

Franz-Joseph MEIßNER *

Mehrsprachigkeitsdidaktik: vom Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum– *revisited*

Abstract: ‘The didactics of plurilingualism’ corresponds to the principal goal of the European Union’s language education programme and to the social phenomena behind it. This not only explains why it encounters so much interest, but why this notion has developed into a ‘catch-word’ in the world of language education. Thus, it covers different contexts related to languages, inter- and multiculturalism. Considering the German discussion, the following paper sketches the areas of linguistic education and educational theories that are connected to the didactics of plurilingualism. As multi-language and learning awareness have been revealed to be fundamental in various areas related to this concept, and as teaching and learning intercomprehension proves to be an efficient tool for increasing the learner’s autonomy, the second focus of the articles concerns the learning and teaching of intercomprehension.

In seinem grundlegenden Aufsatz zum didaktischen Paradigmenwechsel im Objekt- und Theoriebereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zieht REINFRIED (2001: 6f.) als wesentliches Kriterium die Anzahl der Nennungen eines Phänomens in den einschlägigen Bibliographien innerhalb eines gegebenen Zeitintervalls heran. Danach zählt die Didaktik der *Mehrsprachigkeit* (hinfort *Ms*) oder *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (*MsDid*) mit wachsender Gewichtung zu den zentralen Themen der fremdsprachendidaktischen Diskussion nach 1995. Die Tendenz hat sich seit dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001 weiter verstärkt. Die Gründe hierfür sind so augenfällig wie mehrschichtig und weit gestreut.

1. Sprachenpolitische Grundorientierung: zwischen Multilingualismus und Plurilingualismus

Den Erfolg des facettenreichen Begriffs *MsDid* erklären verschiedene, in ihrer Wirkung einander verstärkende Faktoren. Politisch entspricht er dem Willen der Europäischen Union (HOLDSWORTH 1999), die *Ms* und das Verstehen ihrer heteroglotten Bürger zu erhöhen. Hier hinter zeichnet sich eine von der Fremdsprachendidaktik zumeist übersehene, politische Dimension ab. Es handelt sich um den in Demokratien funktionalen Zusammenhang der Machtkonstitution über die Meinungen der Bürgerinnen und Bürger ...und damit über Sprache und einer hinreichenden Sprachenkenntnis. So verlangt die Herstellung des politischen Handlungswillens immer wieder den legitimierenden Appell an das souveräne Volk. Da politische Kommunikation keine Einbahnstraße zwischen Regierenden und Regierten sein darf, sollten möglichst viele Bürgerinnen und Bürger in der Lage sein, die in unterschiedlichen Sprachen gefassten Interessen und Meinungen der nationalen Teilgruppen wahrzunehmen und

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Franz-Joseph MEIßNER, Univ.-Prof., Justus-Liebig-Universität, Institut für Romanistik, Didaktik der romanischen Sprachen, Karl-Glöckner-Str. 21 G, 35394 GIEBEN.
E-mail: franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de
Arbeitsbereiche: Romanische Mehrsprachigkeitsdidaktik, Didaktische Lexikographie, Didaktik des gesprochenen Französisch, Quantitative Lernerforschung.

sich darauf einzustellen. Der Politologe VON KIELMANSEGG (1992) weist mit Blick auf die EU darauf hin, dass es niemals eine Demokratie gab, in der die Mehrheit der Bürger die Sprache(n) der Mitbürger nicht verstand. Hierneben stellen Sprachen einen zentralen Faktor in der Identitätsbildung von Völkern und Staaten dar. Halten wir fest: Wer nur ein Europa der Wirtschaft möchte, benötigt lediglich die Sprachenkenntnis der nur an Produktion und Vertrieb Beteiligten; wer die Teilhabe der europäischen Völker an der gemeinsamen Gestaltung Europas und an seiner Mehrkulturalität will, muss auch deren transnationale Kommunikationsfähigkeit – d. h. auch immer vor allem die rezeptive *Ms* – fördern, denn eine europäische *lingua franca* kann, für sich genommen, die gewünschte mehrsprachliche Teilhabe der Bürger nicht herstellen. Auch im wirtschaftlichen Raum ist der Zusammenhang zwischen Sprache als Marktfaktor, kultureller Gewalt und Chancen(un)gleichheit längst diskutiert (GALTUNG 1993) und erkannt.

Während auf der einen Seite die Bedeutung des Englischen anwächst, sieht KONRAD (2004) Anzeichen dafür, dass es andererseits in gewissen interkulturellen Situationen nicht mehr unbedingt als politisch korrekt gilt, auf die *lingua franca* zurückzugreifen, insbesondere wenn mittels der Kommunikation soziale Nähe hergestellt werden soll. DOYÉ (2005) betont (erneut) als Vorteil der rezeptiven Mehrsprachigkeit deren politische, ökonomische und kulturelle Neutralität. Den Vorläufer eines Modells, in dem die heteroglotten Sprecher rezeptiv einander in ihre Sprachen folgen, findet POSNER (1992) im polyglotten Dialog der Humanisten, und TRABANT (2002) zeichnet einen kenntnisreichen Aperçu zur Geschichte der europäischen Identitäten, zu Mehrsprachigkeit und den *linguae francae* unseres Kontinents.

Im Vorgriff auf noch folgende Erörterungen erscheint die Unterscheidung zwischen *multi-* und *plurilinguisme* erwähnenswert, wie sie etwa in Frankreich geläufig ist. Während *multilinguisme* (wie *multiculturel*) ein durch Immigration von Menschen unterschiedlicher Herkunftssprachen entstandenes, recht unübersehbares Nebeneinander von Sprachen meint, bezeichnet *plurilinguisme* ein planbares Miteinander. Weil Multilingualismus pädagogisch kaum greifbar ist, führt der steuernde Zugriff auf die *Ms* über die Plurilingualität. Beide Typen von *Ms* ergänzen einander. Kritiken an der *MsDid* – so blieb ja der Interkomprehensionsdidaktik (hinfort *IDid*) der Vorwurf nicht erspart, sie kümmere sich ‘nur’ um die romanische *Ms* – übersehen diese operativ notwendige Trennung¹. – Während nun die Union den Multilingualismus der angestammten Minderheiten und der Migranten durch rechtliche Regelungen schützt, stärkt sie den Plurilingualismus durch pädagogische Leitlinien und Förderprogramme wie SOKRATES, LINGUA, COMENIUS, LEONARDO... Die nationalen Erziehungssysteme misst sie statistisch daran, inwieweit sie die Bürgerinnen und Bürger dazu führen, neben ihrer Muttersprache mindestens (sic) zwei weitere lebende Sprachen der Union zu erlernen. Dabei übersieht sie keineswegs die Qualität des Fremdsprachenlernens sowie die Notwendigkeit, das lebensbegleitende Lernen zu fördern; was nicht zuletzt wiederum dem Mehrsprachenerwerb (hinfort Mn.-) und der Mn.pflege zugute kommt (EU 1995). Daher können BEACCO und BYRAM auf die Kontinuität der didaktischen Programmatik verweisen (in DOYÉ 2005), die zuletzt zur Schaffung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für*

¹ Übrigens ist der Vorwurf weitgehend verstummt, seitdem Programme breit bekannt sind, welche die Interkomprehension zwischen den großen europäischen Sprachenfamilien vermitteln: IGLO (*Intercomprehension in Germanic Languages Online*) (BÖRESTAMM ULLMANN 1999), Union latine, GALATEA; Eurom4 oder EuroCom mit EuroComRom, EuroComSlav, EuroComGerm und EuroComDidact.

EuroCom: www.eurocomcenter.de

Galatea: galanet.free.fr

Iglo: www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.htm

Union Latine: [dpel.unilat.org.DPEL/creation/Ir\(indesxes.asp](http://dpel.unilat.org.DPEL/creation/Ir(indesxes.asp)

Sprachen (2001) führte. Neue Europäische Projekte verbinden *Ms* mit interkulturellem Lernen (CANDELIER 2003)² oder mit bilinguaem Sachfachunterricht (KRECHEL 2003; MORKÖTTER 2003).

Die intendierte, breite *Ms* der Europäer verändert den schulischen Fremdsprachenunterricht insoweit, als dessen **Richtziel ‚Kommunikationsfähigkeit in vier Grundfertigkeiten in zwei modernen Fremdsprachen‘** um ‚**plus rezeptive Kompetenz in weiteren Fremdsprachen‘** erweitert werden muss. Die unter diesen Bedingungen notwendigen Orientierungen für schulisches Lernen entwickelt H. CHRIST (2002a/b). Ohne den Ausbau der *IDid* sind die Ziele einer differenzierten und breiten *Ms* – und die anhängigen Vorteile auf dem Feld des interkulturellen Lernens – allerdings nicht erreichbar, was die Fokussierung dieses Beitrags auf die Interkomprehension (hinfort *I*) erklärt.

