen Ebenen thematisieren aktuelle in Grenzregionen zu Frankreich eingesetzte Spanischlehrbücher die (vorgelernte) Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch sowie das Nachbarland Frankreich?
- Wo lassen sich konkrete Anknüpfungspunkte für die lehrer*innenseitige Weiterarbeit und Entwicklung regionaler Unterrichtsmaterialien unter Fokussierung des Französischen bzw. Frankreichs finden?
- Wie können diese Anknüpfungspunkte für den Tertiärsprachenunterricht Spanisch potenziell ausgestaltet werden?

⁸ Im Rahmen von Programmen zur Förderung von Nachbarsprachen und deren Einbettung in unterrichtliche Kontexte wurden zu diesem Zwecke verschiedene Unterrichtsmaterialien entwickelt, so z.B. für die Nachbarsprache Niederländisch (siehe z.B. INTERREG Nachbarsprache- & buurcultuur: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/>).

5.2 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen sowie zur Darlegung von regional orientierten Ansätzen zur lehrer*innenseitigen Konzeption weiterführender Materialien wurde eine systematische Lehrbuchanalyse durchgeführt.

Die Lehrwerk-/buchanalyse hat ihren Ursprung in den 1960er Jahren, als zunehmend die Dominanz eines einzigen im Fremdsprachenunterricht einzusetzenden Lehrwerks aufgebrochen wurde (z.B. *Etudes Françaises*) und eine Wahlmöglichkeit zwischen mehreren Lehrwerken entstand. Im Rahmen von Lehrwerk-/buchanalysen stehen Spracherwerbskonzepte, Inhalte und die Gestaltung der Materialien im Vordergrund, die einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Beleuchtet man fremdsprachendidaktische Beschäftigungen mit Lehrwerken, lassen sich verschiedene thematische Ausrichtungen finden, z.B. die Entwicklung von Kriterienkatalogen sowie Analysen zu Einzelaspekten (vgl. Fäcke 2016: 36). Die Entwicklung von und Orientierung an Analysemodellen und -rastern ist im Bereich der Lehrbuchanalyse ein häufig anzutreffendes Vorgehen, was auch für die vorliegende Untersuchung adaptiv eingesetzt wurde, indem ein Analysemodell mit konkreten Fragestellungen entwickelt wurde. Viele existierende Modelle zur Analyse von Lehrbüchern fokussieren eine Gesamtheit aller Aspekte, um allgemeine Aussagen über die Qualität des Lehrbuchs treffen zu können (vgl. z.B. Funk 2004). Im fremdsprachendidaktischen Diskurs finden sich zwar auch einige Analyseraster, die mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente beinhalten (vgl. z.B. Bermejo Muñoz 2019; Marx 2014), dennoch gilt es, für die vorliegende Analyse den spezifischen Fokus auf nachbarsprachendidaktische Gesichtspunkte zu legen, sodass genannte Modelle eine Orientierung bieten können.

Auf Basis der terminologischen Standortbestimmung sowie der Ermittlung von Charakteristika und Schnittstellen beider hier zugrunde gelegten Didaktiken wurden zur Entwicklung eines Analysemodells verschiedene Ebenen mit spezifisch auf nachbarsprachendidaktische Elemente ausgerichteten Unterfragestellungen deduktiv generiert.

5.3 Samplingkriterien

Im vorliegenden Beitrag werden vier aktuelle Lehrbücher für die Sekundarstufe I und II analysiert, die für den Tertiärsprachenunterricht Spanisch auch in Deutschlands Grenzregionen zu Frankreich zugelassen sind (s. jeweilige Verlagsseite). Die Lehrbücher entstammen unterschiedlicher Verlage, die über eine lange Tradition in der Lehrwerkproduktion für den Spanischunterricht verfügen, und wurden zwischen 2012 bis 2020 veröffentlicht. Sie lassen sich demnach der neueren Generation von Lehrwerken zuordnen, wobei sich innerhalb der acht Jahre, die zwischen dem

ältesten und neusten Lehrbuch liegen, weitere Neuerungen in der Lehrwerkentwicklung niedergeschlagen haben (z.B. Digitalisierung, Differenzierung), sodass dennoch eine gewisse Bandbreite gegeben ist. Für die vorliegende Analyse wurde nachfolgendes Korpus erstellt:

Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Puente al español 1</i> (Westermann 2020) • <i>Rutas para ti</i> (Schöningh 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Adelante! Curso profesional</i> (Klett 2018) • <i>Bachillerato</i> (Klett 2013)

Die Wahl von Lehrbüchern für die gesamte Sekundarstufe ermöglicht einen weitläufigeren Blick auf das Material und kann Antworten darauf geben, ob gegebenenfalls mit einem Lehrbuch für eine höhere Klassenstufe auch verstärkte Anknüpfungspunkte zur Thematisierung der Nachbarsprache Französisch einhergehen. Weiterhin wurde mit *¡Adelante! Curso profesional* ein Lehrbuch für die Berufsschule ausgewählt, was darin begründet liegt, dass Lernende in Grenzregionen in besonderem Maße auf den grenznahen Arbeitsmarkt vorbereitet werden sollten und dadurch ein individueller Mehrwert mit der Förderung der Nachbarsprache (auch in Bezug auf berufliche Interaktions-/Kommunikationssituationen) einhergeht (vgl. Fredsted 2018: 12).

5.4 Analysemodell

Um die eingangs formulierten Forschungsfragen zu beantworten, aber auch realistische Erwartungen an Spanischlehrbücher bezüglich der Thematisierung der Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch heranzutragen, wurde folgendes Analysemodell mit zentralen Unterfragestellungen erarbeitet:

Ebene	Zentrale Fragestellung
Sprachliche/ sprachenver- gleichende Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern wird auf Vorkenntnisse in der vorgelernten Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch für das Erlernen des Spanischen aufgebaut? • Auf welchen sprachlichen Ebenen wird ein Bezug zur Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch hergestellt? • Inwiefern wird die Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch in einem konkreten kommunikativen Handlungsrahmen thematisiert?
Inhaltliche Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern wird Frankreich bzw. das Französische auf der inhaltlichen Ebene (z.B. in Texten, Grafiken, Statistiken) repräsentiert? Wenn ja, wie? (sozial, politisch, wirtschaftlich, geografisch)

Tab. 1: Analysemodell (eigene Darstellung unter Bezugnahme auf nachbarsprachendidaktische Prinzipien nach Fredsted 2018: 9–11; Jacob 2014: 17; Little et al. 2002: n.pag.)

Unter Bezugnahme auf die dargebotenen Ebenen werden im Folgenden die o.g. Spanischlehrbücher in gebündelter Form (nach der Darstellungsweise: Lektionen (*Unidades*), Strategien- und Wortschatzteil) analysiert und die Ergebnisse bezüglich der einzelnen Lehrbücher direkt unter Einbezug von weiterführenden Handlungsimpulsen sowie Ideen zu Entwicklung von regional orientierten Zusatzmaterialien gegenübergestellt.

