

# Didaktische Steuerung in der Interkomprehensionsdidaktik (EuroComDidact)

## 1 Mehrsprachigkeitsdidaktik — zu Begriff und Entwicklung

Wir benutzen den Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, obwohl er in jüngster Zeit Anlass zu Konfusionen gab. Die Mehrdeutigkeit führt unter anderem dazu, dass unterschiedliche und zum Teil überzogene Erwartungen in den Terminus projiziert werden (was der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts abträglich ist). Einer größeren Klarheit willen könnte man daher zwischen *Mehrsprachenerziehung* (Hu 2003), *Interkomprehensionsdidaktik* und sprachenübergreifender Lernökonomie, *Erweitertem Fremdsprachenunterricht* (Bertrand & Christ 1990) und einer die kulturelle Heterogenität der Lerner, der Unterrichtskontexte sowie der Lernziele einschließenden *Mehrkulturalitätsdidaktik* unterscheiden. Schon dies zeigt, dass sich heute die Frage gestellt, inwieweit der Neologismus *Mehrsprachigkeitsdidaktik* auf dem Wege ist, sich zu einem umfassenden Leit- und Orientierungsbegriff des europäischen Fremdsprachenunterrichts und seiner Theorie zu entwickeln. Dabei ist nicht zu übersehen, dass dieser Trend stark von der Europäischen Union und der heutigen Lerntheorie (im breitesten Sinne) gefördert wird. Daneben begegnen weitere konkurrierende Bezeichnungen, etwa *Kohäsionsdidaktik* (Wenden 2003)<sup>1</sup> oder *kooperative Fremdsprachdidaktik* (Bausch 2003). Wenn man den Terminus der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* aufgreift, bedarf es also der Disambiguierung bzw. weiterer Verdeutlichung<sup>2</sup>.

Für die *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, wie sie 1993 als Forschungs- und Praxiskonzept (Meißner

---

<sup>1</sup> Die *Kohäsionsdidaktik* übernimmt weitgehend die Vorstellungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

<sup>2</sup> Vgl. Raupach (2002: 168): “Für das Forschungsdesign einer ‘Mehrsprachigkeitserwerbsforschung’ ergeben sich (...) Vorteile: zur Erreichung eng formulierter Teilziele lassen sich leichter theoretisch fundierte Wegbeschreibungen angeben als zu einem weniger differenzierten Gesamtziel ‘Mehrsprachigkeit’, d.h. die Dekomposition des Gegenstandsbereichs ‘Mehrsprachigkeit’ erlaubt eine Konzentrierung auf ausgesuchte Aspekte.” Bausch (2003) knüpft das Kriterium einer “echten Mehrsprachigkeitsdidaktik” an die Klärung der in der Faktorenkomplexion angelegten Interaktion der Unterrichtsvariablen. Dass der Fremdsprachenunterricht in der Entwicklung einer Antwort auf die europäischen Herausforderungen auf diese Lösung nicht warten kann, liegt auf der Hand. Da zum Beispiel die sich gerade erst entwickelnde Interkomprehensionsdidaktik kaum die Lehrerschaft und den regulären Sprachunterricht außerhalb einiger weniger Pilotprojekte erreicht hat, besteht zur Zeit gar keine Möglichkeit, die Faktorenkomplexion zu erforschen. Nicht zuletzt zeigt dies das Bochumer Tertiärsprachenprojekt selbst. Andererseits belegen die Ergebnisse des Projektes bislang kaum Auswirkungen auf den konkreten Unterricht, weil didaktische Handlungskonzepte nicht vorgelegt wurden.

1995; Meißner & Reinfried 1998) spielten folgende Faktoren eine wichtige Rolle: (1) die Zahl der nativ Romanischsprachigen, die sich auf eine Milliarde Menschen zubewegt, und die hohe Akzeptanz der romanischen Sprachen in Deutschland; die internationale Bedeutung der romanischen Sprachen; (2) das hohe Maß an Komprehensibilität zwischen den romanischen Sprachen, was in Frankreich schon vor Jahrzehnten zur Entwicklung einer *didactique des langues proches* Anlass gab; die Erfahrungen mit deutschsprachigen Lernern romanischer Tertiärsprachen, (3) stark unterstützend wirkte die Entwicklung der Lerntheorie, welche das Vorwissen und die metakognitive Steuerung als wichtige Faktoren für jegliches Lernen hervorhebt; (4) die starken Wechselbezüge zwischen Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität und Friedenspädagogik; schließlich lässt sich überhaupt (5) in der deutschen fremdsprachendidaktischen Diskussion seit den *Homburger Empfehlungen* (Christ et al. 1980) Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts erkennen.

Hervorzuheben ist, dass die Homburger Empfehlungen ein Fremdsprachenkonzept für das Fremdsprachenerziehung im Gymnasialbereich vorstellten. Dementsprechend wiesen sie den einzelnen Fremdsprachen konkrete Funktionen zu, was sich in terminologischen Neuprägungen niederschlug, welche die gesamte deutsche (und europäische) fremdsprachenpolitische Diskussion inhaltlich bestimmten oder vorzeichneten: Schon für die Grundschule sahen sie die spielerische Vermittlung einer Fremdsprache als *Begegnungssprache* vor. Eine als *Fundamentalsprache* gelehrt Fremdsprache sollte zu Beginn der Sekundarstufe I Grundlagen für das Fremdsprachenlernen insgesamt legen. Hier begegnet implizit der Gedanke einer zu fördernden Sprachen-Lernkompetenz. Den Schülerinnen und Schülern wird des Weiteren das Erlernen einer *Verkehrssprache* empfohlen. Hiernach sollten die Gymnasiasten mit einer *Erschließungssprache* bekannt gemacht werden, die ihnen den Zugang zu einer räumlich oder zeitlich distanten fremden Kultur eröffnen sollte.

Wie man sieht, ist das Mehrsprachigkeitskonzept seit Jahrzehnten eng erzieherischen Zielen verpflichtet. Nicht zu übersehen ist aber auch, dass das deutsche Schulwesen das in den Homburger Empfehlungen skizzierte Ziel in der Breite nicht erreicht hat. Mit 1,3 fremdsprachlichen Belegungen pro Schüler weist das Eurobarometer () dem deutschen Fremdsprachenunterricht eine im europäischen Vergleich leicht unterdurchschnittliche Position zu. Zu recht wird beklagt, dass zu wenig Schülerinnen und Schüler dritte und vierte Fremdsprachen belegen.