2. Begrifflicher Aufriss von *Mehrsprachigkeitsdidaktik* und didaktische Verortung eines *work in progress*

Als didaktischer Programmbegriff der EU ist *MsDid* (*didactique du plurilinguisme, didattica del plurilinguismo, didactics of plurilingualism...*) inzwischen europaweit präsent und mit unterschiedlichen Lernkontexten verknüpft. Dies erklärt die Stärke des Hochwertwortes. Verengt man den Blick auf den deutschsprachigen Raum und auf die Wissenschaften vom Lehren und Lernen fremder Sprachen, so finden sich zumindest folgende, von *MsDid* mehr oder weniger stark berührte Bezirke: die „lebensweltliche *Ms*“ (HU 2004; THÜRMAN 2002), Mehrkulturalität und Literaturunterricht (BURWITZ-MELZER 2003a), Sprachenpolitik und Sprachenberatung (MEIBNER 1993b), mehrsprachiges Lexikon, Neue Technologien, Englisch als *lingua franca* in schulischen Curricula (BURWITZ-MELZER 2003b; NEUNER 2005), Lehrerbildung (MEIBNER 2001), Schulentwicklung und bilingualer Sachfachunterricht.

Wie diese Aufzählung bereits verdeutlicht und es in der operativen Komplementarität von Multi- und Plurilinguismus schon anklang, fasst *MsDid* die pädagogische Zielorientierung bzw. Steuerung, die breit eingesetzt werden soll, um *Ms* zu befördern. Der Vielzahl der referentiellen Bindungen des Begriffspaars *Ms* und *MsDid* entsprechen seine Verortungen in zahlreichen Lehrkontexten. Dies betrifft die ‚Exportdidaktik‘ Deutsch nach Englisch (HUFEISEN 2003a bzw. HUFEISEN/MARX in diesem Band) ebenso wie die Muttersprachen-, Zweitsprachen- und die deutschen ‚Importdidaktiken‘ Didaktik des Englischen usw. oder die ‚Sensibilisierung für Sprache und Sprachen in der Grundschule‘ (z.B. RASTNER 2002; LUCHTENBERG 2002; OOMEN-WELKE 2003); den tertiären Lernbereich genauso wie die Fortbildung nicht nur von Lehrenden fremder Sprachen. Soweit die *MsDid* ursprünglich als eine auf lingualem, enzyklopädischem und didaktischem Transfer (hinfort *T*) beruhende, das Mn.lernen fördernde ‚Transversaldidaktik‘ konzipiert worden war (MEIBNER 1993a) – DOYÉ (2003) spricht treffend von einer „Transferdidaktik“ –, erreicht sie alle sprachlichen Fächer sowie solche, in denen Sprache und Fremdsprachen indirekt eine Rolle spielen. *I* als Lernziel und Methode ist daher ein zentrales Element des Gesamtsprachencurriculums.

Die Bedeutungsvielfalt und Referenzbreite des Terminus *MsDid* sowie seine hohe Konjunktur als didaktisches ‚Hochwertwort‘ führen inzwischen manche Autoren dazu, eine „echte *MsDid*“ zu fordern (was die Konnotation einer unechten *MsDid* generiert). So postulierte man die Erforschung der Faktorenkomplexion als notwendige Vorbedingung für die Existenz einer veritablen *MsDid*, obwohl dies bislang noch nicht einmal für den traditionellen Fremdsprachenunterricht geleistet wurde. Ebenso wenig fruchtbar ist angesichts der Breite der

² Zum Verhältnis des GeR zur *M*: COSTE/MOORE/ZARATE (1997).

Referenzstruktur von *MsDid* und des Handlungsbedarfs der EU auf dem pädagogischen Feld die Forderung nach einer „konsistenten Theorie“. Es ist mit Skepsis zu fragen, ob denn eine solche schon für den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht vorliegt und wann eine solche als erreicht gilt? Andere werfen konkurrierende, z.T. notwendige, weil klärende Begriffe in die Debatte: „*language learning across the curriculum*“ (THÜRMAN 2002), „integratives Mehrsprachigkeitskonzept“ (BAUSCH/HELBIG-REUTER 2003), „multipler Spracherwerb“ (HUFSEISEN 2003b), „kohäsive Sprachdidaktik“ (WENDEN 2003) oder „curriculare *Ms*“. Hinter den verschiedenen Etiketten zeichnet sich zentral jene übereinzelsprachliche Lernökonomie ab, wie sie der englische Titel von HUFSEISEN/NEUNER (2003) signalisiert: *Synergy in the learning of subsequent languages*³. Halten wir fest: Die Ablösung eines bloß additiven Mn.lernkonzepts durch ein integrativ vernetzendes und transferbasiertes ist mehrseitig intendiert und auf dem Weg der Umsetzung.

Der Wunsch nach einer Ökonomisierung der Erwerbswege zur *Ms* hat zahlreiche Vorläufer. Schon 1923 stellt THORNDIKE den vermeintlichen Vorteil von Lateinkenntnissen für das Erlernen moderner Sprachen, dessen Erwähnung sich schon bei Zeitgenossen des Erasmus von Rotterdam findet, in Frage und thematisiert damit den zwischensprachlichen *T*. Mehr oder weniger begegnet das sprachenübergreifende Lernen im Kern ebenfalls in Lehrwerken. Auch hier reicht die Tradition weit zurück; wofür wir mit MINERVA/PELLANDRA (1991) allein Antoine Fabre: *Grammaire pour apprendre les langues italienne, française et espagnole* (1626), Giovanni Alessandro Lonchamps/Lorenzo Franciosino: *La novissima grammatica delle tre lingue italiana, francese e spagnuola* (1655) oder Michele Berti: *L'art d'enseigner la langue françoise par le moyen de l'italien ov la langue italienne par la françoise. L'arte di insegnare la lingua francese per mezzo dell'italiano* (1677) anführen. – „Das Bedürfnis, die (...) gelehrten Sprachen systematisch aufeinander zu beziehen (...) und die besten Wege für ihre Erlernung (...) zu zeigen“, fühlte GLINZ „vom Beginn (seiner) Lehrtätigkeit an“ (1994: XI), wobei er auf eigene Arbeiten aus den sechziger Jahren verweisen konnte. All dies signalisiert die kaum zu überschätzende Rolle des Vorwissens, das natürlich nicht auf den schulischen Rahmen begrenzt ist. Deshalb ist heutzutage die umfassende, empirisch abgesicherte Beschreibung des relevanten Vorwissens repräsentativer Lernerpopulationen ein Desiderat, das nicht nur dem Sprachenlernen zugute kommen dürfte. Eine solche ist zur Zeit nicht in Sicht. Dabei wird dessen tragende Rolle für das Lernen schon seit AUSUBEL betont (1968: vi): „If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows.“

Für die deutschen Entwicklungen des *Ms*-konzepts waren die ‚Homburger Empfehlungen‘ (H. CHRIST 1980) wesentlich. Dort finden sich die Grundbegriffe einer der *Ms* verpflichteten Schulsprachenplanung: *Begegnungs-, Fundamental-, Verkehrs- und Erschließungssprache* (vgl. RUTKE 2002: 92ff.; BÄR 2004: 89). Einen weiteren Schritt in der Entwicklung zu einer Theorie der *MsDid* taten die ‚Vorschläge für einen Erweiterten Fremdsprachenunterricht‘ (BERTRAND/CHRIST 1990). Auch sie waren dem Ziel der *sprachenteiligen Gesellschaft* verpflichtet. Beide Konzepte gingen in die ‚Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ ein (MEIBNER 1993a), welche als Leitlinien der zu entwickelnden Mn.methodik deren empirische Fundierung, die übereinzelsprachliche Lernökonomie und die Verbindung von *Ms* und Mehrkulturalität zusammenführten. Während die *MsDid*, indem sie sprachenübergreifend und lernökonomisch fokussierte, die additive *Ms* ablöste, verbindet sich die Weiterentwicklung des *Ms*-konzepts mit der Forderung nach einem (integrativen) *Gesamtsprachencurriculum*

³ Wir finden allerdings das Epithet *subsequent* kritikabel, weil Mn.lernen ein alle vor- und nachgelernte Sprachen miteinander vernetzendes Lernen ist.

(BAUSCH/HELBIG-REUTER 2003; HUFSEISEN/LUTJEHARMS 2005). Es erlaubt die Verzahnung von Muttersprachen-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht, beginnend bei der Ausbildung der Lehrenden bis hin zur mikroskopischen Steuerung des Unterrichts in den unterschiedlichen Lernkontexten und -materialien. Dabei zeigen Beobachtungen von Mn.unterricht (hinfort *MUnt*), dass dieser gerade eine Sensibilisierung der Lernenden für das eigene Lernen bewirken muss (BÄR et al. 2005). Dies liefert ein entscheidendes Kriterium für seine Qualität.

Indes fasst *MsDid*, wie gesagt, sehr weit. Die Vielzahl der Referenzen zu *MsDid*, von betroffenen Lehrkontexten und Forschungsgegenständen macht schon für sich genommen klar, dass es sich nur um ein *work in progress* von beachtlichen Ausmaßen handeln kann. Dem entspricht auch die Ms.spflege – von der Vorschule bis zum lebensbegleitenden Lernen als Leitprinzip. Hier zeichnet sich in der Tat die *MsDid* als ein zentraler Teil der neuen Lernkultur ab, wie sie die ‚Wissensgesellschaft‘ (EU 1995) fordert: Es wird daher die wesentliche Aufgabe der mehrsprachigen Union sein, das methodische Instrumentarium der einzelzielsprachenbezogenen Fachdidaktiken mit denen der *MsDid* in Einklang zu bringen und den Erwerb von Sprachen zusammenzudenken (MEIBNER 2004a). Die *MsDid* antwortet also auf eine neue, durch Mehrkulturalität und *Ms* hergestellte Herausforderung, weshalb sie als politisches und pädagogisches Leitprinzip weit fassen muss. Man ist auf dem Weg: Hiermit korreliert etwa, wenn der Geographiedidaktiker LENZ (2002) mit zwei gewichtigen Gründen für die Hineinnahme des interkomprehensiven Lesens in mehreren Sprachen in den Geographieunterricht plädiert, und zwar des propädeutischen Effekts und des interkulturellen Lernens halber. Längst öffnet sich der so erfolgreiche bilinguale Unterricht für das Mn.lernen.

