

Franz-Joseph Meißner (Gießen)

Enzyklopädisches, sprachliches, didaktisches Wissen.

Zur Entwicklung von Tests zur Interkomprehension mit Blick auf den ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen‘

Obwohl die Interkomprehension in der Fremdsprachendidaktik breite Aufmerksamkeit findet (Meißner 2003; 2005a) und sich ihre grundlegende Bedeutung für die Modellierung der mentalen Verarbeitung (fremd)sprachlicher Daten abzeichnet (passim: Hufeisen 2003), existiert zur Zeit weder eine exakte Darstellung zu den in Interkomprehensionsprozessen involvierten Wissenskategorien noch zu deren Bedeutung im Rahmen von Test- und Aufgabenentwicklung¹. Die folgenden Gedanken wollen hierzu einen Beitrag liefern.

1 Grundlagen zu Interkomprehension und interkomprehensiv basiertem Sprachenlernen und -lehren bzw. zu Wissenskategorien

Modelle interkomprehensiv basierter Sprachdatenverarbeitung betonen in enger Nähe zur Transferforschung (etwa Cenoz 2001; Meißner & Burk 2001; Müller-Lancé 2003) die fundamentale Rolle des Vorwissens und seiner zielgerichteten Aktivierung für die Interkomprehension und das Sprachenwachstum. Inzwischen mehrfach dokumentierte und dokumentierbare Erfahrungen mit Interkomprehensionsunterricht registrieren neben dem raschen Erwerb von Lese- bzw. Hörkompetenz zwischen bzw. in mehreren verwandten Sprachen eine Beschleunigung der einzelzielsprachlichen Progression im Falle einer modularen Integration von interkomprehensionsbasierten Lehrstrategien in das reguläre zielsprachliche Curriculum (zuletzt Bär et al. 2005). Dieser Vorteil ist nicht auf den Unterricht von Tertiärsprachen begrenzt, sondern kann im Prinzip dem Fremdsprachenunterricht allgemein zukommen, denn Lerner einer Fremdsprachen haben sich ja die Welt bereits durch ihre Sprache(n) grundlegend erschlossen. Zudem ist – gleichrangig – eine deutliche Steigerung von Selbststeuerungskompetenz bzw. der Fähigkeit, autonom zu lernen, durch Interkomprehensionsunterricht beobachtbar. Hierzu müssen allerdings zwei Bedingungen erfüllt sein: Erstens muss die Lernsteuerung stark *aszendierend (bottom up)* verfahren – d.h. den Lernern selbst die Initiierung und Abarbeitung der Interkomprehensionsprozeduren überlassen und ihnen nicht etwa zu früh Hilfen anbieten oder ‚uneigentliches‘ linguistisches Wissen (der Lehrperson, des Lernprogramms usw.) aufstülpen. Hierbei ist zu beachten, dass Interkomprehensionsunterricht ja gerade nicht primär das Hinzulernen von ‚neuen‘ Wörtern, morphosyntaktischen Strukturen usw. bedeutet, sondern Sensibilisierung für die verfügbaren Transferpotentiale in den einem Individuum bereits bekannten Sprachen und nutzbaren Sprachlernerfahrungen. Dies erklärt die Schnelligkeit, mit der rezeptive Fertigkeiten in nah verwandten Sprachen erworben werden können. Das Hinzulernen von bislang gänzlich unbekanntem Strukturen – auch dies geschieht im Interkomprehensionsunterricht durchaus infolge des umfangreichen Inputs – ist demgegenüber sekundär. Beides erfolgt.

Da die Interkomprehensionsdidaktik konsequent vom Vorwissen der Lerner ausgeht, müssen Erklärungen zur Transferförderung zielgerichtet ansetzen, und zwar an den Punkten, welche die Interkomprehension behindern. Damit ist die Frage der lehrseitigen Erklärungsreichweite angesprochen, die mit der jeweiligen konkreten lernseitigen Fragereichweite zu korrelieren ist. Es ist sicherzustellen,

¹ Zu: Test und Mehrsprachigkeit: Christ (1996).