Die *Interkomprehensionsdidaktik* und ihre Methodik setzt bei zwischensprachlichen Transparenzen und echten sowie vermeintlichen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen ein, die sie als

(positive oder negative) Transferbasen identifiziert. Sie will Lernern der deutschsprachigen Lernkontexte den Erwerb einer zweiten romanischen Sprache nach Englisch oder nach einer ersten romanischen Fremdsprache erleichtern (Meißner 2003), indem sie ihr sprachliches und kulturelles Vorwissen aktiviert und den interlingualen Transfer erleichtert. Der (alte) Gedanke des sprachenübergreifenden Lernens begegnet auch in der (deutschen) DaF-Didaktik, etwa bei Gerhard Neuner (1996), Britta Hufeisen (1993a/b) und Frank G. Königs (2000). Aus der Sicht der ‘Exportdidaktik’ Deutsch als Fremdsprache erkennen beide in Englischkenntnissen ein Potential, das entweder als Metasprache als Transferbasis im DaF-Unterricht genutzt werden kann. Dabei können sie sich auf zahlreiche Arbeiten stützen, die den Erwerb einer zweiten indoeuropäischen Sprache durch Lerner mit afrikanischen oder asiatischen Erstsprachen untersuchen. Die (romanistische) Mehrsprachigkeitsdidaktik und ‘*Deutsch nach Englisch*’ greifen in starker Weise auf Interkomprehension, d.h. auf das Vorwissen der Lerner, zu. Deutsch als Transfersprache für Englisch wird von elsässischen Didaktikern (z. B. Adolf 1996) entwickelt. In diesem Zusammenhang ist das *EuroCom*-Projekt zu nennen, das die rezeptive Mehrsprachigkeit der Europäer durch Nutzung der Interkomprehension zwischen Sprachen derselben Familie — *Eurocomprehension* (Klein 1997) — fördern will.

Die *Mehrsprachenerziehung* ist demgegenüber eher an der Mehrkulturalität von Unterricht und Fragen der Immigration interessiert. Sie zielt, in gewisser Nähe zum Konzept ‘Begegnung mit fremden Sprachen’ (vgl. Meißner 1993; Zydatiß 1999), stark auf grundschulische Lernkontexte. Fremdsprachenunterricht steht hier weniger stark im Vordergrund als die sogenannte “lebensweltliche Mehrsprachigkeit”. — In der Primarstufe begegnen weitere Ansätze, die auf sprachliche Sensibilisierung und auch auf übereinzelsprachliche Lernökonomie abheben (Candelier 1998; Macaire 2002).

Das Thema ‘Mehrsprachigkeit’ reicht natürlich weit über den fremdsprachendidaktischen Horizont hinaus in die Felder von Soziolinguistik, Kontaktlinguistik, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Sprachenerwerbsforschung und andere mehr. Für die didaktische Forschung zum sprachenübergreifenden Lernen sind (aus meiner Sicht) zu nennen: die Kasseler Arbeiten um Hans W. Dechert, Dorothea Möhle & Manfred Raupach (1984; Dechert & Raupach 1989). Sie widmeten sich mehrfach dem Phänomen des auf die individuelle Mehrsprachigkeit zugreifenden Transfers. Des Weiteren die Tertiärsprachenforschung um Britta Hufeisen: Sie unterscheidet sich von der Bochumer Tertiärsprachenforschung (Bahr et al. 1996) dadurch, dass sie nicht exklusiv auf die unterrichtliche ‘Faktorenkomplexion’ abhebt (Bausch 2003); von ‘Deutsch nach Englisch’ dadurch, dass keineswegs nur diese Sprachen analysiert werden.

Aus der Vielzahl der Bücher, deren Inhalt das sprachenübergreifende Lernen berühren, möchte ich für den deutschen Kontext allein Inez de Florio-Hansens Habilitationsschrift über das Wortschatzlernen im Italienischunterricht herausgreifen (1994).

Grundlage des Gießener Beitrags sind Studien von interkomprehensiven Vorgängen von Lese- und Hörverstehensprozessen in nicht formal erlernten romanischen Fremdsprachen<sup>3</sup> und die Entwicklung des Lernmodells *Mehrsprachendidaktischer Monitor*. Seit der empirischen Absicherung dieses Modells (u.a.: Meißner & Burk 2001) versuchen wir, beobachtbare Lernkontexte für ‘Mehrsprachenunterricht’ zu schaffen, in Fallstudien zu dokumentieren und eine Datenbasis für die empirische Analyse des Mehrsprachenlernens zusammenzutragen. Benötigt wird hierzu die Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsforschung und Unterrichtspraktikern, weshalb derzeit das ‘Lehrernetzwerk Mehrsprachenunterricht’ entsteht (siehe unten). Der dritte Schwerpunkt liegt im Bereich der quantitativen Lernerforschung. Sie erfasst eindeutig erfragbare Erfahrungen von Studierenden aller Fachbereiche mit fremden Sprachen und Fremdsprachenunterricht (Burk et al. 2001). Die quantitative Lernerforschung ist aus unserer Sicht ein unverzichtbares Instrument für die Sprachenpolitikberatung bzw. die Organisation des schulsprachlichen Angebots und die Fortbildungssteuerung von Lehrenden fremder Sprachen. Da die Analysen stark aus der Sicht der europäischen Zielvorgaben erfolgen, ist die quantitative Lernerforschung unverzichtbarer Teil der stark an der Förderung der Mehrsprachigkeit interessierten didaktischen Forschung.

Von einer gewissen Aussagekraft für Fragen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Subjektive Theorienforschung (ST-Forschung), soweit sie auf entsprechende Fragestellungen abhebt (Kallenbach 1996; Mißler 1999). Allerdings verarbeiten diese Studien weder Sprachprozess- noch Interaktionsdaten im Sinne der Faktorenkomplexion. Es muss daher überraschen, wenn die Literatur im Rückgriff auf diese Studien (wiederholt) nicht zwischen differenten Datentypen (ST-Daten und Sprachverarbeitungsdaten) unterscheidet. Die Gießener Daten zu Prozessen der mentalen Sprachverarbeitung und zur quantitativen Lernerforschung belegen insgesamt erhebliche Unterschiede zwischen dem, was Probanden z.B. zur Nützlichkeit ihrer Sprachen für den interlingualen Transfer ‘meinen’, und ihren beobachtbaren (realen) Transferoperationen...