Vergleicht man die genannten Segmente der *MsDid* auf ihre Gemeinsamkeiten hin, so lassen sich mindestens vier Kernbereiche ausmachen: Die *I* und die lernökonomische Nutzung von den Lernern mental verfügbaren Sprachen- und ihrer Weltkenntnis zum raschen Aufbau von Mn.kompetenz (Synergien entfalten), die Sensibilisierung für Sprachen, wobei dieser weit greifende Punkt auch deren unterschiedliche politische und soziale Rollen (als Minderheiten- oder Migrantensprachen) im Kontext von *Ms* thematisiert, drittens: das an der Didaktik des Fremdverstehens orientierte interkulturelle Lernen und *last but not least* die Autonomisierung der Lernenden, die kaum in der Beschränkung auf nur eine Fremdsprache erreicht wird. Befragt man diese vier Bereiche auf das Gemeinsame hin, so tritt die Rezeptionsfähigkeit als das elementar verbindende Element entgegen. Dies rechtfertigt es, dass wir im Weiteren unsere Aufmerksamkeit dem Lernbewusstheit fördernden I.sunterricht widmen.

3. Interkomprehension und das Lernen von Sprachen lernen als Kern der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Vorab: Gegenüber den Skeptikern der *IDid* ist zu betonen, dass es aller Unzulänglichkeiten aktueller Forschung zum Trotz keine Zeit gab, in der didaktische Entscheidungen empirisch so gut fundiert werden konnten, wie dies heute der Fall ist. Das gilt gerade für die noch in Entwicklung befindliche *IDid*. Die gegenwärtige Phase der praxisbezogenen Forschung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie anhand von Fallbeispielen zu *MUnt* und im Gespräch mit den beteiligten Lehrenden und Schülern eine empirisch begründete Methodik erarbeitet. Die Empirie ist also ein begleitendes und zugleich steuerndes Element der Entwicklung von *I* und *MUnt*.

Dass mehrsprachige Menschen ‚ihre‘ Sprachen implizit oder explizit miteinander vergleichen (weil das mentale Lexikon dies oft so will), ist eine nicht zu bezweifelnde Alltagserfahrung: Lerner einer zweiten europäischen Sprache mit asiatischen oder afrikanischen Muttersprachen

wählen das ihnen bereits bekannte europäische Idiom als Brückensprache (SINGH/CARROLL 1979; AHUKANNA et al. 1984). DE FLORIO-HANSEN (1994) beobachtet bei Italienischlernern der Volkshochschulen, wie stark diese ihr Vorwissen zur Semantisierung neuer Vokabeln zu nutzen versuchen. Alle Dokumentationen von *MUnt* (CARRASCO 1994; CAPARELLI 2003; BÖING 2004; BÄR et al. 2005) bestätigen die Fruchtbarkeit des auf das Vergleichen von Sprachen und – gleichwertig – von Lernwegen begründeten Mn.lernens. Die Fälle von praktischen Erfahrungen mit L.sunterricht mit Schülern, VHS-Studierenden und solchen der Hochschulen aus allen Fachbereichen bzw. der Romanistik gehen inzwischen in die Hunderte. Auch lehrseitig liegen entsprechend weit gefächerte Erfahrungen vor.

Auf der Ebene der Lehrwerke lassen sich indes, wie angeklungen, vielfache Vorläufer finden, die Ansätze eines impliziten Mn.konzept verraten, etwa allein in 1995 DOCA oder ALMEIDA FILHO. Allerdings fehlt all diesen die umfassende Systematik, welche die heutige *IDid* auszeichnet. Was die ausländischen Erfahrungen angeht, so ist für den hiesigen Kontext zu bemerken, dass die um Eurom4 und GALATEA entstandenen Lernprogramme nicht ohne weiteres von deutschsprachigen Lernern nutzbar sind, da diese eben in der Regel nicht über hinreichende Kenntnisse in einer romanischen T.sprache verfügen. EuroComDidact versucht im Rahmen von EuroCom daher, wie angeklungen, eine auf den deutschen Lernkontext zugeschnittene Methodik zu entwickeln (MEIßNER et al. 2004; auch RIEDEL 2001 bzw. NIEWELER 2002).

3.1 Zur Entwicklung der Interkomprehensionsdidaktik in Deutschland, einer integrierten Sprachendidaktik und eines Gesamtcurriculums

Von indirektem Einfluss auf die heutige *IDid* waren im romanistischen Bereich zunächst die Studien von ABEL (z.B. 1971)⁴. Darauf folgte die Hinwendung der noch jungen Sprachlehrforschung (SLF) um K.-Richard BAUSCH zur *Ms* (KOORDINIERUNGSPROGRAMM 1983). Allerdings fehlte dieser noch ein integrativ-synergetisches Ms.skzept, wenn auch ZAPP (1979) bereits von der „Verzahnung von Zweit- und Drittsprachenerwerb“ gesprochen hatte (und dabei das Spanische als dritte Schulsprache im Blick hielt). Vielleicht erklärt das damals noch fehlende didaktische Ms.konzept, weshalb sich die SLF zunächst den so verstandenen ‚Tertiärsprachen‘ zuwandte⁵. (SCHRÖDER 1979 bzw. das einschlägige Themenheft der *Neueren Sprachen* 1979). Hufeisen setzt, aus der DaF-Didaktik kommend und mit Blick auf Deutsch nach Englisch, hingegen Tertiärsprache mit „L3“ (*lingua* 3) gleich, wobei L1 die zuerst erworbene (Mutter)Sprache meint⁶. Dabei liegt die Verbindung zwischen *MsDid* und Tertiärsprachen in dem schon genannten Gedanken der Lernökonomie begründet, der schon beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache (bzw. L3) greifen kann. So zeigen bereits die Unterrichtsmitschnitte der SLF, wie in schüler- und lehrersprachlichen Produktionen in der Zielsprache verschiedene, ihnen bekannte Sprachen interagierten (BAHR et al. 1996). Ähnliches stellen auch DE ANGELIS/SELINKER fest, wenn sie das Sprechen Mehrsprachiger analysieren (2001: 37): „On the whole, this study confirms findings from other L3 research: knowledge of prior L2s can exert considerable influence on the learner’s L3.“ *Ms* begegnet in den

⁴ Natürlich haben die hier geschilderten Entwicklungen eine je nach Standpunkt engere oder weitere Vorgeschichte: So sprachen FRIES (1945) und LADO in ihren Arbeiten zur Fehleranalyse von “two systems involved” (LADO 1957: 2), wie SELINKER (1995) bemerkt. Während hier jedoch *T* stets als fehlerverursachend thematisiert wurde, gewann der Begriff in dem Maße eine Wendung ins Positive, wie die Theorie weniger auf Interferenzen zu blicken begann denn auf das Sprachenwachstum.

⁵ Verursachend war die Öffnung der Schulen für Tertiärsprachen im Anschluss an die Einführung der Reformierten Gymnasialen Oberstufe im Jahr 1972 (ff.).

⁶ Man beachte die von HUFEISEN bei Stauffenburg herausgegebene Reihe *Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit*.

Unterrichtsmitschnitten der SLF als Stör- und Stützfaktor des Zielspracherwerbs, wobei die Steuerung durch die Lehrenden eine ausschlaggebende Rolle spielt. Es fehlen in den Unterrichtsmitschnitten der SLF Indizien auf die systematische retro- und proaktive Vernetzung der beteiligten Sprachen sowie auf ein lehr- wie lernerseitiges didaktisches Monitoring. Dabei ist zu sehen, dass faktisch vor allem lernersprachliche Produktionen im Rahmen ihrer mehrfaktoriellen Einbettung im Fokus der Studien standen. – Zugleich sei unterstrichen, dass bislang weder der offene noch der gesteuerte Erwerbsweg von der Rezeptions- zur Produktionsfähigkeit zufriedenstellend beschrieben wurde. – Wie sehr sich indes die von Anfang an auf Empirie setzende SLF der *Ms* verpflichtet fühlte, zeigte schon BIERITZ (1974). Er wies nach, dass die einzelzielsprachliche Kenntnis von T.basen noch nicht ausreicht, um einen zwischensprachlichen *T* zu realisieren⁷.

Die Analyse von Lerner Sprache im ‚Kasseler Textkorpus‘ (DECHERT/MÖHLE/RAUPACH 1984; MÖHLE/RAUPACH 1989) bewirkte eine Neueinschätzung des T.s – und zwar keineswegs mehr nur als Interferenz.