6 Ergebnisse: Deskription der Befunde und Darbietung von Ansätzen zur Gestaltung von regionalen Unterrichtsmaterialien

Spanischlehrbücher für die Sekundarstufe I (*Puente al español und Rutas para ti*)

A. Sprachliche/sprachenvergleichende Ebene

Im Hinblick auf die *Unidades* ist in Bezug auf das Lehrbuch *Puente al español* zu erwähnen, dass dieses durchgängig zum vertieften Nachdenken über sprachliche Phänomene/Strukturen des Spanischen anregt und an ausgewählten Stellen auch Bezüge zu ‚anderen Sprachen‘ herstellt. Entsprechende Impulse erfolgen entweder im Rahmen von Aufgabenstellungen (z.B. *Unidad 1*, S. 21, Ü. 7a; *Unidad 2*, S. 40, Ü. 17c) oder in stetig wiederkehrenden Hinweiskästchen (z.B. *Unidad 1*, S. 22-23; *Unidad 4*, S. 74), welche unter der Bezeichnung *El idioma* geführt werden. Hierbei gilt es zwischen Hinweiskästchen zu unterscheiden, die die in der Lektion erarbeiteten Strukturen vertiefen (bzw. weiterführende Informationen darbieten), und solchen, die einen Vergleich mit einer spezifischen oder anderen den Lernenden bekannten Sprachen evozieren. Unter Fokussierung des Französischen kann in diesem Kontext festgestellt werden, dass sich in dem untersuchten Lehrbuch auch einige Kästchen finden lassen, in denen bei der Einführung einer neuen spanischen Struktur explizit auf bestehende Ähnlichkeiten zum Französischen verwiesen wird. Dies ist beispielsweise in Lektion 4 der Fall, wo die Lernenden darauf vorbereitet werden, auf Spanisch unter Verwendung des Verbs *hacer* über das Wetter zu sprechen (S. 71). Dabei wird explizit darauf verwiesen, dass man auch im Französischen unter Verwendung des Verbs ‚machen‘ (*faire*) über das Wetter spricht, was mit dem Beispiel: *Quel temps fait-il? Il fait beau.* illustriert wird. Weiterhin lässt sich in derselben Lektion bei der Einführung und semantischen Unterscheidung der Verben *saber* und *poder* ein weiteres Hinweiskästchen finden (S. 77), in dem ein expliziter Verweis auf die Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch erfolgt. Hier

wird herausgestellt, dass auch im Französischen zwischen *savoir* und *pouvoir* unterschieden wird, was mit folgenden Beispielen untermauert wird: *Je sais jouer de la guitare. Aujourd'hui je ne peux pas jouer de la guitare parce que je n'ai pas le temps.*

Die weiteren Hinweiskästchen im Lehrbuch lassen die zu vergleichende Sprache bzw. Sprachen für die Lernenden offen. Dass hier auch das Französische eingebunden werden kann, signalisiert das Bild der französischen Flagge, die an der Seite des Hinweiskästchens nebst der deutschen, britischen und einer mit Fragezeichen gekennzeichneten Flagge abgedruckt ist. Hier bestünde für die Lehrkraft die Möglichkeit, explizite Bezüge zum Französischen herzustellen, wobei z.B. folgende Stellen als impulsgebend für Aktivitäten oder weiterführendes Material verstanden werden können:

- *Unidad 1:*
 - Impuls Lehrbuch: Wie setzen sich die Zahlen in anderen dir bekannten Sprachen zusammen? (S. 22)
 - Mögliche Ergänzung/Präzisierung durch die Lehrkraft: Wie setzen sich die Zahlen im Französischen zusammen? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede kannst du in Bezug auf das Spanische feststellen? Wie können dir deine Vorkenntnisse im Französischen beim Lernen der spanischen Zahlen helfen?
 - Impuls Lehrbuch: Sprichst du noch eine andere Sprache, in der man auch mit dem Verb *haben* nach dem Alter fragt? (S. 23)
 - Mögliche Ergänzung/Präzisierung durch die Lehrkraft: Übersetze den Satz *¿Cuántos años tienes?* Ins Französische (*Tu as quel âge?*). Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede fallen dir beim Vergleich beider Sprachen auf?
- *Unidad 5:*
 - Impuls Lehrbuch: Kennst du diese Zeit (*el presente continuo*) auch in anderen Sprachen? Wie übersetzt du *Iker está durmiendo*. Ins Deutsche und ins Englische? (s. 98)
 - Mögliche Ergänzung/Präzisierung durch die Lehrkraft: Wie würdest du den Satz *Estoy cantando* ins Französische übersetzen (*Je suis en train de chanter*)? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede fallen dir beim Vergleich des Spanischen mit dem Französischen auf?
- *Unidad 6:*
 - Impuls Lehrbuch: Vergleiche den spanischen Komparativ mit anderen Sprachen. (S. 105)
 - Mögliche Ergänzung/Präzisierung durch die Lehrkraft: Vergleiche den spanischen Komparativ mit dem Französischen *comparatif*. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede fallen dir auf? (ggf. Beispielsatz angeben: *Ces fleurs sont **plus** belles **que** celles-*

ci). Wie können dir deine Vorkenntnisse im Französischen beim Verstehen und Lernen des *comparativos* helfen?

In *Rutas para ti* ist zum Einstieg in die Arbeit mit dem Lehrbuch ein Würfelspiel abgedruckt (S. 15), das die eigenen (Fremd-)Sprachenerfahrungen der Schüler*innen erfragt. Hierbei wird auf eine Fokussierung bestimmter Sprachen verzichtet. Den Schüler*innen wird offengelassen, welche Sprachen sie hinzuziehen möchten, z.B. bei den Fragen, ob/wo man schon einmal fremdsprachiges Fernsehen gesehen hat oder was ein Lieblingswort aus einer Fremdsprache ist. Weiterhin wird auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen Bezug genommen, indem sie u.a. gefragt werden, welche Sprache(n) in ihrer Familie verwendet werden oder ob ihre Muttersprache in mehreren Ländern gesprochen wird. Das Würfelspiel ermöglicht den Schüler*innen, sich ihrer (Fremd-)Sprachenerfahrungen bewusst und für Vorkenntnisse bzw. deren Bedeutsamkeit für das Erlernen des Spanischen sensibilisiert zu werden. Ein konkreter Bezug zum Französischen als Fremd-/Nachbarsprache wird nicht hergestellt, könnte jedoch durch die Lehrkraft initiiert werden, indem sie nach Spracherfahrungen mit dem Französischen fragt, wenn dies nicht durch die Lernenden selbst geschieht. Auch könnte mittels der Formate Sprachenbiografie oder -porträt (vgl. Krumm 2010) sowie unter Einsatz von Ansätzen zur Sprachökologie eine dienliche Anbindung erfolgen.