Im erzieherischen Zusammenhang des Schulwesens fällt dem Fremdsprachenunterricht nun

---

<sup>3</sup> Wiederholt ist behauptet worden, diese Sprachprozessanalysen betreffen allein die Wiedererkennung von Wortschätzen. Richtig ist, dass gerade die Daten zum Hörenden Verstehen in nicht formal erlernten Sprachen die Rolle der Syntax betonen (vgl. Meißner & Burk 2001).

nicht nur die Vermittlung von Fremdsprachen- und Lernkompetenz zu, sondern auch von Wertorientierungen, Inhalten und transkultureller Pragmatik. Daher wurde das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik von vornherein auch an nicht-linguale Lernziele gebunden (Meißner 1995), wie sie im Rahmen der einzelnen Fächer und des fächerübergreifenden Arbeitens definiert werden. Unter den möglichen Zielen sind solche hervorzuheben, die sich mit dem interkulturellen Lernen und der 'Didaktik des Fremdverstehens' (Bredella & Christ 1995) verbinden lassen.

Von starkem internationalen Rückenwind vorangetrieben, hat sich die deutsche Englischdidaktik trotz ihres erheblichen Ausbaus bislang nur in verhaltener Weise zum Zusammenhang von Englischunterricht und Mehrsprachigkeit bzw. dem sprachenübergreifenden Lernen beschäftigt. Mehrkulturalität interessiert vor allem insoweit, als Englisch als globale *lingua franca* und weit verbreitete Zweitsprache auf multikulturelle Kontexte und Themen zugreift. Es muss enttäuschen, dass Englisch als 2. Fremdsprache auf nur geringe Aufmerksamkeit stößt (Schild 1993). Umso stärker ist Helmut Vollmers (2001) Forschungsinitiative hervorzuheben; sprachenübergreifende Ansätze lassen sich des Weiteren bei Burwitz-Melzer (2003), Doyé (2003) und Zydati (mehrfach, 1998) erkennen.

## **2 Alles auf einen Blick<sup>4</sup>**

Der folgende Abriss versucht überblicksartig zu informieren, was sich mit dem Neologismus *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (aus romanistischer Sicht) verbindet.

**Mehrsprachigkeitsdidaktik:** Wir verstehen hierunter das vernetzende Sprachenlernen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, der Sprachenlernkompetenz und der Förderung der produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist breit verortet, sie reicht von der Grundschulerziehung bis hin zum Tertiärsprachenunterricht bzw. dem Universitätsunterricht.

**Zum Lernbegriff:** Etwas Lernen heißt, neu eingehende Informationen mit vorhandenem prozeduralen und deklarativem Wissen zu neuen kognitiven Einheiten verarbeiten. Der Prozess selbst wird durch Aufmerksamkeitslenkung (Wahrnehmung relevanter Wissensbestände) und Motivation in Gang gesetzt. Im Falle von komplexen und systematisch geordneten Lerngegenständen wie Sprachen führt die Neuverarbeitung von Informationen zu einer Neuorganisation des gesamten Wissenskomplexes. Wenn man zum Beispiel im

---

<sup>4</sup> Die folgenden Ausführungen richten sich primär an Lehrende fremder Sprachen, die sich mit der Didaktik der Mehrsprachigkeit vertraut machen wollen.

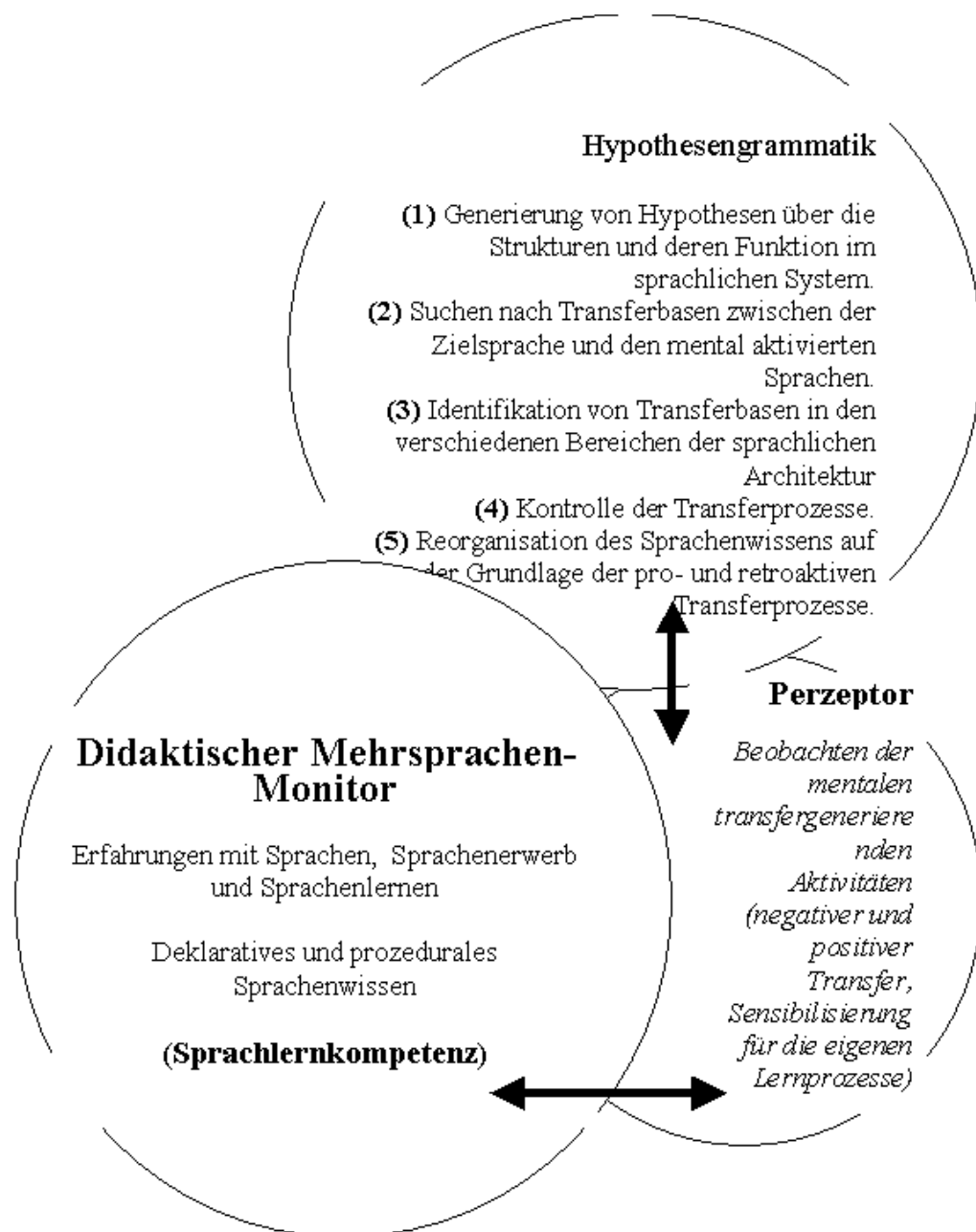
Englischen die *Continuous Form* lernt (eventuell diese auf dialektale Formen der deutschen Muttersprache wie *er ist am spielen* aufsetzt), verändert dies nicht nur das gesamte mentale verfügbare Form- und Funktionsparadigma im Bereich des englischen Verbalsystems: Es fügt dem mentalen Lexikon ein Paradigma zu, welches z.B. beim Erlernen des Spanischen von Nutzen sein kann. Ohne eine sensible Wahrnehmung von Sprache und Sprachbeständen und ohne Motivation, die eingehenden Informationen in vorhandene Bestände zu integrieren, ist erfolgreiches Sprachenlernen nur eingeschränkt möglich.