Die Entdeckung der *Interlanguage* (SELINKER 1972) und die Modellierung der mentalen Sprachverarbeitung (etwa DE BOT 1992) waren ebenfalls grundlegend für die Beschreibung der psychischen Dimension von *I*. Allerdings, dies sei vorweggreifend erwähnt, entwickelte die *IDid* jene auch weiter, etwa im Sinne der ‚Hypothesengrammatik‘ und einer differenzierten, auf Mehrsprachigkeit bezogenen T.typik (MEIBNER 1998, MEIBNER/SENGER 2001: 39; MEIBNER 2004b). HUFSEISEN (2003b) stellt in Modellen zum multiplen Spracherwerb lernerinterne und -externe Faktoren zusammen. Als lernerinterne Variablen nennt sie: *interlanguage* und *supplier languages*, *proficiency* und *recency* („learners are more likely to borrow from a language they actively use than from other languages they may know“, CENOZ 2001: 9f.), *perceived language competence*, Komplexität und Holistik, Variabilität und *inconsistency*, Sprachverlust, Aufrechterhaltung, *self-extension*, Motivation, *self-esteem*, *anxiety*, metalinguistisches Bewusstsein, pragmatische Sensibilität, Fremdsprachenlernstrategien, Wissen um den eigenen Lerntyp, *language acquisition capacity* und *aptitude*; als externe Faktoren: Lernumwelt, Multifunktionalität und Funktionskomplexe, *non-replication*.

Ein weiterer Ansatz erfolgte im Umfeld der Diskussion um im Sinne der *Ms* lernökonomisch günstige Schulsprachenfolgen (vgl. DOYÉ, in diesem Band). In diesem Zusammenhang entstanden sprachvergleichende Komputationen von interlingualen ‚T.basen‘ in den Grundwortschätzen, dem grammatischen Inventar der romanischen Schulsprachen und den Lehrwerken von Englisch und Französisch (MEIBNER 1989; 1991a/b). Kriterien für deren Zusammenstellung waren ‚interlinguale Ähnlichkeit‘, Sprachendistanz und Lernökonomie sowie die Orientierung an der ‚westeuropäischen *Ms*‘ (vgl. MEIBNER 1993b: 25). Blieben diese Arbeiten jedoch allein auf schulische Lernmaterialien und Fremdsprachencurricula beschränkt, so entwickelten KLEIN/STEGMANN (1999) eine linguistische Systematik, die das gesamte Material der romanischen Sprachen in die Kategorien ‚T.basis‘ und ‚nicht-transferabel‘ bzw. „Profilwort“ oder „-funktion“ trennte. In *sieben Sieben* beschreiben sie für sechs romanische Sprachen für den interromanischen Identifikationst. Nutzbares: (1) internationaler und (2) panromanischer Wortschatz, (3) Morphemik, (4) Aussprachen und Graphien, (5) panromanische Syntax, (6) Morphosyntax, (7) Fixe. Leider stellen die *Siebe* weniger die opaken Formen (Hemmnisse) für einen interlingualen *T* als die interlingualen Korrespondenzen zusammen. Dabei würde eine starke Fokussierung auf Profilformen und -funktionen eine Beschleunigung der Progression erlauben; sie wäre für Lehrwerkautoren daher äußerst

⁷ Diese Aussage ließ sich auch indirekt gegen die Kontrastivhypothese in ihrer starken Variante wenden, derzufolge allein schon die Kenntnis der Strukturunterschiede zwischen einer L1 und einer Lx die Prognose von Fehlern (und die Beschreibung von Lernerleichterungen) erlaubte.

wertvoll. Hier kann nachgebessert werden. – In der Romania selbst wurden schon früh ähnliche interlinguistische Beschreibungen vorgelegt (z.B. DELATTRE 1965; jüngst SCHMIDELY et al. 2001), welche allerdings nicht die filternde Systematik der *Siebe* umfassten. Deren Selektionsmethode stellt die sprachlich-materiale Grundlage des EuroCom-Programms dar, das über EuroComRom, -Slav und -Germ zu einer umfassenden rezeptiven *Ms* der Europäer beitragen will (KLEIN/STEGMANN 1999; ZYBATOW 1999; DUKE/HUFEISEN/LUTJEHARMS 2004). Weil bekanntlich die linguistische Erfassung von interlingualen T.potentialen noch keinen *T* bewirkt, umfasst EuroCom neben den Sprachfamilien zugeordneten Abteilungen auch ein EuroComDidact (MEIBNER 2003), dem folgende Aufgaben zufallen: 1.) Erforschung der romanischen *I* bei Germanophonen, 2.) Entwicklung und Erprobung von *MUnt* oder *I*.sunterricht im hiesigen Kontext, 3.) Entwicklung einer *I*.smethodik, 4.) Herstellung von Anschlussfähigkeit Deutschsprachiger an simultanen romanischen *I*.sunterricht, 5.) Erstellung und Qualitätssicherung von Lernmaterialien.

3.2 Lehren und Lernen von Interkomprehension in der Forschungsperspektive (Grundlagen des Interkomprehensionsunterrichts)

Ich glaube, ich habe sehr viel gelernt (...). Es hat mich überrascht, dass man mit dieser Methode so viel erreichen kann. (...) Ich finde auch, dass der Unterricht in etwa so ablaufen sollte. Man lernt viel schneller und besser. Man lernt auch, wie man am besten lernen kann. Ich denke, dass ein solcher Unterricht durchaus Zukunft haben könnte.

(Schüler einer Klasse 8 nach *MUnt*; bei RING 2004)

Spätestens an dieser Stelle sind Arbeiten zu erwähnen, die ‚Meinungen‘ zu *Ms* und *Ms*.serwerb thematisieren (MIBLER 1999; 2000; HUFEISEN 2000). Diese Forschungen zeigen ein mehrdeutiges Bild: Während die Probanden einerseits *Ms* überwiegend schätzen, betonen sie andererseits Interferenzerfahrungen, welche die Kenntnis einer Sprache für den Erwerb einer anderen darstellen kann. Allerdings blenden diese Untersuchungen den Einfluss von konkreten Unterrichtserlebnissen auf die jeweilige subjektive Theorie aus. Kallenbachs (1996) Studie ist zwar qualitativ angelegt, hat jedoch nicht den *MUnt* im Fokus. Grundsätzlich ist einzuwenden, dass alle diese Forschungen ausschließlich Probanden erfassen, die ihre Sprachlernerfahrungen unter den Bedingungen des methodisch (monolingual) traditionellen Fremdsprachenunterrichts machten und daher aus der Sicht der dort geprägten Vorurteile werten. – Keine dieser Arbeiten gewinnt ihre Daten aus der Beobachtung von mentalen Verarbeitungs- und Kommunikationsprozessen zur *Ms*. Dabei sind, wie man längst weiß, die Unterschiede zwischen realen Prozessen und den Eindrücken der Probanden von diesen erheblich, wie es schon in der in der Didaktik geläufigen Trennung von vermeintlichem und realem Input, vermeintlichem und realem Intake anklingt. – Von den Studien zu den subjektiven Theorien über die *Ms* zu trennen sind solche zur mentalen Verarbeitung von *Ms*: zu romanischer *I* in Lese- und Hörprozessen bei Deutschsprachigen (MEIBNER 1997; MEIBNER/BURK 2001; MÜLLER-LANCÉ 2003); zum Lesen und zur *I* in nahverwandten romanischen und/oder nicht-romanischen Sprachen allgemein (LUTJEHARMS 1999; CLERC 1999; MASPERI 2000; LÓPEZ ALONSO 2001); zum Lernen des Lernens von Sprachen über *I* (CAPARELLI 2003; S. NEUNER 2004). Erwähnenswert erscheint, dass sich die Aussagen von in ganz unterschiedlichen Kontexten erhobenen empirischen Daten weitgehend decken (CENOZ 2001 bzw. passim: CENOZ/HUFEISEN/JESSNER 2001). Sie bestätigen nicht nur das von der *IDid* so betonte didaktische Synergie-Potential der *Ms*, sondern auch die Frage des optimalen Zuwegs zur *Ms* – im Rahmen des *Ms*-Ansatzes also nicht zuletzt die oft zitierte Sprachenfolge.