Im Rahmen der Analyse der weiteren *Unidades* konnten keine Impulse für den sprachlichen Einbezug der Nachbarsprache bzw. der schüler*innenseitigen Mehrsprachigkeit gefunden werden. Dennoch könnte die Lehrkraft an folgenden Stellen exemplarisch das Französische, z.B. in Grammatikerläuterungen, aktiv unter Hinzunahme von Zusatzmaterialien (z.B. die mehrsprachige Spanischgrammatik *Gramática de la lengua española* von Dorn/Navarro/Strathmann 2012 oder Reflektionsfragen wie in oben analysiertem Lehrbuch (*Puente al español*) einbinden:

- *Unidad 3:*
 - Impuls Lehrbuch: *Los artículos determinados (el/la/los/las)*
 - Anknüpfungspunkt *Gramática de la lengua española* (S. 17): Gegenüberstellung der bestimmten Artikel mit dem Französischen (le, l', la, les)
 - Impuls Lehrbuch: *Los pronombres posesivos (mi/tu/su)*
 - Anknüpfungspunkt *Gramática de la lengua española* (Übungsheft, S. 22): Einsetzübung der Possessivpronomen im Französischen, Spanischen und Englischen (*¿Cómo se forman los determinantes posesivos en otros idiomas?*)
- *Unidad 7*
 - Impuls Lehrbuch: *Futuro inmediato*
 - Anknüpfungspunkt *Gramática de la lengua española* (S. 76): Vergleich zur Futurbildung im Französischen (*aller* + Infinitiv)

Im Strategienteil von *Puente al español* wird im Bereich ‚Wortschatz erschließen‘ auf Internationalismen als Erschließungshilfe verwiesen, wobei u.a. ein französisches Beispiel zur Illustration von Entsprechungen herangezogen (span. *Amor* – franz. *amour*) und der Mehrwert des Französischen zur Erschließung von spanischem Wortschatz explizit unterstrichen wird (S. 166). Auch werden in diesem Kontext *falsos amigos* thematisiert, wobei lediglich Beispiele aus dem Englischen und Deutschen herangezogen werden. Hier könnte die Lehrkraft mit weiterführendem Material anknüpfen und ebenfalls für falsche Freunde zwischen dem Spanischen und Französischen (z.B. *después* – *depuis*) sensibilisieren. In einer Tabelle wird den Lernenden daran anschließend zusammenfassend aufgezeigt (S. 167), wie sie neue Wörter erschließen können. In der Spalte *palabra parecida en otro idioma* wird in fünf von neun angeführten Beispielen auch die Entsprechung im Französischen dargeboten (bzw. das Französische beispielhaft zum Vergleich herangezogen).

In *Rutas para ti* finden sich im Strategienbereich keine Verweise zu anderen Sprachen, jedoch könnte sich die Lehrkraft am vorgeschlagenen Vorgehen aus u.a. *Puente al español* zur Einbindung des Französischen bzw. zur Erstellung von weiterführenden Materialien orientieren.

Im Wortschatzteil beider Lehrbücher werden im Rahmen der listenartigen Vokabeldarstellung an geeigneten Stellen durchgängige Bezüge zu den Sprachen Englisch, Französisch und Latein hergestellt (z.B. *curso* – *course* – *course* – *cursus* – Kurs). Es werden hier also potenzielle Vorkenntnisse der Lernenden aus anderen Sprachen, so u.a. auch aus dem Französischen, für das Erlernen spanischer Lexik berücksichtigt. Dies könnte durch den lehrerseitig initiierten sowie systematischen und durchgängigen Einsatz eines individualisierten mehrsprachigen Wörterbuchs intensiviert werden (vgl. z.B. Reissner 2012: 199):

<i>Wörter, die du dir mit Hilfe anderer bekannter Sprachen (der gleichen Sprachenfamilie) erschließt und/oder besser merkst, kannst du dir in ein mehrsprachiges Wörterbuch eintragen. Dies könnte beispielsweise so aussehen, wobei Ähnlichkeiten unterstrichen und Unterschiede kursiv gesetzt sind:</i>				
Spanisch	Französisch	Englisch	Latein	Andere Sprachen
Me gusta <u>cantar</u> .	J'aime <u>chanter</u> .	I like to <u>sing</u> .	<u>Cantare</u> mihi placet.	Mi piace <u>cantare</u> (it.). Îmi place să <u>cânt</u> (rum.). Ich mag <u>singen</u> (dt.).

Abb. 1: Mehrsprachiges Wörterbuch unter Hervorhebung von lexikalischen Ähnlichkeiten und Unterschieden (eigene Darstellung in Anlehnung an Haberland/Korell 2020, 73–74).

Es lässt sich feststellen, dass das Französische in *Puente al español* vornehmlich auf der lexikalischen sowie auf der grammatikalischen Ebene expliziten Einbezug findet, wohingegen dieser in *Rutas para ti* auf einer lexikalischen Ebene verbleibt.

Eine Einbettung dieser sprachenvergleichenden Impulse in einen kommunikativen Handlungsrahmen findet in beiden Lehrbüchern nicht statt. Dieser könnte von der Lehrkraft, z.B. durch die Ausgestaltung von Lernaufgaben, die beide Sprachen und Kulturen fokussieren und an die lehrbuchinhärenten Impulse anbinden bzw. diese integrieren, geschaffen werden.

B. Inhaltliche Ebene

Auf der inhaltlichen Ebene finden sich in den *Unidades* von *Puente al español* zunächst keine expliziten Hinweise auf eine Thematisierung des sprachlichen Nachbarn, an die die Lehrkraft konkret unter Darbietung von Zusatzmaterialien anknüpfen könnte.

In *Rutas para ti* hingegen wird direkt in der zweiten Einheit (S. 20–21) eine Spanischklasse mittels Text und Bild vorgestellt, indem Namen und Herkunftsländer der Personen angegeben werden. Hierunter finden sich insgesamt drei Personen, die einen französischsprachigen Hintergrund haben. Im Anschluss an das Lesen des Textes sollen die Schüler*innen in Form einer Tabelle Informationen (Name, Sprache, Land, Stadt) zu den Personen der vorgestellten Spanischklasse eintragen. Den Bezug zum Französischen könnte die Lehrkraft mittels einer kommunikationsorientierten Aktivität herstellen, indem sich die Schüler*innen z.B. in die Perspektive einer der drei französischsprachigen Figuren hineinversetzen und aus deren Sicht einen kurzen Blogeintrag oder Vorstellungstext über deren Alltag und Wohnort auf Spanisch (zu Differenzierungszwecken ggf. vorformuliert auf Französisch) schreiben sollen.

In der dritten Lektion (S. 32, 37) werden die Länder Deutschland und Spanien näher betrachtet. Beide Länder werden grafisch anhand einer Landkarte mit ihren angrenzenden Ländern dargestellt. Weiterhin werden die an Deutschland angrenzenden Länder in einer listenartigen Form gezeigt. Zusätzlich werden spanische Begriffe für ‚Nachbar-/Bundesland‘, ‚Grenze‘, ‚angrenzen‘ etc. mittels spanischsprachiger Sätze eingeführt (z.B. *Alemania limita con Francia*). Der sprachliche Nachbar wird demnach unter geografischen Gesichtspunkten thematisiert. Weitere Informationen zum Nachbarland Frankreich werden nicht gegeben. Dennoch kann an dieses Kapitel mit weiterführenden Materialien zum Nachbarland Frankreich angeknüpft werden. Beispielsweise könnten hier spanischsprachige Informationen zur Beziehung zwischen Deutschland und Frankreich eingebunden werden. Auf der Internetseite des Ministeriums für Europa und Äußeres wird z.B. der Élysée-Vertrag auf Spanisch in fünf kurzen Frage-Antwort-Szenarien (*El Tratado de Elíseo en 5 preguntas*) geschildert. Gleichsam bietet sich hier der Anlass, die inhaltliche mit der sprachenvergleichenden Ebene zu kombinieren, sodass die Lernenden zur Erschlie-

bung der spanischsprachigen Informationen ihre Französisch- und weiteren Sprachkenntnisse nutzen und für den Status des Französischen in grenznahen Regionen zusätzlich zum Französischunterricht sensibilisiert werden können.