- dass Lerner von der Fülle lehrseitig aufgebauter interlingualer Assoziationen nicht überfordert und buchstäblich ‚erschlagen‘ werden,
- dass linguistische Fachtermini nur sehr sparsam und adressatengerecht Verwendung finden,
- dass eine lernerseitig identifizierte Korrelation zwischen dem gerade aktivierten Lernziel und der konkreten in Gang zu setzenden Aktivität lernerseitig erfolgt.

Sodann darf sich die Steuerung nicht damit begnügen, linguistisches Wissen im Bereich des anvisierten Mehrsprachigkeitstyps (romanisch, slawisch usw.) aufzubauen. Statt dessen muss sie den Gegenstand romanischer, slawischer... Sprachdaten dazu nutzen, die Aufmerksamkeit auf die eingesetzten Lernverfahren und das gesamte Lernverhalten lenken. Anders gesagt, plurilinguales ‚und‘ didaktisches Wissen zu den erfolgsleitenden und erfolgsbehindernden Lernprozessen stehen gleichrangig und komplementär nebeneinander. Die didaktische Kompetenz ist entscheidend für das lebensbegleitende autonome Lernen. Das eine geht nicht ohne das andere. Im Steuerungsbereich sind folgende Faktoren betroffen: Motivation und äußeres Lernmanagement (Zeit- und Lernorganisation durch die Lerner selbst: Auswahl der Lernmittel und Inanspruchnahme von Lernhelfern) und inneres Lernmanagement (Einsatz von Lernstrategien und –techniken: Anlage eines persönlichen Mehrsprachenwörterbuchs, lernerseitige Komposition der Basisgrammatik für die neue Zielsprache, Anlage einer Mehrsprachengrammatik, interlinguale Fehlerprophylaxe (Kleppin 2000), Lernprotokoll, Vergleich von Laut-Denk-Protokollen zum eigenen Lernprozess usw.). Der Unterricht muss diese Fragen zielführend thematisieren und entsprechende Prozesse fördern, z.B. durch Aufgaben zum Vergleichen schülerseitiger Interkomprehensions- und Steuerungsprozesse mit der Lerngruppe, durch ihre Hineinnahme in Klausuren. Interkomprehensionsunterricht steht und fällt mit der Berücksichtigung dieses Bedingungs Zusammenhangs. Zu den Lernstrategien ist mit Nold (1997) daran zu erinnern, dass diese nicht punktuell erworben und langfristig verfügbar gemacht werden können, sondern dass es zu ihrer Internalisierung des systematischen Wiederholens und ihrer langfristigen regelmäßigen Integration in den Unterricht bedarf. Dies setzt vor allem der Wirksamkeit von Interkomprehensionsunterricht im Rahmen von Projektwochen Grenzen. Ebenso wichtig wie die Durchführung von Interkomprehensionsunterricht ist daher die Sicherung von Nachhaltigkeit. Zur Zeit fehlt eine hinreichende Unterstützung durch die Lehrwerke des schulischen Fremdsprachenunterrichts und wohl auch des Erwachsenen-Lernbereichs (Lahaie 1995; Laux 2005; Scharmann 2006). Bei der Erstellung von E-learning-Architekturen ist darauf zu achten, dass diese es nicht bei der Präsentationsebene belassen, sondern in der Tat autonomiefördernde Prozesse einleiten (Meißner 2005c).