„Transfer ist (...) zu sehen als Aktivierung relevanter Muster derjenigen Sprache, die mental am stärksten wirksam ist“, so schon MÖHLE/RAUPACH (1993: 126). Man würde dem heutzutage

hinzufügen, dass der zwischensprachliche *T* bei Mehrsprachigen nicht auf den Einfluss einer einzigen Sprache zurückzuführen ist und die *T*-sprache bei ein und demselben Individuum durchaus wechseln kann. – Auf der Grundlage von 32 analysierten Fällen zu Lese- und Hörprozessen in nicht formal erlernten romanischen Sprachen entwickelte EuroComDidact das Modell des ‚Didaktischen Mehrsprachenmonitors‘. Es spiegelt die vielfach belegte Tatsache, dass der (spontane) Entwurf von Sprachhypothesen bzw. der Hypothesengrammatik im Moment der verstehenden Begegnungen mit interkomprehensiblen Sprachen allein noch nicht nachhaltig zum Aufbau von Rezeptionskompetenz führt. Es bedarf daher der Stützung durch eine entsprechende Lernmotivation (LINDEMANN 2001: 225), der Beobachtung der eigenen Lernsteuerung und der konkreten Lernwege und in der Regel auch einer gewissen Anleitung zur Erhöhung der Reichweite des ‚Re-Identifikationst.‘. Ist dies gegeben, so führt *MUnt* zum Wachstum von Sprachen- und Sprachenlernbewusstheit bzw. zum selbstreflexiven Lernen und zur Optimierung der Lernkompetenz. Hier liegt die Verbindung zum Autonomen Lernen (vgl. MARTINEZ in diesem Band). – Obwohl eine Erhöhung der lernbezogenen Reflexivität seitens der Lerner in allen Fällen von *MUnt* beobachtet wurde, steht bislang eine longitudinale empirische Studie zur Nachhaltigkeit bzw. zur Einwirkung von I.sunterricht auf die Autonomisierung aus. Dies hat vor allem mit den bislang fehlenden Möglichkeiten der pädagogisch unaufwendigen Integration von Lese-Vorschaltmodulen zur Beschleunigung des Spracherwerbs qua *I* in die vorhandenen Lehrwerke der Tertiärsprachen zu tun; sodann mit der weitgehend fehlenden Vertrautheit der Lehrenden mit der Vermittlung von Lernkompetenz qua *I*, mit der fehlenden Beschreibung einer Progression im Bereich des Lernens des Lernens von Sprachen (vgl. RAMPILLON 2003) sowie mit der gängiger Praxis naiv zugrunde liegenden, längst widerlegten Annahme, dass sich alle vier Fertigkeiten parallel und mit gleicher Geschwindigkeit entwickeln ließen. Ohne an dieser Stelle zu wiederholen, was andernorts dargelegt wurde, sei daran erinnert, dass mit der erheblichen Beschleunigung des Sprachenwachstums im rezeptiven Bereich die Notwendigkeit einer qua I.methodik effizienteren Organisation des Sprachencurriculums (bzw. des Gesamtsprachencurriculums) einhergeht, als dies traditionell der Fall ist; und zwar lautet grob die Reihenfolge der Fertigkeitsschulung: von der Lesekompetenz über die Hör- zur Schreib-/Sprechkompetenz. Das neue Curriculum bewirkt eine deutliche Erhöhung der mentalen Verarbeitung zielsprachlicher Daten, was wiederum – denken wir allein an Chomskys Wort *The acquisition is in its use* – ein reicheres Sprach- und Lernerlebnis nach sich zieht. Die herkömmliche Methodik der parallelen Entwicklung der vier Fertigkeiten bremst die hier entgegengesetzte Mechanik aus. Ein Gesamtsprachencurriculum wird daher die *I* in starker Weise und in ihren unterschiedlichen Anwendungen zu berücksichtigen haben.

Während sich *T* als kommunikative Strategie, als Lernstrategie, prozeduraler *T*, von kognitiven Prinzipien geleiteter *T*, *T* als Überlagerung und *T* von Lernerfahrungen auflisten lässt (EDMONDSON 2001: 141ff. im Anschluss an SELINKER 1969; TIMMERMANN 2000), legen die Studien zu *I* und *MUnt* den Fokus auf die Vernetztheit der Sprachen im mehrsprachigen mentalen Lexikon der Lerner (z.B. intralingual in der L1/L2...) und/oder auf die zwischensprachliche Richtung des *T*.s (interlingual von der L2 zur L4, oder umgekehrt). Die *IDid* spricht vom *retro*- und *proaktiven T* und mit Bezug auf den transferierten Gegenstand vom (lingualen) *Form*-, *Inhalts*- und *Funktionst.*, hierneben mit Blick auf das Lernverhalten vom *didaktischen T*. Eine Besonderheit besteht darin, dass ein *T* in einer nachgelernten Sprache über den Sprachenvergleich zu einer Reorganisation des Wissens in einer vorgelernten Sprache oder aber mehreren involvierten Sprachen führen kann. Da sich mit dem Sprachenwissen auch ein Wissen über die Korrespondenzen ‚zwischen‘ Sprachen aufbaut und explizit gemacht werden kann, ist immer auch das plurilinguale deklarative wie prozedurale Wissen betroffen. Der didaktische *T* als ‚Übertragung von Lernerfahrungen‘ (Lernstrategien und –techniken) speist die Lernsteuerung durch den ‚Didaktischen Mehrsprachenmonitor‘. Auch hierzu sind weitere

Forschungen erforderlich. Während die herkömmliche Didaktik pauschal von *T* spricht, trennt die *IDid* des Weiteren zwischen Re-Identifikations- und Produktionst. Nahezu alle in der didaktischen Literatur beschriebenen Interferenzen betreffen den Produktionst., was die ungeheure Verengung des traditionellen Blickfeldes auf *T*-phänomene erklärt. Völlig übersehen wird dabei die Tatsache, dass jede sprachliche Kommunikation auf linguales, enzyklopädisches und situatives Vorwissen, also auf Inferenz, beruht und dass Inferieren eine fundamentale Rolle beim Spracherwerb und bei jeglicher Sprachaktivität spielt. Bei jedem *T*-typ lassen sich des Weiteren *T*-basen, -auslöser und -effekte beschreiben. Die Sensibilisierung für *T*- und Steuerungsphänomene verbessert den *T*-auslöser: Je transparenter einem Lerner mögliche *T*-basen erscheinen, desto rascher generiert er *T*-effekte. Die *I*-methode macht die vom Lerner entworfenen, mehrere Sprachen umfassenden Hypothesen grammatik sichtbar. Da sich die Verarbeitung von rezeptiven Prozessen beim Sprachenkontakt nicht unterbrechen lässt, unterliegt auch die Hypothesen grammatik einem ständigen und raschen Wandel. Die hier angelegte Reiteration der *T*-prozesse erklärt ebenfalls zu einem gut Teil den Erfolg der *I*-methode.

Eine in der *I*-forschung ungeklärte Frage betrifft die Notwendigkeit der sprachlichen Produktivität für den Spracherwerb. „Swain (1985) argues that learners need the opportunity for meaningful use of their linguistic resources to achieve full grammatical competence (...) that when learners experience communicative failure, they pushed into making their output more precise, coherent and appropriate (...) that production may encourage learners to move from semantic (top down) to syntactic (bottom up) processing. Whereas comprehension of a message can take place with little syntactic analysis of the input, production forces learners to pay attention to the means of expression.” (ELLIS 1994: 282) Die *comprehensible output hypothesis* ist indes kein Einwand gegen die *I*-methode, da diese ja gerade bereits auf der Rezeptionsebene in sehr starker Weise bewusstmachende Strategien verwendet. Überdies ist die *I*-phase im Tertiärsprachenunterricht zeitlich auf maximal 35 Unterrichtsstunden begrenzt. Letztlich hat auch die *IDid* niemals behauptet, dass produktive Kompetenz allein auf der Grundlage von rezeptiver Sprachverarbeitung erwerbbar sei.

I scheitert, wenn die unbekanntes *cues* mehr als 25 bis 30 von Hundert der *tokens* erreichen. Daher ist etwa im Bezirk der romanischen Sprachen die Interkomprehensibilität des Rumänischen fragwürdig (LOPEZ ALONSO/SÉRÉ 2001: 74⁸). Dies zeigt, dass die *I*- oder *T*-reichweite bei bestimmten Vorkenntnissen immer neu zu prüfen ist. Die Einschränkungen gelten auch bezüglich der Textsorten und Sprachregister. Wer die Sprache einer europäischen Sprachenfamilie kennt, erreicht damit noch nicht per se interkomprehensiv ‚alle‘ anderen in den Sprachen der Familie ausgelegten Sprachmanifestationen.

Den beachtlichen Einfluss des Faktors Selbststeuerung und Spracherfahrung belegen Vergleiche von Schülerleistungen im *I*-unterricht. So schnitt in einer Lernsequenz ‚Italienisch lesen von Anfang an‘ in einem Spanischkurs der Klasse 13 (nach zweijährigem Spanischunterricht) die bilingual deutsch-russische Schülerin Tanja als beste ab. Dabei war ihre Kenntnis romanischer Sprachen auf das Spanische (plus Englisch) beschränkt. Hingegen verfügten ihre (monolingual) deutschsprachigen Mitschülerinnen ‚formal‘ über zusätzliche Schulkenntnisse in Latein und/oder Französisch. – Offensichtlich profitierte Tanja von ihrer in lebensweltlicher *Ms* erworbenen ‚natürlichen‘ *I*-kompetenz. Sie zeigte sich mit Strategien des *intelligent guessing* und den verschiedenen Typen des *T* vertraut. Analysen ihrer *I*-prozesse dokumentieren weniger eine umfassende romanische Reichweite der *T*-organisation als das