Spanischlehrbücher für die Sekundarstufe II (*¡Adelante! Curso profesional und Bachillerato*)

Zunächst soll angemerkt werden, dass sich die fokussierten Lehrbücher hinsichtlich ihrer Struktur und Intention unterscheiden. *¡Adelante! Curso profesional* ist ein vornehmlich sprachkompetenzaufbauendes Lehrbuch für Spanisch als spätbeginnende Fremdsprache. *Bachillerato* hingegen versteht sich als dossierartige Textsammlung für fortgeschrittene Lernende. Die Darstellung wird jedoch analog zur obigen gebündelten Form erfolgen.

A. Sprachliche / Sprachvergleichende Ebene

¡Adelante! Curso profesional weist eine explizite Kategorie aus, in der sprachliche und kulturelle Phänomene verglichen werden. Diese Vergleiche werden in den *Unidades* in regelmäßigen Abständen im Rahmen von gekennzeichneten Aufgabstellungen implementiert, wobei zunächst zu beobachten ist, dass sich in diesem Kontext keine expliziten Verweise auf das Französische finden. Die Wahl der zu vergleichenden Sprachen ist in sämtlichen Fällen frei (vereinzelte explizite Verweise auf das Deutsche und Englische sind die Ausnahme), was sich als wertvoller Anknüpfungspunkt erweist, um das Französische aktiv an gegebenen Stellen einzubinden. Diese Stellen werden im Folgenden unter Darbietung konkreter Ideen zur Einbindung des Französischen dargelegt.

In Lektion 1 geht es zunächst um das Vorstellen, das Begrüßen und Verabschieden sowie das Fragen nach dem Befinden auf Spanisch. In diesem Kontext werden die Personalpronomen *tú, usted, vosotros/-as* und *ustedes* eingeführt, wobei die Lernenden anhand eines Ausgangstextes selbst ermitteln sollen, welche Pronomina beim Duzen und welche beim Siezen verwendet werden. Darauf aufbauend sollen sie dann erklären, ob es in anderen ihnen bekannten Sprachen Formen wie *tú* und *usted* gibt (S. 13, Aufg. 5). Für den aktiven Einbezug des Französischen könnte die Lehrkraft daran anknüpfend darauf verweisen, dass im Französischen das Pronomen *vous* sowohl im Singular als auch im Plural verwendet wird, um eine Person zu siezen. *Tu* und *vous* finden hingegen Anwendung, um zu duzen. Hier sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass für das im Spanischen ähnliche *vosotros/-as* andere Regeln gelten als im Französischen, sodass hier ein kontrastiver Sprachenvergleich zielführend sein könnte.

In Lektion 6 wird im Rahmen der Planung einer Feier die Struktur *hay que* eingeführt, welche Obligation zum Ausdruck bringt. Mit Hilfe von Beispielsätzen sollen

die Lernenden hier überlegen, was diese Struktur auf Deutsch und anderen bekannten Sprachen bedeutet (S. 85, Aufg. 6). Auch in diesem Falle könnte die Lehrkraft, ggf. basierend auf ähnlichen Beispielsätzen, einen expliziten Bezug zur französischen Sprache herstellen und auf die Struktur *il faut (que)* und deren Verwendung verweisen.

In Lektion 8 sollen die Lernenden schließlich einen biografischen Text über einen spanischen Designer lesen (*El joven diseñador que triunfa en todo el mundo*) und diesen Text in ein Interview umschreiben. Im Anschluss soll das im Titel verwendete *que* in das Deutsche sowie andere bekannte Sprachen übersetzt werden (S. 119, Aufg. 7). Zum aktiven Einbezug der Nachbarsprache Französisch könnte hier auf das ähnliche Relativpronomen *qui* verwiesen werden, wobei hier unterstrichen werden sollte, dass im Gegensatz zum Spanischen eine Anpassung je nach Funktion als Subjekt oder Objekt erfolgen muss. All die benannten Ergänzungen könnten beispielsweise durch folgende Fragen komplettiert werden: Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede fallen dir beim Vergleich des Spanischen mit dem Französischen auf? Inwiefern helfen dir deine Vorkenntnisse im Französischen zum Verstehen und Erlernen der neuen grammatikalischen Struktur? Wie willst du deinen Lernprozess basierend auf diesen Entdeckungen zukünftig gestalten?

In *Bachillerato* wird auf sprachlicher bzw. sprachenvergleichender Ebene ausschließlich im zweiten Dossier (S. 40) anhand eines Textes zu Mapuche u.a. über andere Sprachen die Bedeutung verschiedener spanischer Wörter (z.B. *la cuestión, el presidente*) erschlossen. Französisch wird hier nicht explizit genannt, kann aber unter der Kategorie „andere Sprachen“ subsumiert werden. Dazu gibt das Lehrbuch eine Tabelle, die der Form eines mehrsprachigen Wörterbuchs entspricht (vgl. Reissner 2012: 199), als Impuls vor, in der die Sprachen Deutsch, Englisch, Spanisch und die Kategorie „andere Sprachen“ aufgelistet sind. In diese Tabelle können die Lernenden die Vokabeln aus dem Text in einer listenartigen Form eintragen und so Bezüge zu vorgelernten Sprachen herstellen. Die Lehrkraft könnte hier eine explizite Spalte für das Französische ergänzen (lassen). Dieses Format könnte auch zu Zwecken der lexikalischen Entlastung sowie zur weiteren aktiven Einbindung der Nachsprache Französisch in anderen Dossiers des Lehrbuches Anwendung finden.

Im Strategieteil beider Lehrbücher wird im Kontext des Wörtererschließens darauf verwiesen, dass Vorkenntnisse aus der Erstsprache und Schulfremdsprachen dafür genutzt werden können, um die Bedeutung neuer spanischer Vokabeln zu erschließen. Dies wird in beiden Fällen mit einer dem mehrsprachigen Wörterbuch ähnlichen Tabelle illustriert, wobei in *¡Adelante! Curso profesional* (S. 172) beispielhaft Bezüge zum Englischen (*el ingrediente – ingredient*) und Deutschen (*el azúcar –*

Zucker) sowie in *Bachillerato* (S. 207) darüber hinaus auch noch zum Französischen (*considerar – considérer*), Italienischen (*correre – correre*) und Lateinischen (*mundo – mundus*) hergestellt werden. Weiterhin werden in *Bachillerato* (S. 208) Prä- und Suffixe (z.B. *pre-*, *-ante*) erläutert, die in verschiedenen Sprachen ähnlich sind und worüber man sich u.a. Wortbedeutungen erschließen kann. Lehrkräfte, die erstgenanntes Lehrbuch verwenden, könnten sich für eine Einbindung des Französischen an der Darstellung von *Bachillerato* orientieren.

Im Wortschatzteil von *¡Adelante! Curso profesional* erfolgt eine listenartige Darstellung der zu erarbeiteten Lexik, wobei an ausgewiesenen Stellen Bezüge zum Englischen hergestellt werden. In *Bachillerato* erfolgt die Thematisierung des Vokabulars direkt unter den jeweiligen Texten anhand des Sprachenpaars Spanisch – Deutsch. Das Französische wird in beiden Fällen nicht explizit einbezogen bzw. angeführt. Um dem entgegenzuwirken, könnte die Lehrkraft Vokabelarbeit aktiv mit den zuvor bereits erwähnten mehrsprachigen Wörterbüchern gestalten und die Lernenden dazu motivieren, kontinuierlich lexikalische Vergleiche zur Nachbarsprache Französisch sowie weiteren Schul- und Herkunftssprachen durchzuführen und für das Lernen der Zielsprache zu reflektieren.