Werden dieses Faktorenbündel erfüllt, so verbessert dies die Sprachenlernbewusstheit. Auch wenn bislang eine zuverlässige Messung der Optimierung des Lernverhaltens durch lerner- und lehrseitigen Interkomprehensionsstrategien aussteht, so legen doch alle relevanten Indikatoren den hier geschilderten Schluss nahe. – Diese Schlussfolgerung ist lernpsychologisch plausibel, da die Interkomprehensionsdidaktik zentral auf jene Faktoren zugreift, die den Lernerfolg nach Ausweis der Wissenschaften vom Lernen und Lehren nicht nur in den Fremdsprachen determinieren: Motivation, subjektiver Lernerfolg, Vorwissen, metakognitive Steuerung und Autonomisierung sowie Verbesserung des Lernerlebnisses (Renkl 2000). Wir fügen dem hinzu: systematischer Rückgriff auf deklaratives und prozedurales Sprachwissen². – Das in der Interkomprehensionsdidaktik entwickelte Modell des

² Færch & Kasper haben als erste (1984) die Bezeichnung der kognitiven Psychologie zwischen *declarative* und *procedural memory* auf die Sprachlehrforschung übertragen. Prozedurales Wissen wird als ‚enaktives‘ Wissen beschrieben bzw. als ein operatives Handlungs- bzw. Performanzwissen. Ein Merkmal dieses Wissens ist darin zu sehen, dass es mit zunehmender Beherrschung der jeweiligen

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

Plurilingualen Didaktischen Monitors (Meißner 2003, 2004b) verarbeitet zentral die genannten Faktoren und sichert bei entsprechender Berücksichtigung in der Lehrlernorganisation die Nachhaltigkeit.

2 Wissenskategorien, Mehrsprachigkeit und Testentwicklung

Besondere Aufmerksamkeit finden Wissenskategorien auch in der jüngeren Testliteratur. Hier taucht das so wichtige Vorwissen in unterschiedlichen Bezeichnungen und Zusammenhängen auf. Grotjahn (2001) nennt „Hintergrundwissen“, „textunabhängiges Wissen“ und „Item-Plausibilität“. Wir fügen dem hinzu: Mehrsprachenwissen bzw. Wissen in Sprachen verschieden von der Zielsprache, plurilinguales deklaratives und prozedurales Wissen um die phonologischen, lexikalischen und syntaktischen Korrelationen zwischen den Lernern mental erreichbaren Sprachen, deklaratives Wissen um Sprachen als Systeme, als Ausdruck von Gebrauch und Norm (Coseriu 1970) sowie Wissen um die Möglichkeiten didaktischer Steuerung. Aus diesen Kategorien ergibt sich die für die Interkomprehensionsdidaktik typische Transferlehre mit ihrer elaborierten Transfertypik (Meißner 2000b). Hier genügt es, zu ihrer Beschreibung die Kategorien pro- und retroaktiv, intrasystemisch in Bezug auf die Brückensprachen (zu denen natürlich auch die Muttersprache gehört) und intersystemisch auf den mentalen Verarbeitungsraum ‚zwischen‘ Sprachen in Erinnerung zu rufen. Relevante Wissenskomplexe im Bereich der Selbststeuerungskompetenz wurden bereits erwähnt. – Zu erinnern ist aber auch an die kulturelle Vorprägung von Prüflingen, Prüfern und Testautoren. Autoren von Lern- und Testmaterialien folgen oft einem simplen Input-Output-Schema, das allein zwischen einer angenommenen Muttersprache und einer einzigen Zielsprache greift. Dieser Vorwurf ist wohl auch auf die Testpraxis auszuweiten. Indem Tests Verstehen, Verstehensqualität und Verstehensschwierigkeit nur selten in Bezug auf das mehrsprachliche Vorwissen von Lernern und Lehrern aktivieren, vernachlässigen sie die „innere Mehrsprachigkeit“ der europäischen Muttersprachen (Wandruszka 1979) und die individuelle Mehrsprachigkeit der Lerner. Zugleich ignoriert sie sowohl das Testen von Sprachhypothesen als auch die Selbststeuerung und die Reflexion von Steuerungshypothesen durch die Lerner, soweit diese in deren Reichweite liegen. Da Interkomprehensionsunterricht ein wirksames Werkzeug zur Erhöhung der Sprachenlernkompetenz ist, verfehlt das Testen damit weitgehend die Fokussierung auf die Lerner. Sollen Tests eine lerndiagnostische Funktion erfüllen, so generiert die Ausblendung der individuellen Mehrsprachigkeit Ungenauigkeiten, aus denen wiederum Steuerungsfehler entstehen können. Vor allem blenden bisherige Testformate die Beförderung von Lernkompetenz aus.