**Zum Vorwissen und seiner Rolle:** Unsere Schülerinnen und Schüler haben nur ein Gehirn, das Daten aus mehreren Sprachen verarbeitet — und nicht etwa ein Gehirnareal für jede Sprache. Sprachenlernen ist desto effizienter, desto stärker es das relevante Vorwissen aktiviert und mit neuen Sprachdaten verbindet. Hier liegt der Vorteil des vernetzenden Lernens. Wenn Sprachenlernen ‘scheitert’, dann oft deshalb, weil die durch Lehrperson oder Lehrwerk gegebenen Informationen das Vorwissen des Lernalters einfach nicht erreichen. Diesem gelingt es dann nicht, die neuen Daten in das vorhandene mentale Lexikon (den Sprachenspeicher) zu integrieren.

**Zum mentalen Lexikon:** Das mentale Lexikon von Menschen, die mehr als eine einzige Sprache können, ist immer mehrsprachig. Unsere Schülerinnen und Schüler sind in diesem Sinne spätestens in der Sekundarstufe I mehrsprachig.

**Was heißt Interkomprehension?** Interkomprehension bedeutet, eine Sprache (partiell) verstehen, auch wenn man diese Sprache nicht wie die Muttersprache erworben oder formal gelernt hat. Dialekte sind z. B. interkomprehensiv verständlich, das Niederländische ist einem Deutschsprachigen einigermaßen verständlich, ein Portugiese versteht das Spanische, ohne es gelernt zu haben... Die Komprehension ist schon beim Erwerb der Muttersprache beteiligt: Das Kind versucht, sich den Sprachfluss verständlich zu machen, indem es diesen nach erkannten Merkmalen segmentiert, Bekanntes von Unbekanntem trennt, Neues definiert und semantisch und funktional dem vorhandenen Sprachwissen zuordnet. Ähnlich geschieht die Komprehension *zwischen* Sprachen.

**Was passiert im Kopf beim interkomprehensiven Sprachenlernen?** Auf der Grundlage der empirischen Analyse von ca. 30 dokumentierten interkomprehensiven Hör- und Lesefällen lässt sich das folgende Verarbeitungsschema feststellen. Es liefert die Grundlage für interkomprehensiv basierte Lehr- und Lernmodelle:



### Der didaktische Mehrsprachenmonitor

- 1) Bei der mentalen Verarbeitung von einigermaßen transparenten Sprachen bildet man eine **Hypothesengrammatik**. Ihr zugrunde liegen Operationen zu Fragen wie: Was heißt das Wort? welchem bekannten Wort ähnelt es? Was heißt der Satz? Welche Form- und Funktion hat dieses oder jene Element in der sprachlichen Architektur. Der Aufbau der Hypothesengrammatik ist lehrseitig durch entsprechende Strategien steuerbar. Das der Bildung der Hypothesengrammatik zugrunde liegende Vergleichen sprachlicher Strukturen führt zu einer Veränderung der an Transferbasen in den Ausgangssprachen gebundenen Wissenskomplexe. Die Hypothesengrammatik baut also nicht nur Wissen in der neuen Zielsprache auf, sie bewirkt zugleich eine Festigung und Erweiterung im

Bereich des Vorwissens. Die Hypothesengrammatik ist hochdynamisch. Sie verändert sich mit jedem Akt der mentalen Verarbeitung der neuen Sprache.

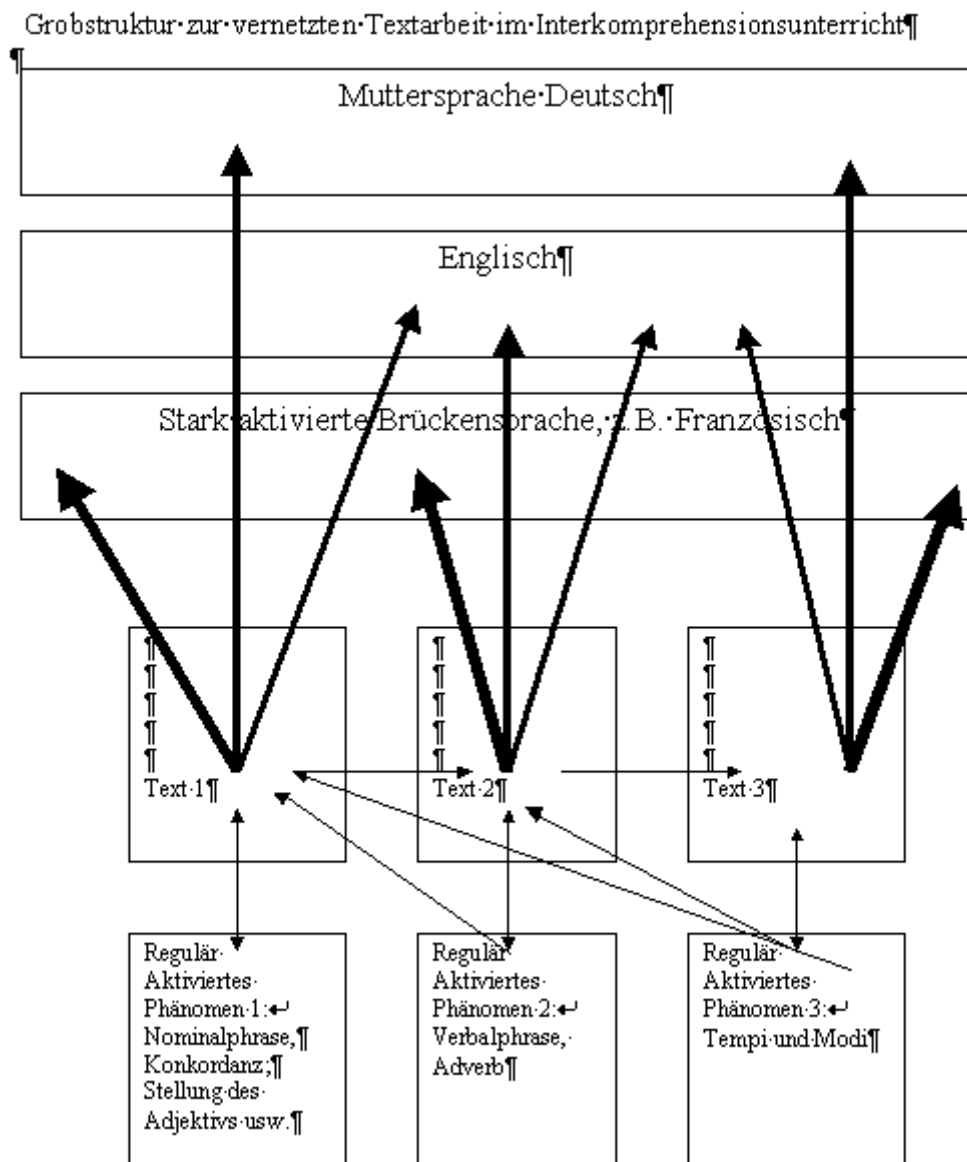
- 2) Das bewusste und ständige Vergleichen zwischen Sprachen generiert ebenfalls einen Vergleich der Lernwege. Das **didaktische Mehrsprachen-Monitoring** antwortet auf Fragen: Wie funktioniert Phänomen X in der Sprache 4, ist es so wie in Sprache 3 oder 2? Was ist eigentlich zwischen Sprachen vergleichbar? Welche meiner Fragen waren zielführend im Sinne der Lösung des 'Problems'? Wie lerne ich schnell und erfolgreich eine Sprache. Was macht mir beim Sprachenlernen Spaß? Wie sind meine Kompetenzprofile in meinen verschiedenen Sprachen? Welches sind die Vor- und Nachteile der von mir benutzten Lernmethode. Mit welchen Lernstrategien komme ich gut zurecht (Lernprotokolle, persönliches Wörterbuch usw.)? Welche Rolle spielt bei mir das zwischensprachliche Vergleichen für das Behalten und Vergessen sprachlicher Strukturen? Kann ich eigentlich die mögliche Hilfe der Wörterbücher optimal in Anspruch nehmen. Was sind die Schwächen der von mir benutzten Wörterbücher? Usw.