Es gilt zu erwähnen, dass die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden in *Bachillerato* vornehmlich auf der lexikalischen und in *¡Adelante! Curso profesional* sowohl auf der lexikalischen als auch grammatikalischen Ebene angesprochen wird, wobei in *¡Adelante! Curso profesional* die Anlässe zum Sprachenvergleich oftmals konkreten Kommunikationssituationen in den Zielsprachen entspringen. Die individuelle Mehrsprachigkeit per se wird in beiden Lehrbüchern jedoch nicht in einem kommunikativen Handlungsrahmen thematisiert, sodass auch in diesem Falle die Lehrkraft initiieren müsste, dass die Lernenden ihre Mehrsprachigkeit einsetzen.

B. Inhaltliche Ebene

In *¡Adelante! Curso profesional* kommt es erstmals in Lektion 1 zur Thematisierung Frankreichs. Die Lernenden sollen hier im Rahmen einer *Tarea final* ein Rollenspiel vorbereiten, präsentieren und bewerten, innerhalb dessen sie sich unter Übernahme einer anderen Identität in einer Sprachschule in Spanien anmelden (S. 19). Zur Auswahl der jeweiligen Identität bekommen die Lernenden eine Tabelle dargeboten, in der Nationalität, Name, Telefonnummer und E-Mail-Adresse von zehn verschiedenen fiktiven Personen dargestellt sind, aus denen sie eine auswählen können. Bei einer dieser Personen handelt es sich um eine Französin mit dem Namen Danièle Rousseau, sodass den Lernenden im Rahmen dieser Handlungssituation die Möglichkeit geboten wird, aus Perspektive des sprachlichen Nachbarn kommunikativ zu handeln. Um an diesen Impuls anzuknüpfen, könnte die Lehrkraft

dazu anregen, die französische Sprache sowie ausgewählte kulturelle Aspekte in das Rollenspiel zu integrieren. Dies könnte z.B. durch Code-Switches in die Erstsprache des fiktiven Charakters oder durch die Ausgestaltung polyglotter Dialoge (vgl. Lenz/Berthele 2010: 21–24) erfolgen. Auch könnten die Lernenden aus Perspektive der französischen Figur auf Spanisch über kulturspezifische Merkmale (z.B. Begrüßungsformeln) sprechen bzw. diese im Rahmen des Rollenspiels ausführen.

In Lektion 2 lernen die Schüler*innen u.a., über Sprachen zu sprechen. In diesem Kontext werden zunächst Steckbriefe spanischer Personen dargeboten, aus denen auch die von diesen jeweils beherrschten Sprachen hervorgehen (S. 27). Zwei von sechs Personen führen an, Französisch zu sprechen, sodass die Nachbarsprache hier zunächst Erwähnung findet. In einer darauffolgenden Aufgabe, die das dialogische Sprechen zu fördern intendiert (S. 29, 18), sollen die Lernenden sich schließlich darüber austauschen, welche Sprachen sie sprechen, sodass hier eine gute Vorlage geschaffen wird, auch Spracherfahrungen in der Nachbarsprache Französisch zu artikulieren. Zur sprachlichen Entlastung wird den Lernenden eine Liste bereitgestellt (S. 239), der sie die spanischen Bezeichnungen ausgewählter Länder und Sprachen (inklusive der entsprechenden Adjektive) entnehmen können. Auch Frankreich bzw. Französisch wird hier als relevanter Bezugspunkt hervorgehoben.

In Lektion 5 wird u.a. die Beschreibung typischer Tagesabläufe auf Spanisch geübt. Hierbei sollen die Lernenden zunächst ihren eigenen Tagesablauf inklusive Uhrzeiten mit dem eines fiktiven spanischen Schülers vergleichen. Daraufhin wird ihnen eine Grafik präsentiert, auf der die typischen Tagesabläufe im Einklang mit den entsprechenden Uhrzeiten in den Ländern Spanien und Italien dargestellt sind (S. 71). Diese Infografik wird durch eine weitere ergänzt (S. 161), auf der die Tagesabläufe in Deutschland und Frankreich gegenübergestellt werden. Die Lernenden werden schließlich in Partnerarbeit dazu aufgefordert, die Infos der/jeweiligen Partner*in zu erfragen und gemeinsam die Tagesabläufe in den einzelnen Ländern gegenüberzustellen. In diesem Sinne bietet das Lehrbuch eine dienliche Vorlage, um kulturspezifische Ausprägungen des Nachbarlandes Frankreich zu ergründen, mit anderen Nachbarländern zu vergleichen und ggf. durch die Lehrkraft initiiert weiterzuführen.

Weitere Einbringungsmöglichkeiten für die Nachbarsprache Französisch bzw. die frankofone Nachbarkultur bietet die lehrbuchinhärente Kategorie *Recursos-Cultura*, welche in jeder Lektion zu finden ist. So ließe sich beispielsweise an folgende Inhalte mit zusätzlichen Informationen/Materialien zu Frankreich anknüpfen bzw. ein Vergleich herstellen:

- *Unidad 1:*
 - Impuls des Lehrbuches: Verwendung der Du-Form: Es wird beschrieben, dass man sich in Spanien schneller duzt als in Deutschland (S. 10).
 - Mögliche Ergänzung/Präzisierung durch die Lehrkraft: Man könnte in diesem Kontext eruieren, dass es in Frankreich relativ lange dauert, bis die *vous*-Form abgelegt und zum eher informellen *tu* übergegangen wird. Als Ausgangspunkt könnte z.B. ein *Critical Incident* herangezogen werden, in dem ein*e Spanier*in eine französische Person frühzeitig duzt und es zum Missverständnis kommt.
- *Unidad 5:*
 - Impuls des Lehrbuches: Beschreibung des spanischen Schulsystems *ESO y Bachillerato* (S. 78)
 - Mögliche Ergänzung/Präzisierung durch die Lehrkraft: Hier könnte ein Vergleich zum französischen Schulsystem hergestellt werden und z.B. an das Vorwissen aus dem Französischunterricht oder der Lebenswelt der Lernenden bezüglich des *Lycée* sowie des *Baccalauréat* angeknüpft werden. Im Rahmen einer produktionsorientierten Aktivität könnte, ggf. in Symbiose mit dem Französischunterricht, basierend auf einer autonomen Recherche z.B. eine zweisprachige Präsentation oder Infotexte in beiden Sprachen verfasst werden.
- *Unidad 6:*
 - Impuls des Lehrbuches: Bezahlen in Spanien: Es wird angeführt, dass in spanischen Restaurants die Rechnung einer Gruppe in der Regel durch eine Person beglichen wird und nicht, wie in Deutschland üblich, jede/r zahlt, was er oder sie verzehrt hat (S. 95).
 - Mögliche Ergänzung/Präzisierung durch die Lehrkraft: Hier wäre ebenfalls ein Vergleich zum Nachbarland Frankreich interessant, in dem es ebenfalls nicht unüblich ist, *séparément* zu bezahlen. Auch hier würde sich die Arbeit mit *Critical Incidents* sowie deren Umsetzung z.B. in Rollenspielen anbieten.