Der Vorwurf ist jedoch zu relativieren, denn es ist, wie angedeutet, nach dem Zweck der Tests zu unterscheiden. So ist einerseits zwischen solchen Tests zu trennen, die eine Fähigkeit objektiv zu beschreiben versuchen. Dies sind standardisierte Tests mit hoher überindividueller Aussagereliabilität – wie DELF/DALF, TESTDAF usw. (Bolton 2000). Werden solche Tests zu lerndiagnostischem Zweck eingesetzt, so sind diese selbstverständlich so anzulegen, dass ihre Items detailliert jene Bereiche erfassen, in denen Defizienzen feststellbar sind. Andererseits benötigen wir lernbezogene Tests, die ein konkretes Wissen oder Können an einem bestimmten Punkt innerhalb einer Lernsequenz überprüfen. Wir sprechen in diesem Fall von

Fertigkeiten immer weniger bewusstseinspflichtig wird und zunehmend unbewusst automatisiert abläuft. Der Unterschied zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen entspricht *grosso modo* der Unterscheidung zwischen explizit/implizit oder „*analyzed/unanalyzed*“ (Bialystock 1979), „*conscious/unconscious*“ (Krashen 1995). Allerdings handelt es sich bei den Oppositionspaaren nicht um Dichotomien, sondern um Gegensatzpaare innerhalb eines Kontinuums. Anders gesagt: Prozedurales und deklaratives Wissen sind nicht trennscharf gegeneinander absetzbar. (Nach Zimmermann 1990).

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

Lernerfolgskontrollen oder Lernüberprüfungen. Die Unterscheidung führt zu erheblichen Unterschieden im Bereich der Testaufgaben, der Items und ihrer didaktischen Einschätzung, wie noch im Bezug auf den ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ (GER) zu diskutieren sein wird.

Für Interkomprehensionstests gelten natürlich alle Kriterien, welche die Standards von Tests des einen oder anderen Testtyps ausmachen. Dabei ist (erneut) daran zu erinnern, dass Interkomprehension allein die rezeptiven Fertigkeiten erfasst. Testverfahren im Bereich der produktiven Kompetenzen sind daher im Weiteren auszuschließen.

3 Testentwicklung und Interkomprehension: zwischen Brücken- und Zielsprachen

Welches sind nun die Besonderheiten für die Erstellung von Tests auf dem Feld der Interkomprehension? Welche Grundkriterien haben Items zur Lerndiagnose zu erfüllen? Wie sind Lernerfolgsüberprüfungen anzulegen? Da letztere ihren Zweck innerhalb einer Lernsequenz finden, ordnen wir diese Frage der Aufgabenentwicklung zu, die an anderer Stelle behandelt wurde (Meißner 2005b).

3.1 Aktivierung der Brückensprachen

Interkomprehension beginnt bei der Aktivierung einer oder mehrerer Transfer- oder Brückensprachen. Deren Interaktion ist bereits für die Testentwicklung von Interesse. – Wie Cenoz (2001), Meißner & Burk (2001) und Müller-Lancé (2003) unabhängig voneinander belegen, erklären folgende Faktoren die Auswahl von Sprachen als Brückensprachen (und eine solche muss keineswegs allein die Muttersprache bzw. L1 sein):

1. Grad der prozeduralen und deklarativen Beherrschung der Fremdsprache, welche ein Lerner zu seiner Brücken- oder Transfersprache heranzieht,
2. Lernerfahrung insbesondere Erfahrungen mit interlingualem Transfer,
3. Grad der Autonomisierung, also der Fähigkeit zum zielführenden Einsatz von Lernstrategien und Lerntechniken im Bereich des Mehrsprachenlernens.