⁸ „... en rumano (...), la transferencia morfosintáctica es parcialo nula; gran parte de los elementos relacionales no son identificables, y el proceso de comprensión, al descansar exclusivamente en la identificación léxica, es totalmente insuficiente”

hartnäckige Verstehen-Wollen der Zielsprache, das Ausprobieren von Erschließungswegen, das Rückvergleichen des Re-Identifikationst. mit der eingesetzten Brückensprache und über diese hinaus, die sprachliche Hypothesenbildung und ihr sprachlich mehrdirektionaler Abgleich. Dies bewirkte eine tiefe und breite Sprachenverarbeitung mit zahlreichen Wiederholungs- und hohen Behaltenseffekten. Auf nachträgliches Rückfragen hin wurden das Deutsche und das Russische als Brückensprachen sichtbar. Transferanalysen der (monolingual) deutschen Mitschülerinnen zeigten die genannten Charakteristika nicht oder in weitaus geringerem Umfang. – Man kann dies als ein Indiz für mögliche Defizite des Fremdsprachenunterrichts im Bereich der Sprachensensibilisierung deuten, das die quantitative Lernerforschung (die Studierende nach Ihren Erinnerungen an das schulische Fremdsprachenlernen befragt) bestätigt (BOGDAN et al. 2006). Der Mangel betrifft das ‚Zwischen-meinen-Sprachen-Lernen‘ und das Selbstmonitoring. Er folgt einer didaktischen Steuerung, die die Prozessebene ausblendet. Zur Verdeutlichung: Wenn ein deutschsprachiges Kind Englisch lernt, bildet es nicht nur Kompetenzen in der Zielsprache aus, sondern es erfährt implizit auch etwas über die Ähnlichkeiten und die Verschiedenheiten zwischen seiner L1 und der L2; daneben durchläuft es neue Lernerfahrungen, die es mit Selbstbeobachtung verbinden kann (oder auch nicht). Zu Beginn des Erwerbens einer weiteren Fremdsprache kann es diese Erfahrungen für die neu beginnende Lernstrecke ‚kapitalisieren‘ (oder auch nicht). Diese prozeduralen Erfahrungen werden jedoch fast nie Thema des Unterrichts und einem systematischen und nachhaltigen Monitoring zugeführt. Dabei umfassen sie auch die für das weitere Lernverhalten so wichtige affektive Seite des Sprachen- und –lernerlebnisses und die langfristige, affektive und motivationale Befindlichkeit im Lernbereich Sprachen. Interkomprehensiv Verfahren könnten hingegen, gezielt und adressatengerecht in den einzelsprachlichen Methodiken angewandt, die Autonomisierung der Lerner unterstützen. Denn sie demonstrieren diesen ihre eigenen Lernprozesse und –wege (ECKERTH 2004).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Wie sich zwischen der Sprachbeschreibung einerseits und dem Spracherwerb und der Sprachverarbeitung andererseits eine Dichotomie auftut, die darin begründet ist, dass Grammatik- oder Lexikographie Sprache nur sequentiell darstellen können, mentale Sprachverarbeitung hingegen parallel die notwendigen Elemente der lingualem Architektur zusammenführt, so ist auch der Spracherwerb von der bloßen Beschreibung von lingualem T.basen zu trennen. Entscheidend für die Nachhaltigkeit der Lernerprozesse und den so wichtigen Mehrwert im Bereich des Lernens sind die über das methodische Verfahren initiierte Breite und Tiefe der Mn.verarbeitung, das Monitoring und der Motivierungseffekt. Als genuin lernerzentrierte Methodik ist die *IDid* der Selbstorganisation von Lernprozessen verpflichtet und in der Praxis konstruktivistisch (MEIBNER/SENGER 2001). Wenn hingegen Sprachkundige ihre T.basenkenntnisse in Kommentaren zu Lertexten zur Anschauung bringen, so ist dies noch keine L.s.methodik. Verfahren des *blended learning* sagen (wie andere Etiketten) nichts aus über die mikroskopische Ebene einer Methodik. Wenn die L.s.didaktik zu einer Optimierung des Lernens beitragen soll, muss sie darauf setzen (können), dass bewusstes, explizites Lernen folgende Etappen umfasst: Definition des Lernziels durch die Lerner, Auswahl und Ausprobieren der Lösungswege, Sicherung des lingualem und didaktischen Ergebnisses. Auch implizites Lernen als „an unconscious process of induction resulting in intuitive knowledge that exceeds what can be expressed by learners“ (ELLIS 1994: 38) verlangt nicht das Nachmachen (also nicht einfach das Vorsagen von T.lösungen), sondern das Selber-Tun. Die L.s.methodik bringt Beispiele für die streng auf die Eigenaktivität der Lerner abhebende Lernorganisation und Steuerung (MEIBNER et al. 2004).

3.3 Zwischenbilanz

Obwohl die für die Entwicklung von *MUnt* alles andere als abgeschlossen ist, lassen sich im

Vergleich zu 1995 deutliche Fortschritte erkennen. Sie betreffen sowohl die politischen Rahmenbedingungen als auch die Erforschung des mehrsprachigen Lexikons sowie die Methodik des Mn.unterrichts. Zu nennen sind:

- Die Konzeption einer politisch gewollten *MsDid* und ihre europaweite Förderung.
- Die Forderung eines Gesamtsprachencurriculums, in dem I. eine wichtige Funktion übernimmt.
- Eine bessere Kenntnis der mentalen Verarbeitung von *Ms*. Dies betrifft nicht nur die interromanische *Ms*, sondern auch die mentale Verarbeitung von romanischen Sprachen durch native Sprecher des Deutschen.
- Eine bessere Einsicht in Inferenz und *T* beim Fremdspracherwerb.
- Eine weitere Differenzierung des *T*-modells im Sinne des sprachenvernetzenden Lernens bzw. des integrativen Mn.erwerbs.
- Die Entwicklung des empirisch basierten Lernmodells des ‚Didaktischen Mehrsprachenmonitors‘.
- Die Entwicklung einer empirischen, auf Unterrichtsbeobachtungen basierten Methodik für *MUnt*.
- Die Entwicklung einer Selektionsmethode zur Erfassung interlingualer *T*-basen bzw. die Optimierung von Sprachcurricula (‚mehr und früher viel verstehen‘).
- Eine bessere Kenntnis der subjektiven Theorien von Lernern zur Beziehung zwischen *Ms* und Fremdsprachenunterricht.

Zumindest für den I.sunterricht bleiben folgende Desiderata zu nennen:

- Erforschung des lernrelevanten Vorwissens repräsentativer Lernerpopulationen.
- Erforschung/Erstellung von Lehrlernmaterialien für ein Gesamtsprachencurriculum.
- Konkretisierung der Lernziele im Bereich ‚Lernen des Lernens von Sprachen‘.
- Optimierung der Lehreraus- und -fortbildung im Sinne des Gesamtsprachencurriculums.

Wie man sah, ist die *MsDid* sehr weit gespannt. Daher würde es den hier verfügbaren Rahmen sprengen, wollte man auch nur einigermaßen erschöpfend die bisherigen Ergebnisse der relevanten Forschung darstellen. Dies liegt daran, dass die *MsDid* in die verschiedensten Bezirke der Fremdsprachenforschung hineinreicht und umgekehrt aus diesen ihre Impulse erhält. Wir beschränkten uns daher darauf, die wesentlichen Entwicklungen nachzuzeichnen (vgl. Bibliographie der *MsDid*: MEIBNER 2005c).

4. Literatur

- ABEL, Fritz (1970): „Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts“. In: *Die Neueren Sprachen* 69, 355-359.
- AGUADO, Karin/RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2001): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gerd Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- AHUKANNA, Joshua G. W./LUND, Nancy J./GENTILE, J. Ronald (1984): “Inter- and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language”. In: *Modern Language Journal* 65, 281-287.
- ALMEIDA Filho, J. C. P. (1995): *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas, S.P. (Brazil): Pontes.
- AUSUBEL, David P. (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Harcourt Brace & World.
- BAHR, Andreas/BAUSCH, K.-Richard/HELBIG, Beate/KLEPPIN, Karin/KÖNIGS, Frank G./

- TÖNSHOFF, Wolfgang (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- BÄR, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- BÄR, Marcus/GERDES Barbara/MEIBNER, Franz-Joseph/RING, Julitte (2005): „Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul“. In: *Hispanorama* (eingereicht).
- BARRERA-VIDAL, Albert (1995): „Zur Frage der sogenannten ‚doppelten Kontrastivität‘ beim Lernen fremder Sprachen. Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlernern“. In: HENRICI, Gerd/ZÖFGEN, Ekkehard (Hrsg.): *Kontrastivität und kontrastives Lernen. (Fremdsprachen Lehren und Lernen 24)*, 25-41.
- BAUMGARTEN, Nicole/BÖTTGER, Claudia/MOLTZ, Markus/PROBST, Julia (Hrsg.) (2004): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*. Bockum: AKS.
- BAUSCH, Karl-Richard/HELBIG-REUTER, Beate (2003): „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 56, 194-200.
- BAUSCH, Karl-Richard/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- BERTRAND, Yves/CHRIST, Herbert (Red.) (1990): „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 208-212.
- BIERTZ, Wolfgang-D. (1974): *Semantischer Transfer auf verwandte Fremdsprachen. Die Bedeutungserschließung der Inhaltswörter des spanischen Grundwortschatzes durch Schüler und Studenten mit lateinischen und französischen Vorkenntnissen*. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung.
- BILLIEZ, Jacqueline (1998): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem.
- BOGDAN, Adina/MEIBNER, Franz-Joseph/STALJAHN, Christine/STEIGER, Claus ((2006): „Quantitative Lernforschung. Erinnerungen studentischer Lerner (1999 bis 2004) an ihr schulisches Sprachenlernen“. (in Arbeit).
- BÖING, Maik (2004): „Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht“. In: *französisch heute* 35, 18-31.
- BÖRESTAMM UHLMANN, Ulla (1999): „Interscandinavian Intercomprehension“. In: Kischel/Gothsch (Hrsg.), 89-100.
- BUFE, Wolfgang (2005): „Didactique du plurilinguisme: de la télévision à l'internet“. In: HERRERAS, José Carlos/MOUREAU, Ursula (dir.): *Nouvelles politiques éducatives en Europe*. Valenciennes: PUV, 91-109.
- BURWITZ-MELZER, Eva (2003a): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- BURWITZ-MELZER, Eva (2003b): „Neue curriculare und methodische Anforderungen an den Englischunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit Kl. 1-10“. In: Meißner/Picaper, 20-31.
- CANDELIER, Michel (2003): *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek/Duculot.
- CAPARELLI, Catarina (2003): *Aufbau der Hypothesengrammatik Portugiesisch auf der Grundlage interkomprehensiver Lesekompetenz bei VHS-Lernern*. (Diplomarbeit). Universität Gießen (unveröffentlicht).
- CARRASCO, Encarnación (1994): *Observation et analyse des comportements d'un public adulte francophone confronté à la lecture d'un fait divers en espagnol après 20 heures de cours dans cette langue*. Mémoire de D.E.A de Sciences du Langage, Lidilem, Université