Wie die Darstellung zeigt, sensibilisieren die in der Hypothesengrammatik operierenden Prozesse für das Erkennen von Transferbasen und ihre Umformung zu neuen kognitiven Entitäten. Diese bilden so eine neue Lerngrundlage und verbreitern die Perzeptions-sensibilität, also das Erkennen von Transferbasen und erfolgversprechenden Lernwegen (Lernstrategien, Techniken). Damit geht eine Optimierung der Sprachlernkompetenz einher. Der gute Sprachenlerner ist ein guter Vergleicher, und zwar von Sprachen und Spracherwerbswegen. Das Monitoring verhindert, dass Lernerfahrungen inzidentell bleiben, übersehen und rasch wieder 'vergessen' werden. Ohne Monitoring fallen die Lernleistungen, wie unsere Beobachtungen zeigen, deutlich zurück.

**Zur Methode:** Während sprachliche Strukturen bei der Methodik der ersten Fremdsprache in der Regel allenfalls induktiv erarbeitet werden, greift die Mehrsprachigkeitsmethode, wie gesagt, auf das Vorwissen der Lerner zu. Sie führt diese dazu, die Regularitäten der Zielsprache auf der Grundlage vorhandener Schemata (Transferbasen) zu identifizieren oder zu entwerfen. So ist die Didaktik der Mehrsprachigkeit (oder Interkomprehensionsdidaktik) 'konstruktiv' und *learning by doing* (Meißner & Senger 2001). Der Lerner bleibt natürlich hier nicht stehen, sondern überprüft seine Sprachhypothesen selbst; mithilfe von Materialien, der Lerngruppe (Lernen durch Lehren) oder der Lehrkraft. Gleiches gilt für die ausprobierten Lernwege. Die Transferdidaktik ist also eine Vergleichsdidaktik. Das Vergleichen verändert nicht nur das Wissen in der neuen Zielsprache, sondern auch in der bereits bekannten



Sprache. Das folgende Schaubild versucht das Lehr- und Lernmuster zu beschreiben:



Die Lerner entwerfen und 'schreiben' die Grammatik der Zielsprache bzw. das Sprachcurriculum selbst, da sie von Text zu Text die Sprache erschließen und die erkannten Schemata den Korrespondenzen aus anderen Sprachen zuordnen. Dies aktiviert bei jedem Lernvorgang das Wissen aus den vorbekannten und nachgelernten Sprachen. So fördert der Interkomprehensionsunterricht *multi-language-* und *learning awareness*. Als eine sehr effiziente Methode zur Entwicklung von Sprachen- und Lernbewusstheit muss Interkomprehension zu einem transversales Lehr- und Lernprinzip weiterentwickelt werden.

**Erfolge der interkomprehensiven Methode:** Frankfurter Achtklässler eines bilingualen Zweiges mit Französisch erreichten nach nur 15 Unterrichtsstunden eine Lesekompetenz im Spanischen der Niveaustufe B2 des Europäischen Referenzrahmens (Meißner 1998; Böing,

Meißner & Sehili 2004). Der Unterricht der dritten Fremdsprache Spanisch (ab Klasse 9 oder 11) benötigt hierzu mindestens ein Jahr, eher zwei. Deshalb ist zu bezweifeln, dass die gegenwärtige Methodik die optimale ist... — Berliner und Ratinger Schüler der Klassen 9 zeigten, dass romanische Interkomprehension auch im ‘normalen’ Gymnasium lehrbar und lernbar ist. Mit Studierenden wurde die Interkomprehension immer wieder erfolgreich erprobt..

**Auszeichnungen und Förderungen:** Die interkomprehensiv Methode *EuroCom* wurde 1999 mit dem Europäischen Siegel für innovativen Fremdsprachenunterricht ausgezeichnet. Sie gewann 2002/03 den *Premio per Studi sul Plurilinguismo della Provincia Autonoma di Bolzano* und die Unterstützung des Landes Hessen (*Hessen Media*). Die Kultusministerien Hessens und des Saarlandes fördern die Entwicklung von Mehrsprachenunterricht.