Neben diesen lernerbezogenen Faktoren lassen sich linguistische Gründe anführen, weshalb bestimmte Sprachen füreinander besonders gut als Brückensprache funktionieren. Hierzu gehört vor allem deren

4. typologische – d.h. lexikalische, morphologische und syntaktische – Ähnlichkeit mit der Zielsprache³.

Hierneben findet sich ein Faktorenbündel, das man als ‚lern- oder verarbeitungssituativ‘ bezeichnen kann. Cenoz (2001: 10) erinnert an “recency“: „It would be hypothesised that learners are more likely to borrow from a language they actively use than from other languages they may know...“ Des Weiteren lassen sich interpersonale Einflüsse nachweisen, die etwa Lernberater auf Lerner ausüben, wenn sie den Rückgriff auf eine bestimmte Sprache für den interlingualen Transfer empfehlen. Ein anderer starker Faktor für das Heranziehen von einer oder gar mehreren Brückensprachen liegt in den Spracherwerbserfahrungen der Individuen, was in hohem Maße mit dem lernerseitigen Faktor ‚Alter‘ zusammenfällt. Hier ist besonders ‚Erfahrung‘ – konkret Sprachen-, Welt- und didaktisches Steuerungswissen – zu

³ So verweist Klein (2002) auf die vorzügliche Eignung des Französischen als Brückensprache zu den romanischen „Schwestersprachen“.

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

nennen. Die Wissenskategorien übernehmen bei der Rezeption eine jeweils unterschiedliche Funktion.

Testaufgaben sollten auch für die Auswahl geeigneter Brückensprachen sensibilisieren. Auch zu diesem Bereich legt die Interkomprehensionsdidaktik neue Aufgabentypen vor.

Da Wissenskategorien komplementär wirken und einzelne Kategorien Defizienzen in anderen Kategorien ersetzen können, ist daran zu erinnern, dass

- Weltwissen – hierzu zählt auch die Erfahrung mit kommunikativen Situationen – in rezeptiven Prozessen vor allem zu Plausibilitätsproben herangezogen wird. Kinder und junge Lerner verfügen über deutlich weniger enzyklopädisches Wissen als erfahrene und ältere Lerner. Dies ist bei der Erstellung von Interkomprehensionsaufgaben und Tests zu berücksichtigen.
- prozedurales Wissen in nahverwandten Sprachen von vornherein auch den Aufbau prozeduraler, sprachdatengeleiteter Rezeptionskompetenz bewirkt.
- didaktisches Wissen wesentlich den Lernerfolg beeinflusst. Hemmnisse erwachsen möglicherweise aus den bereits erwähnten Erwartungshaltungen an den Unterricht und aus Ängsten vor einem ‚Gesichtsverlust‘ in der Lerngruppe. In diesem Zusammenhang wurde mehrfach die ‚Sprachenangst‘ diskutiert (Skehan 1991; Ganschow et al. 1994). Es zeigt sich immer wieder, dass althergebrachte Muster von Fremdsprachenunterricht die Erwartungen im Bereich der fremdsprachenunterrichtlichen Methodik oft in eine die Entwicklung prozeduraler Kompetenz oft hemmende Richtung lenken. Dies betrifft in starker Weise auch das ‚Explizieren‘ von Grammatik, dem ein viel zu hoher Wert beigemessen wird (Bleyhl 2000).

Es versteht sich, dass Tests zur Interkomprehension sowohl auf diese Wissenskategorien als auch auf deren Interaktion zugreifen sollten. Entsprechende Aufgaben sind ein Desiderat.

Zur ‚Sprachenangst‘ ist zu überprüfen, inwieweit Interkomprehensionsunterricht derlei Lernhemmnisse im Verein mit einer Lernberatung (Kleppin 2000, 2003; Meißner 2006) abbauen kann, indem er Misserfolgserfahrungen, welche vermutlich vor allem durch die Praxis des Gruppenunterrichts und die hier eingeforderten produktiven Fertigkeiten rühren, durch eine grundsätzlich andere Sprachlernerfahrung relativiert. Auch hier stehen Forschungen aus. Auf der Ebene der didaktischen Lenkung sind Aufgaben zu fördern, die den Themenkreis Lernangst und Lernerfolg ansprechen. Bislang ist das Thema noch kaum in Portfolio-Dokumenten präsent.