In *Bachillerato* wird das Nachbarland Frankreich weder grafisch noch textuell abgebildet. Derartige Bezüge sind von der Lehrkraft selbst herzustellen, jedoch bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte im Lehrbuch an, mit denen die Lehrkraft eine Brücke zum Französischen und dem Nachbar- und Partnersprachenstatus schlagen kann. Diese werden im Folgenden exemplarisch dargestellt und an potenzielle Vorkenntnisse der Lernenden angepasst, da im (vorausgehenden) Französischunterricht der Oberstufe, z.B. gemäß hessischem Lehrplan, deutsch-französische Beziehungen, Frankreich und Europa sowie Multikulturalität thematisiert werden (vgl. HKM 2018: 40–41).

Im ersten Dossier (S. 23) wird das Thema der Jugend und jugendlicher Lebensstile bzw. Aktivitäten besprochen. Mittels eines Textes zur Problematik der Jugendarbeitslosigkeit, mit der sich aktuelle spanische Jugendliche konfrontiert sehen, soll diese Situation mit der in Deutschland verglichen werden. Hier könnte es sich anbieten, den Arbeitsmarkt und damit einhergehende Veränderungen (z.B. Möglichkeiten/Chancen, Sprachen) in grenznahen Regionen zu thematisieren. Weiterhin könnte man die Situation in Spanien mit der in Frankreich vergleichen.

Außerdem wird im ersten Dossier (S. 27) das Thema der Migration angesprochen. Hierzu wird die Migrationsgeschichte von zwei Personen erzählt. Die Lernenden sollen die Migrationsgründe erarbeiten und kommentieren, ob und ggf. inwiefern es bei der Integration Probleme gab. In diesem Bereich könnte man die Situation beider Nachbarländer (Deutschland und Frankreich) mit der in Spanien vergleichen. In diesem Rahmen könnte die Lehrkraft im Vergleich zur beruflichen Mobilität, wie sie häufig in Grenzregionen anzutreffen ist, für unterschiedliche Gründe für Migration sensibilisieren.

Anhand eines Textes über Proteste chilenischer Schüler*innen (S. 28) sollen die Lernenden das chilenische Schulsystem mit dem deutschen vergleichen und Probleme identifizieren. Hierbei geht es u.a. um die Dauer der Beschulung und die einzelnen Schulformen. In diesem Bereich könnte man z.B. herausstellen, dass Französisch im Vergleich zum Spanischen im deutschen Schulsystem, insbesondere in grenznahen Regionen als erste Fremdsprache, unterschiedlichen Status genießt, und ggf. auch den Status des Französischen in Spanien als ein weiteres Nachbarland von Frankreich thematisieren. Eine weitere Möglichkeit wäre auch, das französische Schulsystem mit in den Vergleich einzubeziehen (s.o.).

Im zweiten Dossier (S. 49) wird der Staatsputsch in Chile thematisiert und die Meinung darüber mittels zweier chilenischer Studierenden dargestellt. Die Lernenden sollen hierzu einen historischen Moment ihres Landes, z.B. das Dritte Reich oder den Fall der Mauer, auswählen und ihre Meinung dazu kundtun. Ggf. könnte man hier auch die Entwicklung der Beziehung zwischen Deutschland und Frankreich nachzeichnen und begründen, z.B. nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Élysée-Vertrag von 1963, womit ebenfalls ein fachübergreifender Bezug zum gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht hergestellt werden könnte, in dem bereits solche historischen Ereignisse thematisiert wurden.

Im darauffolgenden Dossier (S. 57) werden die einzelnen Varietäten des Spanischen thematisiert. Die Lernenden sollen diese mit der deutschen Sprache vergleichen und Unterschiede zwischen Umgang- und Hochsprache herausarbeiten. Weiterhin werden auch Varietäten bzw. Dialekte des Deutschen thematisiert und er-

fragt, in welchen Regionen Deutschlands, welche gesprochen werden. Auch werden unterschiedliche Bezeichnungen für dieselbe Sache im Deutschen erfragt (z.B. Semmel, Brötchen, Stulle). An dieser Stelle würde es sich anbieten, insbesondere in grenznahen Regionen, auch auf die Varietäten bzw. Dialekte des Französischen einzugehen, z.B. welche in grenznahen Regionen zu Deutschland bzw. Spanien gesprochen werden (z.B. Grand Est, Okzitanien, Nouvelle Aquitaine) oder zu thematisieren, wie sich das Französische im Norden und Süden des Landes z.B. voneinander unterscheidet.

In Dossier 5 (S. 88) geht es um die verschiedenen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen Spaniens (z.B. Homosexualität, Demokratie) in den letzten Jahrzehnten. Diese sollen mit drei Entwicklungen in Deutschland verglichen werden. Hierzu würde es sich ebenfalls anbieten, Frankreich als Hauptvergleichsland zu thematisieren, um auch hier für die Entwicklungen zu sensibilisieren und ggf. die drei Länder miteinander zu vergleichen.

Zudem werden Personen im Lehrbuch zu ihrer Meinung über ihr Land, in dem sie leben, hier Spanien, befragt (S. 89). Die Lernenden sollen daraufhin ihre Meinungen zu ihrem Land äußern und positive sowie negative Aspekte thematisieren. Hier würde sich eine Anbindung an Frankreich anbieten, um die Potenziale des sozialen und wirtschaftlichen Lebens in grenznahen Regionen zu verdeutlichen.

Im sechsten Dossier (S. 104) wird Andalusien u.a. mittels eines Gedichts thematisiert. Die Lernenden sollen dann nach einem Gedicht in ihrer Sprache suchen. Hier könnte man ggf. ein weiteres spanischsprachiges oder aber französischsprachiges Gedicht über eine Region in Frankreich (z.B. Grand Est) suchen und dieses nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich miteinander vergleichen, sowie die Lernenden zu Sprachvergleichen zu animieren und für sprachvergleichende Strategien zu sensibilisieren.

Außerdem werden in diesem Dossier (S. 114) Einflüsse anderer Sprachen auf das Spanische am Beispiel Andalusiens vorgestellt. Hierzu wird insbesondere der arabische Einfluss thematisiert. Die Lernenden haben dann die Aufgabe, in der eigenen Sprache Wörter zu suchen, die ihren Ursprung in einer anderen Sprache haben. Hierzu könnte insbesondere auch auf Wörter eingegangen werden, die ihren Ursprung im Französischen haben und im Deutschen bzw. Spanischen im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet werden.

Zusätzlich soll über das Zusammenleben verschiedener Kulturen nachgedacht und reflektiert werden, welche positiven und negativen Aspekte es dazu gibt. Hier

könnte man die grenznahen Regionen als besonderen Ort benennen, an dem zwei Kulturen in unterschiedlichen Bereichen aufeinandertreffen.⁹

Es wird deutlich, dass der sprachliche Nachbar in *¡Adelante! Curso profesional* auf inhaltlicher Ebene an einigen Stellen Erwähnung findet, was in *Bachillerato* zunächst nicht der Fall ist. Jedoch erweisen sich die den Lehrbüchern inhärenten und stetig wiederkehrenden Kategorien *Recursos-Cultura* und interkulturelles Lernen als dienlich, um weitere Bezüge zur frankofonen Nachbarkultur herzustellen und so auch kulturelle, soziale, wirtschaftliche oder politische Aspekte zu besprechen.