**EuroCom** (Eurocomprehension) bezeichnet einen Verbund von Forscherinnen und Forschern, die es sich zur Aufgabe gesetzt hat, die Mehrsprachigkeit der Europäer durch Förderung ihrer interkomprehensiven Fähigkeiten zu fördern. Der Sprachenlandschaft Europas gemäß besteht EuroCom aus den Gruppen *EuroComRom* (Romania), *EuroComSlav* (Slawinen) und *EuroComGerm* (germanische Sprachen). Die sprachwissenschaftlichen Sektionen sind durch die didaktische Mehrsprachenforschung *EuroComDidact* miteinander verbunden (Klein et al. 2003).

## **Die Teilfertigkeiten**

**Lesen:** Alle Erfahrungen mit Interkomprehensionsunterricht belegen, dass die Lesekompetenz rasch entwickelt werden kann. Entscheidend sind neben der notwendigen Motivation die Bereitschaft zum Vergleich von Sprachen und der Wirksamkeit der eingesetzten Lernstrategien und Lernwege.

**Hören:** Erfahrungen mit studentischen Lernern belegen, dass sich das Hörverstehen auf der Grundlage der Lesefähigkeit sehr rasch entwickelt. Interkomprehensives Lernen verlangt die Kenntnis der phonetischen Grundregeln der Zielsprache.

**Schreiben:** Auf der Grundlage vorhandener Lesefähigkeit lässt sich die Schreibkompetenz schnell entwickeln. Interkomprehensionsunterricht führt zu neuen Formen des Schreibens. Das Schreiben ist im Interkomprehensionsunterricht besonders wichtig, weil es diejenige Fertigkeit ist, die Sprache bewusst macht. Bezeichnenderweise entwickeln monolinguale Kinder Sprachbewusstheit, wenn sie anfangen zu schreiben.

**Sprechen:** Es gibt keinen Grund, weshalb interkomprehensiv Lerner weniger gut sprechen (lernen) als solche der traditionellen monolingualen Methoden.

### **3 Mehrsprachenunterricht und seine Bedeutung für die Schulsprachen und die Sachfächer?**

**Englischunterricht:** Für den Englischunterricht gibt der deutsche Steuerzahler mehr als für den Unterricht aller anderen Schulfremdsprachen zusammengenommen aus. Englisch ist ganz überwiegend erste Fremdsprache; in der Grundschule wird Englischunterricht flächendeckend angeboten. Zugleich wissen wir, dass Englisch als erste Fremdsprache dazu beiträgt, dass nahezu 30 von Hundert Abiturienten ohne operable Kenntnisse in einer zweiten modernen Fremdsprache bleibt. Der Anglist Konrad Schröder, Vorsitzender des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, kommentiert die Entwicklung wie folgt: (1998: 206): "... Englisch dominiert in einem sprachpolitisch nicht nachvollziehbaren Maße; selbst (...) Französisch ist mittlerweile (...) gefährdet (...) der frühe Fremdsprachenunterricht ist zur Englischdomäne geworden, und so wird aus einem (...) sprachpraktisch wenig effizienten sieben bis neunjährigen Langzeitkurs Englisch nun ein noch weniger effizienter Langzeitkurs von neun bis elfjähriger Dauer. (...) *Plurilinguisme* produziert das deutsche Schulwesen – sieht man einmal von den ganz wenigen Abiturienten ab, die zwei moderne Fremdsprachen auf einem ihren Bildungsstand adäquaten Niveau beherrschen – nicht." — Daher fällt dem Englischunterricht eine ganz besondere Verantwortung für das Fremdsprachenlernen insgesamt zu. Dieser Verantwortung ist er allerdings bislang kaum gerecht worden. Um ihr zu entsprechen, ist der Englischunterricht zumindest so zu gestalten, dass er das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert.

**Französischunterricht:** Der Französischunterricht liefert deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern eine exzellente Transfergrundlage und optimale Lernerfahrungen für den gezielten Erwerb weiterer romanischer Sprachen. Der Französischunterricht führt daher nicht nur zur Kommunikationsfähigkeit mit Frankophonen und zu einem besseren Verständnis der französischen Kultur, sondern auch zur romanischen Mehrsprachigkeit. Schüler, die unter starker Verwendung ihrer Französischkenntnisse Lesekompetenz in Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch erwerben, erhöhen ihre Motivation für das Französische, weil sie es als 'Brücke zur Mehrsprachigkeit' schätzen lernen.

**Lateinunterricht:** Wenn auch der Lateinunterricht außerhalb des Leseverstehens prozedurale Transfergrundlagen kaum legt, so kann er nützliches deklaratives Wissen vermitteln.

**Russischunterricht:** *EuroComSlav* zeigt die linguale Grundlagen der slawischen Interkomprehension. Das für das Französische und die romanischen Sprachen Festgestellte, lässt sich *mutatis mutandis* auf das Russische und die slawischen Sprachen übertragen.

**Französisch, Italienisch, Spanisch als dritte Fremdsprache:** Ein Unterricht, der konsequent das Vorwissen der Lerner aktiviert und es mit neuen Strukturen verknüpft, führt zu einem rasanten Aufbau der rezeptiven Kompetenz. Dies wiederum erlaubt eine breitere Verarbeitung von Sprachdaten und bewirkt eine Positivierung des Lernerlebnisses. Deshalb empfiehlt die Mehrsprachigkeitsdidaktik folgende Progression: Erst die Aussprachemuster lehren, dann Lesekompetenz (30 Stunden); dann Hörverstehen, auf der Grundlage der erworbenen rezeptiven Kompetenz folgt danach das Sprechen und Schreiben. Ein solcher Unterricht ist dem herkömmlichen wahrscheinlich in vielen Bereichen überlegen. Er lässt den Lernern Zeit, die zielsprachliche Daten zu verarbeiten, eigene Sprachfragen zu stellen und zu vergleichen. Er entspricht den Ergebnissen der Lernforschung (Bleyhl 2000).

**Progressionsschema des traditionellen Tertiärsprachenunterrichts.** Alle Teilfertigkeiten werden gleichmäßig aufgebaut.

<u>Niveaus</u>	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lesen	→	→				
HV	→	→				
Schreiben	→	→				
Sprechen	→	→				

**Progressionsschema des interkomprehensiv basierten Tertiärsprachenunterrichts:** Das Lesen wird sehr rasch entwickelt. Das HV wird auf der Grundlage der Lesekenntnisse aufgebaut. Die produktiven Teilfertigkeiten folgen.