Damit wir uns ein Bild davon machen können, wie nun unterschiedliche Wissenskategorien in Interkomprehensionsprozessen interagieren, beschreiben wir kurz die in rezeptiven Prozessen beteiligten Teilaktivitäten.

3.2 Verarbeitungsebenen bei Lesen und Hörverstehen

Lesen ist eine „komplexe Tätigkeit, die mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen, unter sehr ungleichen Bedingungen und mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Kompetenz stattfinden kann“ (Lutjeharms 1994a: 36). Ähnliches gilt auch für das Hörende-Verstehen, wobei bekanntlich ein ganz wesentlicher Unterschied zum Lesen u.a. in der Zeitspanne liegt, in der die Sprachdaten mental verarbeitet, d.h. phonologisiert, werden müssen. Die Literatur weist in diesem Zusammenhang auf das stupende Verarbeitungstempo audialer Sprachdaten hin. Ein

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

nativer Sprecher erkennt Worte schon aufgrund des Wortanfangs oder/und des Kontextes innerhalb von 200 m/sec. Als Verfahren zur Überprüfung von ‚Detailphänomenen‘ der sprachlichen Oberfläche gilt das *shadowing*: die Identifikation von phonologischen und/oder lexikalischen ‚Fehlern‘ im Redefluss (Typ: *Er war gestern in der Gürche (Kirche)*. Oder: *Sie lebt schon lange in Europa und zieht sich erst jetzt europäisch aus (an)* (passim: Aitchison 1997).

Bei rezeptiven Prozessen lassen sich die nachgenannten, parallel und nicht sequentiell verlaufenden Verarbeitungsstufen unterscheiden. Erst in einem zweiten Schritt geschieht die Einpassung neuer inhaltlicher Informationen in das Weltwissen des Individuums. Im Interkomprehensionsunterricht erfolgt ein weiterer Schritt, und zwar die Bewusstmachung mehrsprachlicher Schemata qua Konstruktion der sogenannten Hypothesengrammatik, die gemäß der Transferaktivität brücken- und/oder zielsprachlich ausgerichtet ist. Hiermit einher geht, wie gesagt, ein Lernmonitoring, das den eigenen Erwerbssweg kontrollierbar und steuerbar macht. Wenn dieses auch nicht den gesamten Erwerbsprozess ins Bewusstsein heben kann, so bietet es doch immer wieder Kontrollpunkte für das Lernen bzw. den gelenkten Spracherwerb.

Doch zurück zu den besagten Verarbeitungsebenen, die bei der Dekodation sprachlicher Informationen im Spiel sind:

- (a) phonische bzw. graphophonische Ebene
- (b) lexikalisch-formale Ebene
- (c) syntaktische und kollokative Ebene
- (d) lexikalisch-semantische Ebene
- (e) textsemantische Ebene

Den Verarbeitungsebenen geht eine Situierung der Kommunikation bzw. eine Identifikation der Textsorte und ihrer möglichen Inhaltsmerkmale voraus, welche dem Rezeptionsprozess erst die notwendige Plausibilitätskontrolle ermöglicht. Die zwischen (a) und (d) genannten Ebenen bezeichnen zunächst einmal Komponenten der Modellierung der rezeptiven mentalen Sprachverarbeitung in ‚Einwort-Prozeduren‘, wie sie traditionell etwa in psychologischen Laborexperimenten begegnet. Solche Einwort-Abfragen bilden jedoch eine simplifizierende und letztlich wirklichkeitsfremde Vorstellung von Sprache ab. Sie sind nur sinnvoll, wenn die Fragen mit einer konkreten sprachlichen Kompetenzstufe korreliert werden, wie dies etwa bei ‚muttersprachlichen‘ Assoziations- oder Reiz-Reaktionstests (latent) der Fall ist⁴. Für die Testentwicklung sei daran erinnert, dass Interkomprehension keine produktiven Fertigkeiten prüft.