- Stendhal, Grenoble 3.
- CENOZ, Jasone (2001): „The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition“. In: CENOZ/HUFEISEN/JESSNER, 8-20.
- CENOZ, Jasone/HUFEISEN, Britta/JESSNER, Ulrike (eds.) (2001): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHRIST, Herbert (1980): „Ein Vorschlag zur Veränderung der Schulsprachenpolitik: Die Homburger Empfehlungen“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 33, 97-99.
- CHRIST, Herbert (2002a): „Einige grundsätzliche Fragen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit“. In: BARKOWSKI, Hans/FAISTAUER, Renate (Hrsg.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-11.
- CHRIST, Herbert (2002b): „Einsprachigkeit überwinden“. In: Krüger-Potratz (Hrsg.), 13-24.
- CLERC, Monique (1999): „La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones: analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques“. In: *Les langues modernes* 93(2), 48-58.
- COSTE, Daniel/MOORE, Danièle/ZARATE, Genevière (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DE ANGELIS, Jessica/SELINKER, Larry (2001): „Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind“. In: CENOZ/HUFEISEN/JESSNER, 42-58.
- DE BOT, Kes (1992): „A bilingual Production Model: Levelt's Speaking Model Adapted“. In: *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- DE FLORIO-HANSEN, Ines (1995): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- DECHERT, Hans/RAUPACH, Manfred (eds.) (1989): *Interlingual Process*. Tübingen: Narr.
- DECHERT, Hans W./MÖHLE, Dorothea/RAUPACH, Manfred (1984): *Second Language Productions*. Tübingen: Narr.
- DEGACHE, Christian/MASPERI, Monica (1998): „La compréhension plurilingue en toile de fonds de l'entraînement de la compréhension des langues romanes“. In: BILLIEZ, 361-375.
- DELATTRE, Pierre (1965): *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish. An interim report*. Heidelberg: Groos.
- DENTLER, Sigrid/Hufeisen, Britta/LINDEMANN, Beate (Hrsg.) (2000): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenberg.
- DOCA, Georghe (1995): *Converser en roumain. Treizeci de dialoguri pe teme de cultura și civilizație românesască/Trente dialogues sur des thèmes de culture et de civilisation roumaines*. București: Editura didactică și pedagogică, R.A.
- DOYÉ, Peter (2003): „Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts“. In: MEIBNER/PICAPER, 32-48.
- DOYÉ, Peter (2005): *Intercomprehension. Reference study*. Preface by Jean-Claude Beacco & Michael Byram. Strasbourg: Council of Europe.
- DUKE, Jane/HUFEISEN, Britta/LUTJEHARMS, Madeline (2004): „Die sieben Siebe des EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen“. In: KLEIN, Horst G./RUTKE, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 109-134.
- ECKERTH, Johann (1999): „„Ich entwickle neue, neue deutsche Grammatik“ - Zur Rolle von Lernerhypothesen im fremdsprachlichen Lehr-/Lern-Prozess“. In: *Fremdsprachen und Hochschule*, H. 57, 52-68.
- ECKERTH, Johann (2004): „Der Fremdsprachenlerner als Hypothesentester“? In: ECKERTH, Johann (Hrsg.): *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierenden-Kolloquiums Sprachlehrforschung*. Bochum: AKS, 53-80.
- EDMONDSON, Willis J. (2001): „Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-

- Transfer-Vermeidungsstrategie“. In: AGUADO/RIEMER, 137-154.
- ELLIS, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: UP.
- EU (1995) = *Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch der Europäischen Union*. Strasbourg: Conseil Européen.
- FRIES, Charles C. (1945): *Teaching & Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor (24. Aufl. 1983).
- GALTUNG, Johan (1993): „Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt“. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 4, 473-487.
- GLINZ, Hans (1994): *Grammatiken im Vergleich. Deutsch - Französisch - Englisch - Latein. Formen, Bedeutungen, Verstehen*. Tübingen: Niemeyer.
- GOGOLIN, Ingrid (1999): „Mehrsprachigkeit in den europäischen Einwanderungsgesellschaften. Mehrsprachigkeit in Deutschland“. In: KISCHL/GOTHSCH, 29-35.
- HELBIG, Beate (2001): *Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- HOLDSWORTH, Paul: „Die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen in der Europäischen Union“. (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/de/index.html>).
- HU, Adelheid (2004): *Fremdsprachenunterricht und Migrationsgesellschaft. Perspektiven von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n vor dem Hintergrund didaktischer und kulturwissenschaftlicher Theoriebildung*. Tübingen: Narr.
- HUFEISEN, Britta (2000): „How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of their Multilingualism?“ In: DENTLER/HUFEISEN/LINDEMANN (Hrsg.), 23-39.
- HUFEISEN, Britta (2003a): „Muttersprache Französisch - Erste Fremdsprache Englisch - Zweite Fremdsprache Deutsch. Sprachen lernen gegeneinander oder besser miteinander?“ In: MEIBNER/PICAPER, 49-60.
- HUFEISEN, Britta (2003b): „L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“. In: BAUMGARTEN/BÖTTGER/MOLTZ/PROBST, 96-108.
- HUFEISEN, Britta (2005): „Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge“. In: HUFEISEN/LINDEMANN, 9-25.
- HUFEISEN, Britta/LUTJEHARMS, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Fremdsprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- HUFEISEN, Britta/NEUNER, Gerhard (eds.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe; englisch: *Synergy in the learning of subsequent languages*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- ISENO, Kaoru (2004): „Reading without translating“. In: RIESZ/SCHMIDT-HANNISA, 111-119.
- KALLENBACH, Christiane (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- KIELMANSEGG, Peter Graf von (1992): „Ein Maß für die Größe des Staates“. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 2.12.92, 35.
- KISCHEL, Gerhard (Hrsg.) (2002): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001*. Aachen: Shaker.
- KISCHEL, Gerhard/GOTHSCH, Eva (Hrsg.) (1999): *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium. Dokumentation des Hagener Workshop, 13.-14. November 1998*. Hagen: FernUni.
- KLEIN, Horst G./RUTKE, Dorothea (Hrsg.) (2004): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- KLEIN, Horst G./STEGMANN, Tilbert D. (1999): *EurocomRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- KÖNIGS, Frank G. (2000): „Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen. Fremdsprachentheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit“. In: AGUADO, Karin/HU, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*.

- Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik 4.-6. Oktober 1999.* Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 1-18.
- KONRAD, Holger (2004): „Entwurf einer ‚europäischen Sprachenordnung‘“. In: BAUMGARTEN/BÖTTGER/MOLTZ/PROBST, 156-174.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt SLF (1983): *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin.* Tübingen.
- KRECHEL, Hans-Ludwig (2003): „Mit MEMO Sprachen lernen“. In: *SOKRATES aktuell* 2/03, 12-13.
- KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.) (2002): *Mehrsprachigkeit macht Europa. Texte und Dokumente zu Mehrsprachigkeit und Schule.* Iks 3.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2004): „Mein Bauch ist italienisch... Kinder sprechen über Sprache“. In: BAUMGARTEN/BÖTTGER/MOLTZ/PROBST (Hrsg.), 109-113.
- LADO, Robert (1957): *Linguistic Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- LENZ, Thomas (2002): „Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik - eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht“. In: *Geographie und Schule* 24, 137, 2-11.
- LINDEMANN, Beate (2001): „Verstehen wollen und können. Zur Rezeption deutschsprachiger Texte bei norwegischen Deutschlernanfängern“. In: AGUADO/RIEMER, 213-226.
- LÓPEZ ALONSO, Covadonga/SÉRÉ, Arlette (2001): *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas.* Hamburg: Buske.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2002): „Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik“. In: RASTNER, 27-46.
- LUTJEHARMS, Madeline (2001): „Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien“. In: Kischel, 119-135.
- LUTJEHARMS, Madeline (2004): „Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 10-26.
- MACAIRE, Dominique (2002): „Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois? De quelques questions concernant les langues et de quelques réponses possibles“. In: *français heute* 33, 88-106.
- MASPERI, Monica (2000): *Etude explorative des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien.* Villeneuve d'Ascq: Presse universitaire du Septentrion.
- MASPERI, Monica (2003): „Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche“. In: MÜLLER-LANCÉ, Johannes/RIEHL, Claudia (éds.): *Ein Kopf - viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung.* Aachen: Shaker Verlag. 87-98.
- MAZZA, Elisabetta (2004): „Konstruktivistische Lerntheorien und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Italienisch als dritte Fremdsprache“. In: HUFEBISEN/MARX, 33-46.
- MEIBNER, Franz-Joseph (1989): „Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Englisch/Französisch, Französisch/Englisch, Spanisch, Italienisch“. In: *français heute* 20, 377-387.
- MEIBNER, Franz-Joseph (1991a): „Fundamentalsprachen und romanische Transfergrammatik: Eine linguistische Bestandsaufnahme im sprachenpolitischen Kontext“. In: *français heute* 22, 321-340.
- MEIBNER, Franz-Joseph (1991b): „Lehrwerkanalyse zur Interlexis: English G versus Échanges, oder: Was leistet die erste für die zweite Fremdsprache?“ In: *français heute* 22, 191-210.
- MEIBNER, Franz-Joseph (1993a): „Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: BREDELLA, Lothar (Hrsg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4-6.10.1993.* Bochum: Brockmeyer, 173-187.
- MEIBNER, Franz-Joseph (1993b): *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile,*

- Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung.* Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- MEIßNER, Franz-Joseph (1997): „Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich“. In: MEIßNER, Franz-Joseph (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr, 25-44.
- MEIßNER, Franz-Joseph (1998): „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon“. In: MEIßNER/REINFRIED, 45-69.
- MEIßNER, Franz-Joseph „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen“. In: KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern.* Tübingen: Narr, 111-130.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2003): „EUROCOMDIDACT: Learning and Teaching Plurilingual Comprehension“. In: ZYBATOW, Lew N. (Hrsg.): *Sprachkompetenz - Mehrsprachigkeit - Translation. Akten des 35.Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 20.-22.September 2000.* Tübingen: Narr, 2 Bde. I: 33-47.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2004a): „Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken nebeneinander zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen“. In: BAUSCH/KÖNIGS/KRUMM, 148-162.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2004b): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: KLEIN/RUTKE, 39-66.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2005a): „Evaluation durch Lernende als Strategie zur Lernerautonomisierung und zur Lehrwerksoptimierung“. In: *französisch heute* 36, (im Druck).
- MEIßNER, Franz-Joseph (2005b): „Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht“. In: HUFEBISEN/LUTJEHARMS, 129-135.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2005c): „Elektronische Bibliographie zur Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik“. <http://www.uni-giessen.de/meissner/pluriling/bib>.
- MEIßNER, Franz-Joseph/BURK, Heike (2001): „Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 63-102.
- MEIßNER, Franz-Joseph/MEISSNER, Claude/KLEIN, Horst G./STEGMANN, Tilbert D. (2004): *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension.* Aix-la-Chapelle: Shaker.
- MEIßNER, Franz-Joseph/SENGER, Ulrike (2001): „Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung“. In: MEIßNER/REINFRIED, 21-50.
- MEIßNER, Franz-Joseph/PICAPER, Ilse (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003.* Tübingen: Narr.
- MEIßNER, Franz-Joseph/REINFRIED, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen: Narr.
- MEIßNER, Franz-Joseph/REINFRIED, Marcus (Hrsg.) (2001): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik.* Tübingen: Narr.
- MINERVA, Nadia/PELLANDRA, Carla (a cura di...) (1991): *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1625 al 1860.* Bologna: Patron Editore.
- MIßLER, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung.* Tübingen: Stauffenberg.
- MIßLER, Bettina (2000): „Previous experience of foreign language learning and its contribution

- to the development of learning strategies". In: DENTLER, Sigrid/HUFEISEN, Britta/LINDEMANN, Beate (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 7-21.
- MÖHLE, Dorothea/RAUPACH, Manfred (1989): "Language transfer of procedural knowledge". In: DECHERT/RAUPACH, 195-216.
- MÖHLE, Dorothea/RAUPACH, Manfred (1993): „Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von Lernaltersprache. Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner im Französischen.“ In: HENRICI, Gert/ZÖFGEN, Ekkehard (Hrsg.): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. (Fremdsprachen Lehren und Lernen 22)*, Tübingen: Narr, 109-128.
- MORKÖTTER, Steffi (2003): „*Language Awareness* und Mehrsprachigkeit: Das Verhältnis des bilingualen Sachfachunterrichts zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit - Stolperstein oder Wegbereiter?“ In: BREIDBACH, Stephan/BACH, Gerhard/WOLFF, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer- /Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Peter Lang, 173-187.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenberg.
- NAIMAN, Neil/FRÖHLICH, Maria/STERN, H. H./TODESCO, Angie (1996): *The Good Language Learner*. Foreword by Christopher Brumfit. Cleveland/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters (2nd ed. 1978).
- NEUNER, Gerhard (2003): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“. HUFEISEN/NEUNER, 13-34.
- NEUNER, Gerhard (2005): „Zur Rolle des Englischen in einem europäischen Konzept von Mehrsprachigkeit“. In: DUXA, Susanne/HU, Adelheid/SCHMENK, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 163-178.
- NEUNER, Stephanie (2004): „Lernstrategien im fremdsprachlichen Lernprozess - Eine empirische Studie und deren lerntheoretischer Zusammenhang“. In: HUFEISEN/MARX, 99-116.
- NIEWELER, Andreas (2002): „Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit. Aufforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten“. In: *französisch heute* 33, 76-87.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2003): „Auf sprachlicher Entdeckungsreise. Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht“. In: RASTNER, 55-62.
- POSNER, Roland (1992): „Der polyglotte Dialog. Ein Humanistengespräch über Kommunikation im mehrsprachigen Europa“. In: *Mitteilungen des Hochschul-Verbandes* 1/1992, 11-15.
- RAMPILLON, Ute (2003): „Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3“. In: HUFEISEN/NEUNER, 85-103.
- RASTNER, Eva-Maria (2002): *Sprachaufmerksamkeit. (Informationen zur Deutschdidaktik 26(3))*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- REINFRIED, Marcus (2001): „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma“. In: MEIßNER/REINFRIED, 1-20.
- RIEDER, Karl (2001): *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- RING, Julitte (2004): „Spanisch sofort lesen können! Ein Interkomprehensionskurs als Vorschaltmodul zum regulären Spanischunterricht in der Klasse 8F1 am Saarbrücker Luisengymnasium“. In: *Jahresbericht 2004. Ludwigsgymnasium Saarbrücken*. Saarbrücken: Ludwigsgymnasium, 120-121.
- RUTKE, Dorothea (Hrsg.) (2002): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente*. (Editiones EuroCom 3). Aachen: Shaker.
- SCHMIDELY, Jack (coord.) (2001): *De una a cuatro lenguas del español al portugués, al italiano*

- y *al francés*. Obra elaborada por un equipo de romanistas y redactada por Jack Schmidely, Manuel Alvar Ezquerra y Carmen Hernández González. Madrid: Arco/Libros.
- SCHRÖDER, Konrad (1979): „Tertiärsprachen in Deutschland - Bemerkungen zu Bedarf und Bedürfnis“. In: *Die Neueren Sprachen* 78, 88-106.
- SELINKER, Larry (1969): „Language Transfer“. In: *General Linguistics* 9, 67-92.
- SELINKER, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, 219-231.
- SELINKER, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SINGH, R./CARROLL, S. (1979): „L1, L2 and L3“. In: *Indian Journal of Applied Linguistics* 5, 51-63.
- SWAIN, Merrill (1985): „Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development“. In: GASS, Susan M./MADDEN, Carolin G. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowly Mass.: Newbury House, 235-253.
- THORNDIKE, Edward L. (1923): „The influence of first-year Latin upon the ability to read English“. In: *School and Society* 17, 165-168.
- THÜRMAN, Eike (2002): „Mehrsprachigkeit - didaktische Sicht“. In: Krüger-Potratz (Hrsg.), 25-32.
- TIMMERMANN, Waltraud (2000): „Transfer: ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach(erwerbs)theorie“. In: RIEMER Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 171-185.
- TRABANT, Jürgen (2002): *Der gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*. Basel: Francke.
- WENDEN, Ursula (2003): „Kohäsive Sprachdidaktik“. In: HESSISCH-THÜRINGISCHE FACHBEREICHSKOMMISSION SPRACHEN (VHS) (Hrsg.): *Von Forschung und Lehre einer Hochschule zur vhs-Praxis. Kohäsive Sprachendidaktik. Sprachenlernen mit online-Plattform. Neue Medien, Zuwanderungsgesetz und Integrationskurse. Portfolio. VHS im Spiegel der öffentlichen Meinung*. 1/08/03. Abteilung G.
- ZAPP, Franz Josef (1979): „Verzahnung von Zweit- und Drittsprachenerwerb“. In: WALTER, Gertrud/SCHRÖDER, Konrad (Hrsg.): *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Englisch*, München: Oldenbourg, 9-14.
- ZYBATOW, Lew N. (1999): „Die Interkomprehension am Beispiel der slawischen Sprachen. Zur Übertragbarkeit des Eurocom-Konzepts romanischer Mehrsprachigkeit auf die slawischen Sprachen“. In: KISCHEL/GOTHSCH, 67-88.