<u>Niveaus</u>	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lesen	→					
HV				→		
Schreiben			←			
Sprechen			←			

**Bilingualer Sachfachunterricht:** Der Unterricht an bilingualen Zügen baut nicht nur optimales Sprachenkönnen, gestützt auf den Sachfachunterricht, in der bilingualen Zielsprache Englisch oder Französisch auf, er legt auch breite Transfergrundlagen für das Hinzulernen weiterer Sprachen. Die Sachfachdidaktiken begrüßen Interkomprehensionsunterricht aus zwei Gründen: (1) mehrsprachige Lesekompetenz ist wissenschaftspropädeutisch wertvoll und (2) sie führt auf dem Feld des interkulturellen Lernens zu einem

wertvollen Lernerlebnis, denn sie gestattet es, das Fremde durch das Prisma seiner eigenen Sprache zu verstehen und zu deuten (Lenz 2002).

**Sachfachunterricht:** Es ist nicht einzusehen, weshalb zum Beispiel der ‘normale’ Geschichtsunterricht Quellen in aller Regel in deutscher Sprache bietet und das fremdsprachliche Wissen der Schüler nicht nutzt. Interkomprehension erlaubt die Rezeption von Texten aus komprehensiblen Sprachen.

**Grundschulischer Fremdsprachenunterricht:** Es ist keine vorrangige Aufgabe des Grundschulunterrichts, möglichst ‘viel’ Englisch oder Französisch zu lehren. Wichtiger ist, die Kinder auf das Lernen des Lernens von Sprachen optimal vorzubereiten. Von daher muss der Grundschulunterricht in geeigneter Weise für Sprachen und für das Sprachenlernen sensibilisieren. Er muss dies in enger Verbindung zum Muttersprachenunterricht tun. Sprachensensibilisierung ist aber nicht monolingual möglich. Sprachen vergleichen und Lernwege in kindgerechter Weise vergleichen sind wichtige Strategien der grundschulischen Methodik.

## **4 - Laufende Projekte im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen**

Wie deutlich wurde, handelt es sich bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik um ein übergreifendes und umfassendes transversales Fremdsprachenkonzept, das den soziolinguistischen Besonderheiten des Lernkontextes der Europäischen Union zu entsprechen sucht. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik verbindet die Fachdidaktiken der einzelnen Zielsprachen komplementär miteinander und führt deren Blick über das eigene Vermittlungsobjekt — die eigene Zielsprache und deren Kultur(en) — hinaus. Mehrsprachigkeitsdidaktik verlangt also von vornherein das Zusammendenken des Gesamts der Sprachenfächer. In ihrem Kern finden wir die planvolle Anlage des Mehrsprachenerwerbs und eine diesem günstige Sprachlernorganisation, zugleich die Chiffren der sprachen- und fächerübergreifenden Lern- und Lehrökonomie, des Transfers — interlingual, von Kommunikations-, Lern- und Lehrerfahrungen —, der Mehrkulturalität, des vernetzenden Lernens und Lehrens, offener Lernarrangements, der Multimedialität, der Autonomisierung der Lerner usw. Mehrsprachigkeitsdidaktik ist in dem Sinne metakognitiv und stark kognitivierend, als sie die Lerner dazu führt, den eigenen Lernprozess mit in ihre Lösungsreflexionen einzubeziehen. Dabei kann der Interkomprehensionsunterricht je nach dem Vorwissen der Lerner sowohl bei der Steuerung durch Sprachdaten (semasiologische Perspektive) als auch bei der Steuerung

durch das Themenwissen der Lerner prozedieren. Letzteres bietet sich für das berufsbezogene Fremdsprachenlernen mit lernungewohnten Erwachsenen an.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik umfasst alle Ebenen des Unterrichts und der unterrichtlicher Interaktion, von der Planung der Lernorganisation (für den Aufbau der individuellen Mehrsprachigkeit günstige Sprachenfolgen; Prüfungsprofile, die auch Mehrsprachigkeit erfassen, Organisation des fächerübergreifenden Lernens) bis hin zu Steuerungs- und methodischen Fragen. Erste Beobachtungen von Unterricht und Gespräche mit Lehrenden zeigen gerade hier Veränderungsbedarf. Notwendige methodische Kriterien erwachsen aus dem Gebot der besseren Einsicht in die sprachlichen Lern- und Lehrprozesse (die nicht nur am Lerngegenstand einer einzigen Fremdsprachen entwickelt werden kann) und der konsequenten Orientierung der lehrseitig initiierten Prozesse am mehrsprachigen Vorwissen der Lerner. Es würde hier zu weit führen, auf Einzelheiten einzugehen (vgl. <http://www.uni-giessen.de/mehrsprachenunterricht/>).

Wie diese Bemerkungen deutlich machen, sind wir von der unterrichtlichen Realisierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik noch meilenweit entfernt. Wer hätte anderes erwartet? Angesichts der europäischen Zielvorgaben liefert indes die Mehrsprachigkeitsdidaktik wichtige Standards für die Qualitätsbeschreibung von Fremdsprachenunterricht: umfassendes und diversifiziertes Schulfremdsprachenangebot, Lernerorientierung, Mehrkulturalität, Autonomisierung der Lerner, Mehrsprachenkompetenz, Mehrsprachenlernkompetenz, Mehrsprachenmethodik... All diese Chiffren fallen mit weiteren Qualifikationsmerkmalen modernen Sprachenunterrichts zusammen. - Der Umfang der Aufzählung deutet bereits an, dass die Fachdidaktiken zusammen die sich hier andeutenden Aufgaben schultern müssen, und dies betrifft zuvorderst die Fremdsprachendidaktiken.

Zusammenarbeit beginnt auch damit, dass man über die eigenen Projekte informiert. Vor diesem Hintergrund meldet die Gießener Didaktik der romanischen Sprachen den Aufbau des Netzwerks 'Mehrsprachenunterricht' an. Es betrifft die wissenschaftliche Begleitung, Dokumentation und Auswertung folgender Projekte:

- Interkomprehensionsdidaktik und Mehrsprachenunterricht im regulären Französischunterricht für die Zielsprachen Italienisch, Portugiesisch und Spanisch (Saarland, Hessen);
- Regulärer Spanischunterricht mit einem Vorlauf zum verstärkten Erwerb von Rezeptionskompetenz in Klasse 11;

- Interkomprehension im mehrsprachigen Sachfachunterricht;
- Mehrsprachigkeit in der Hochbegabtenförderung: Interkomprehensionsunterricht zur Erzeugung von Sprachen- und Lernbewusstheit (Saarland);
- Mehrsprachige romanische Lesekompetenz als Schnupperkurs für unterschiedliche Lernkontexte der Sekundarstufe I (Realschule, Gesamtschule, Gymnasium);
- Erstellung von Mehrsprachigkeitsmaterialien für die Fächer Geographie und Geschichte; multimediale Architekturen werden auf der von 'Hessenmedia' unterstützten Plattform des EuroCom-Projektes an der TU-Darmstadt unterstützt.