6 Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Analyse der gewählten Lehrbücher für den Tertiärsprachenunterricht Spanisch der gesamten Sekundarstufe hat ergeben, dass diese die Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch bereits auf beiden Analyseebenen in unterschiedlicher Quantität und Intensität einbeziehen.

Für die Spanischlehrbücher der Sekundarstufe I kann resümierend festgestellt werden, dass in *Puente al español* das Französische auf sprachlicher Ebene in einigen Fällen direkt thematisiert oder sogar hervorgehoben wird. Auf der inhaltlichen Ebene konnte keine direkte Einbindung Frankreichs festgestellt werden. In *Rutas para ti* hingegen wird der sprachliche Nachbar grafisch und in Textform dargestellt. In den beiden Lehrbüchern für die Sekundarstufe II wird die Schulfremd-/Nachbarsprache Französisch auf sprachlicher/sprachenvergleichender Ebene explizit im Strategieteil einbezogen.

Neben der direkten Einbindung lassen sich in allen analysierten Lehrbüchern zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Weiterarbeit mit dem Französischen und der Entwicklung von regionalem Zusatzmaterial identifizieren. So finden sich insbesondere in den Lehrbüchern für die Sekundarstufe I Anknüpfungsmöglichkeiten auf der sprachlichen Ebene, wohingegen in den Lehrbüchern für die Sekundarstufe II primär Impulse auf inhaltlicher Ebene (z.B. *Recursos-Cultura* und interkulturelles Lernen) ermittelt werden konnten. Darüber hinaus finden sich in *¡Adelante! Curso profesional* ebenfalls Potenziale zur Thematisierung des Französischen auf sprachlicher Ebene.

Das Lehrwerk dient hier, wie eingangs formuliert, als Impuls- und Ideengeber. Um Schüler*innen für die Bedeutsamkeit von Mehrsprachigkeit und den Status und Nutzen der Nachbarsprache Französisch für das Erlernen der spanischen Sprache

⁹ Weitere potenzielle Anknüpfungspunkte für die Lehrkraft finden sich in *Bachillerato* in den Dossiers 5, 6 und 8.

zu sensibilisieren, bedarf es der Aktivität und Eigeninitiative der Lehrkraft. Diese sollte die durch die Lehrwerke gestellten Impulse weiterdenken und in konkrete Unterrichtssituationen unter Hinzunahme und Konzeption von Zusatzmaterialien überführen sowie an die Spezifik der Grenzregionen anpassen, was im Rahmen der Analyse exemplarisch für verschiedene Unterrichtsszenarien gezeigt wurde. Im Rahmen der Weiterarbeit mit Lehrbuchinhalten kann sich die Lehrkraft ebenfalls weiteren, über die sprachliche und inhaltliche Ebene hinausgehenden Fragestellungen annehmen, um einen, wie im Forschungsdiskurs gefordert (vgl. z.B. Jacob 2014: 18), nachbarsprachendidaktischen Fokus auf den Status, Nutzen und die Bedeutsamkeit der Nachbarsprache Französisch zu setzen:

- Inwiefern wird der besondere Status des Französischen als institutionell zu fördernde Nachbarsprache herausgestellt?
- Inwiefern wird der Status und der Nutzen der Nachbarsprache Französisch für Schüler*innen in grenznahen Regionen bewusst gemacht?
- Inwiefern wird die Bedeutsamkeit mehrsprachigen Lernens für das grenzüberschreitende Handeln und Kommunizieren reflektiert?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die analysierten Lehrbücher dienliche Ansätze zur punktuellen Einbindung der Nachbarsprache Französisch in den Tertiärsprachenunterricht Spanisch unter sprachlichen, sozialen, politischen und geographischen Gesichtspunkten bereitstellen. Die im Rahmen dieses Beitrags generierten Erkenntnisse führen zu der Schlussfolgerung, dass es mit Blick auf weitere Forschung zu fremdsprachlichen Lehrwerken und deren Einsatz in grenznahen Regionen erstrebenswert wäre, z.B. auf Basis der abgeleiteten Implikationen, passgenaue Materialien zum jeweiligen Lehrwerk, z.B. in Form von Begleitheften, zu konzipieren, um den sprachlichen Nachbar im lehrwerkgestützten und mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Tertiärsprachenunterricht Spanisch gezielter zu thematisieren. Dementsprechend konnte im Rahmen des Beitrags ebenfalls gezeigt werden, dass eine fachübergreifende Sicht auf die Nachbarsprache Französisch bzw. das Nachbarland Frankreich von Bedeutung sein kann und sich nicht unbedingt nur auf den Zielfremdsprachenunterricht Französisch beschränken muss, da so mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien folgend auf Vorwissen aufgebaut werden kann und Sprachwissen und -erfahrungen vernetzt werden können. Im Sinne eines fachübergreifenden Unterrichtes könnten demnach auch Inhalte über Frankreich aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Themenbereich (z.B. Geschichte) in den zielsprachigen Fremdsprachenunterricht transferiert werden. Weiterhin wäre spezifisch unter mehrsprachigkeitsdidaktischen Gesichtspunkten eine Bestimmung weiterer Schnittstellen für die beiden Didaktiken profitabel, um sprachenvergleichendes Lernen mit nachbarsprachenspezifischen Inhalten und Kommunikationssituationen zu verknüpfen.

Literatur

- Bermejo Muñoz, Sandra (2019): *Berücksichtigung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht. Eine empirische Studie*. Trier: WVT.
- Candelier, Michel; Camilleri Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna & Noguero, Artur (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. In Zusammenarbeit mit Muriel Molinié. Deutsche Fassung von Franz-Joseph Meißner & Anna Schröder-Sura. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf
(14.02.2022).
- Caspari, Daniela & Rössler, Andrea (2008): Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 1, 61–82.
- Castellotti, Véronique (2017): *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris: Éditions Didier.
- Europäischer Rat (2002): *Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit*. [https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32008G1216\(01\):DE:HTML](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32008G1216(01):DE:HTML)
(12.02.2021).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fäcke, Christiane (2016): Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster/New York: Waxmann, 34–49.
- Fredsted, Elin (2018): Warum sind in Sønderjylland-Schleswig Deutsch und Dänisch keine Fremdsprachen? In: *Nachbarsprachen in der Region Sønderjylland-Schleswig*, 4–12. <https://docplayer.org/139439440-Nachbarsprachen-in-der-region-sonderjylland-schleswig.html> (09.01.2021).
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3: 4, 1–47.
- Funk, Hermann (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva & Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [6. Aufl.] Tübingen: Narr Francke Attempto, 435–441.