Das gemeinsame Ziel der einzelnen Projekte besteht in der empirisch fundierten Entwicklung einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Methodik.

## Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar & Bach, Michael (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenberg.
- Adolf, Paul: *Dictionnaire alsacien-anglais comparatif et bilingue. L'anglais par l'alsacien. Vum Elsässische züem Englische. Learning English trough Alsatian German*. En collaboration avec Raymond Matzen. Université Populaire d'Obernai/France.
- Bahr, Andreas. Bausch, Karl-Richard. Helbig, Beate. Kleppin, Klara. Königs, Frank G. & Tönshoff, Wolfgang (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, Karl-Richard (2003): «Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick». In: Bausch, Christ & Krumm, 439-444.
- Bausch, Karl-Richard. Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. (4. völlig neu bearbeitete Auflage)*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag
- Bertrand, Yves & Christ, Herbert (Red.) (1990): «Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht», *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 208-212.
- Bleyhl, Werner (2000): «Sprachenlernen, ein konstruktiver, nicht linearer Selbstorganisationsprozess oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind». In: Frank G. Königs (Hrsg.): *Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik. (Fremdsprachen Lehren und Lernen 29)*. Tübingen: Narr, 71-90.
- Böing, Maik. Meißner, Franz-Joseph & Sehili, Susanne (2004): «Lesekompetenz B2 Spanisch nach 15 Stunden. Unterrichtsdokumentation eines Pilotprojektes an der Frankfurter Liebig Schule». *französisch heute* 35 (im Druck).
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert: «Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen». In: dieselben (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 8-19.
- Burk, Heike, Meißner, Franz-Joseph. Müller, Andra. Sippel, Vera & Wehmer, Silke (2001): «Was Studierende über ihre Schulsprachen denken: ein Beispiel quantitativer Lernerforschung». In: Abendroth-Timmer & Bach, 111-129.
- Burwitz-Meltzer, Eva(2003): «Neue curriculare und methodische Anforderungen an den Englischunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit (Kl. 1-10)». In: Meißner & Picaper, 20-31.
- Candelier, Michel (1998): «L'éveil aux langues à l'école primaire. Le programme européen

- 'Evlang'». In: Jacqueline Billiez (éd.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem, 299-308.
- Christ, Herbert. Schröder, Konrad, Weinrich, Harald & Zapp, Franz Josef (1980): *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Universität Augsburg: (I&I-Schriften 11).
- De Florio-Hansen, Inez (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- Dechert, Hans W. & Raupach, Manfred (Hrsg.) (1989): *Interlingual Process*. Tübingen: Narr.
- Dechert, Hans W., Möhle, Dorothea & Raupach, Manfred (Hrsg.) (1984): *Second Language Productions*. Tübingen: Narr.
- Doyé, Peter (2003): «Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts». In: Meißner & Picaper, 32-48.
- EuroComDidact: <http://www.uni-giessen.de/mehrsprachenunterricht/>; oder: <http://www.eurocomcenter.de/eurocomdidact/>.
- Frankmölle, Claudia (1998): *Der Zuwachs an Sprachkompetenz in der Zielsprache Italienisch im Verlauf eines mehrmonatigen Italienaufenthaltes. Eine introspektive Eigenstudie zu Prozessen der Kompetenzveränderung auf fortgeschrittenem Sprachniveau. (Elektronische Manuskripte zum Französischunterricht 7)*. (www.fapf.de).
- Hu, Adelheid: *Fremdsprachenunterricht und Migrationsgesellschaft. Perspektiven von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n vor dem Hintergrund didaktischer und kulturwissenschaftlicher Theoriebildung*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (1993a): «L3-Spezifika». *GAL-Bulletin* 19/93, 14-20.
- Hufeisen, Britta (1993b): «DaF-Unterricht bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache». *Neusprachliche Mitteilungen* 46, 167-174.
- Kallenbach, Christiane: *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Klein, Horst G. (1997): «Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar?» In: Wolfgang Moelleken & Peter J. Weber (eds.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler, 270-278.
- Klein, Horst G., Meißner, Franz-Joseph & Zybatow, Lew N. (2005): «The EuroCom-Strategy - the Way to European Multilingualism». In: Lew Zybatow (Hrsg.): *Sprachkompetenz-Mehrsprachigkeit-Translation. Akten des 35.Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 20.-22.September 2000*. Tübingen: Narr (erscheint).
- Königs, Frank G. (2000a): «Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache». *französisch heute*
- Königs, Frank G. (2000b): «How to do research with words? Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdsprachenerwerbsforschung». In: Karin Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengere, 55-61.
- Lenz, Thomas (2002): «Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik - eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht». *Geographie und Schule* 24, 137, 2-11.
- 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». *französisch heute* 33, 88-106.
- Meißner, Franz-Joseph (1993): *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Meißner, Franz-Joseph (2003): «Esquisse de la didactique de l'eurocompréhension». In: Meißner, Franz-Joseph. Meissner, Claude. Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D.: *Les*



- sept tamis. Lire les langues romanes dès le début.* Aachen: Shaker (im Druck).
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): «Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 63-102.
- Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003.* Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Senger, Ulrike (2001): «Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung». In: ders. & Marcus Reinfried (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik.* Tübingen: Narr, 21-50.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung.* Tübingen: Stauffenberg.
- Neuner, Gerhard (1996): «Deutsch als Zweitsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die 'Drittssprache Deutsch'». *Deutsch als Fremdsprache* 4, 211-217.
- Raupach, Manfred (2002): «Viele Wege führen zur Mehrsprachigkeit. Konzepte und empirische Evidenz». In: Gerhard Kischel (Hrsg.): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001.* Aachen: Shaker, 186-196.
- Schild, Wolfgang (1993): «Englisch als zweite Fremdsprache». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 53, 349-353.
- Schröder, Konrad (1998): «Nachdenken über lebenslanges Fremdsprachen-Lernen». In: Jochen Pleines (Hrsg.): *Sprachen und mehr. Globale Kommunikation als Herausforderung.* Wiesbaden: Harrassowitz, 203-209.
- Vollmer, Helmut (2001): «Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*». In: Abendroth-Timmer & Bach: 91-109.
- Wenden, Ursula (2003): «Kohäsive Sprachdidaktik». In: HVV/VHS (Hrsg.): *Hessisch-thüringische Fachkonferenz Sprachen. Konferenzberichte 2003.* Abteilung G.
- Zydatiß, Wolfgang (1998): «Fremdsprachenpolitische Überlegungen zum Fremdsprachenlernen in Deutschland». In: derselbe (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung - Reform oder Konkurs.* Berlin und München: Langenscheidt, 152-217.