- Gogolin, Ingrid & Lüdi, Georges (2015): *Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen*. München: Goetheinstitut. <https://www.goethe.de/ins/cn/de/spr/mag/20492171.html> (14.02.2022).
- Gugenberger, Eva & Blumberg, Mechthild (2003): Einführung. In: Gugenberger, Eva & Blumberg, Mechthild (Hrsg.): *Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 7–14.
- Haberland, Svenja & Korell, Johanna Lea (2020): *Comparer les langues* als Kategorie des Sprachenvergleichs in einem Lehrbuch für Französisch als dritte Fremdsprache – Eine aspektgeleitete Analyse mit weiterführenden Empfehlungen am Beispiel von *À plus! Méthode intensive* (Cornelsen, 2018). *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 14: 1, 49–80.
- HKM = Hessisches Kultusministerium (2018): *Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe Französisch*. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/07.18.18_kcgo_fra.pdf (13.02.2021).
- Husemann, Veit (2017): Französischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch – Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 38–47.
- Hutterli, Sandra; Stolz, Daniel & Zappatore, Daniela (2008): *Do you parler andere langue?* Zürich: Pestalozzianum.
- Jacob, Renate (2014): Nachbarsprachendidaktik – eine besondere Art des Unterrichtens? In: *Nachbarsprachen in der Region Sønderjylland-Schleswig*, 16–19. https://www.region.de/downloads/Publikationen/DE/design_sprachpub2014_de_endex.pdf?m=1549473503& (09.01.2021).
- Jacob, Renate (2018): Die Nachbarsprache lernen: Zur Situation des Dänischunterrichts an öffentlichen Schulen in Schleswig-Holstein 2018. In: *Nachbarsprachen in der Region Sønderjylland-Schleswig*, 18–24. https://www.kulturakademi.dk/fileadmin/content/Kulturakademie/Kulturakademie_pdf/de_sprachpubl.pdf (02.01.2021).
- KMK = Kultusministerkonferenz (1994): *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht, mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der BRD*. Bonn: KMK.
- 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*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF> (10.01.2021).
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrausbildung. *German as a foreign language* 2, 1–14. <http://www.gfl-journal.de/2-2001/krumm.pdf> (19.01.2022).

- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen / The languages of our neighbours – our languages. Chancen zur Diversifizierung des Sprachenangebots im Zuge der EU-Erweiterung*. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief* 61, 16–24.
http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenporraits.pdf (13.02.2021).
- Lange, Ulrike C. (2017): Sprachenwahl. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch – Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 48–52.
- Lenz, Peter & Berthele, Raphael (2010): *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Little, David & Ridley Jennifer & Ushioda, Ema (2002): *Towards a Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.
- Maahs, Ina-Maria & Marco Triulzi (2020): ‚Saber y ganar – ist das ein Quiz‘ – Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 2, 419–445. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1100> (19.01.2022).
- Manschke, Doris (2006): Das Konzept der Nachbarsprachen in Europa. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Verlag Ernst Vögel, 105–115.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8–24. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/13/11> (19.01.2022).
- Meißner, Franz-Joseph (2016): *Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit* (KRM). Giessener Elektronische Bibliothek. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-119506> (12.02.2021).
- Meißner, Franz-Joseph & Fäcke, Christiane (2019): Einleitung. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 1–16.
- Michler, Christine (2017): *Lehrwerke für den Unterricht der romanischen Schulsprachen. Begutachtung ausgewählter Untersuchungsfelder*. Stuttgart: ibidem.
- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (2019): *Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem. Sprachenkonzept Saarland 2019*. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Internationale_Bildung/Sprachenkonzept.pdf?blob=publicationFile&v=1 (12.01.2021).

- Müller, Katharina & Rohling, Bettina (2016): *Referendariat Spanisch – Kompaktwissen für Berufseinstieg und Examensvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- Raasch, Albert (2019): Didaktik der Grenzregionen. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 469–473.
- Reimann, Daniel (2016): Mehrsprachigkeitsdidaktik – Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW – Theorie, Empirie und Praxis. *UNIKATE* 49, 57–67. https://www.uni-due.de/unikate/pdf/UNIKATE_2016_049_06_Reimann.pdf (10.01.2021).
- Reinfried, Marcus (2017): Die Entwicklung des Schulfaches Französisch. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch – Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 34–37.
- Reissner, Christina (2012): Den Sprachenunterricht vernetzen: Das Englische als Brückensprache zum Spanischen. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Vences, Ursula & Blell, Gabriele (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 181–201.
- Riehl, Claudia M. (2014): *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Rödel, Michael (2013): Sprachvergleich und die Didaktik des Sprachwandels. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Esslingen: Schneider, 27–48.
- Rückl, Michaela (2019): Interkomprehensionsdidaktische Ansätze in Lehrwerken romanischer Sprachen. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 377–379.
- Schädlich, Birgit (2019): Französisch. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 424–427.
- Schwarz, Ulrike (2004): Das Lernen der Nachbarsprache in Grenzregionen. In: Schwarz, Ulrike (Hrsg.): *Nachbarsprachenlernen – Von der modernen Fremdsprachendidaktik zu ihren spezifischen Ausprägungen in Grenzregionen*. Borken: Schulamt für den Kreis Borken, 13–37.
- Spaniel-Weise, Dorothea (2018): *Europäische Mehrsprachigkeit, bilinguales Lernen und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Statistisches Bundesamt (2020): Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht. Allgemeinbildende und berufliche Schulen. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100197004.pdf?__blob=publicationFile (21.02.2021).

- Thaler, Engelbert (2016): Mehrsprachigkeit in Englischlehrwerken. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster/New York: Waxmann, 180–192.
- Wiater, Werner (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, 57–72.

Lehrwerke und andere Materialien

- Amann, Klaus A.; Marín Barrera, Sara & Osorio Santiago, Elvira (1994): *Encuentros*. Berlin: Cornelsen.
- Arriagada Espinoza; Bigalke, Christian; Díaz, Eva et al. (2013): *Bachillerato*. Stuttgart: Klett.
- Blissenbach, Susanne; Díaz, Eva, Eberle-Semerci, Sara et al. (2018): *¡Adelante! Curso profesional*. Stuttgart: Klett.
- Boos, Björn (2012): *Rutas para ti*. Paderborn: Schöningh.
- Dorn, Rudolf; Navarro Gonzales, Javier & Strathmann, Jochen (2012): *¡Gramática! de la lengua española*. Stuttgart: Klett.
- Dorn, Rudolf; Navarro Gonzales, Javier & Strathmann, Jochen (2013): *¡Gramática! de la lengua española* Übungsheft. Stuttgart: Klett.
- Feist, Katrin; Fernández Fernández, Ana; García Lomeña, Ana et al. (2020): *Puente al español nueva edición*. Braunschweig: Westermann.
- Halm, Wolfgang (1982): *Spanisch für Sie*. München: Hueber.
- Halm, Wolfgang & Marques, José Moll (1973): *Modernes Spanisch*. München: Hueber.
- Halm, Wolfgang & Ortíz Blasco, Carolina (1980): *Kontakte Spanisch*. München: Hueber.
- Masoliver, Joaquin; Hakanson, Ulla & Beeck, Hans L. (1976): *Eso es*. Stuttgart: Klett.
- Miquel López, Lourdes & Sans Baulenas, Neus (1997): *Intercambio*. Stuttgart: Klett.
- Navarro, Javier (1997): *Línea uno*. Stuttgart: Klett.

Kurzbio:

Svenja Haberland ist seit April 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster an der Professur für Romanistische Fachdidaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik und LehrerInnenprofessionalisierung sowie der Aufgaben- und Lehrwerkanalyse.

Johanna Lea Korell ist seit Oktober 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Justus-Liebig-Universität (Gießen) an der Professur für Didaktik der romanischen Sprachen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der theoretischen und empirischen Lehrwerkforschung (Analyse sowie Einstellungs- und Verwendungsforschung) sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Anschrift:

Svenja Haberland
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Romanisches Seminar
Bispinghof 3A
48143 Münster
svenja.haberland@uni-muenster.de

Johanna Lea Korell
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Romanistik
Karl-Glöckner-Str. 21G
35394 Gießen
Johanna.L.Korell@romanistik.uni-giessen.de