Auf Rezeption ausgerichtete sprachliche Verarbeitungsmodelle müssen sowohl die Syntax als auch die Lexik umgreifen. Erstere erfassen Kategorien wie Wortstellung, funktionale Kompositionselemente des Satzes wie Subjekt, Prädikat, Objekt, Begleiter, Koordination und Subordination von Teilsätzen, Satztypen wie Aussage- und Fragesatz usw. Vergleichende Grammatiken kontrastieren auf dieser Ebene strukturelle syntaktische Verschiedenheiten (Beispiel: *le escribo a él/ich schreibe ihm..., se lo/(le) doy, je le lui donne*).

⁴ Einwort-Abfragen übersehen oft, dass sprachliche Architekturen horizontal (syntagmatisch) und vertikal (paradigmatisch) vernetzte Gebilde sind. Tests erfassen diesen Sachverhalt allenfalls auf der Antwortebene. (Beispiel: 1.) Mit welchen Tieren assoziieren Sie *cheval*? Antwort: *étalon, jument, poulain, vache, bœuf..., zèbre...* Und zweitens : 2.) Mit welchen typischen Aktivitäten verbinden Sie die Tätigkeiten des *cheval*? Antwort: *hennir, paître, courir, galoper...*). Derlei Abfragen sind bei fortgeschrittenen Lernern einsetzbar.

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

Die syntagmatische Ebene betrifft die lexikalischen Kategorien ‚semiotaktische Autonomie‘ oder freie Kombinierbarkeit (*free choice*) einerseits und Kollokativität oder Kookkurrenz andererseits (Hausmann 1993). Das Wissen darum, dass ein bestimmtes Wort mit hoher Wahrscheinlichkeit ein bestimmtes anderes oder eine konkrete Assoziation nach sich zieht, schafft semantische Redundanz, die das Arbeitsgedächtnis von weiteren formal-sprachlichen Dekodationsschritten entlastet und seine Aktivität auf die inhaltlich-thematische Dimension lenkt (vgl. *grièvement* ⇒ *blessé*; *gravement* ⇒ *malade* oder *schwer bewaffnet* ~ *armé jusqu'aux dents*), *schwer enttäuscht* ⇒ *profondément déçu*). – Tests, Aufgaben und Übungen zur Worterkennung sollten daher auch die Kookkurrenz von Wörtern im Blick halten. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Übungen zur translingualen Identifikation von Kollokationen allgemein fehlen, obwohl die Interkomprehensions- und DaFnE-Didaktik (Rieder 2001; Meißner 2005; Neuner et al. 2005) solche entwickelt haben. Lexikalische Modellierungen zeigen Wörter in Netzen mit syntagmatischen und paradigmatischen Verknüpfungen (Meißner 2000).

Eine weitere Ebene betrifft die kommunikative Situation und die Pragmatik. Hier begegnet den Sprachteilhabern ein Repertoire von Redeweisen und Formeln, welche sich im Maße ihrer Repräsentanz in einer Kultur ‚ritualisieren‘. Zur Verdeutlichung: *Darf es noch etwas sein? Algo más? ...et avec ça?* lautet die Standardfrage des Verkäufers an die Kundin in Deutschland, Spanien oder Frankreich. In Fällen der ‚interkulturell eindeutigen Parallelität‘ der Sprechsituation wird die Formel immer dann richtig gedeutet, wenn die Kenntnis der Situation die eindeutige Interpretation der Frage erlaubt. Dies ist jedoch nicht die Regel. Der GER macht hier einen großen Schritt voran, indem er Orientierungen wie ‚informelle Diskussion unter Freunden, Konversation, Dienstleistungsgespräche usw. vorgibt. (86ff.).

Testautoren müssen die einzelnen Rezeptionsebenen berücksichtigen. Sie sollten idealiter auch deren Interaktion kennen. Im Weiteren wären die Wissenskategorien bei prognostischen und/oder auf den Sprachstand abhebenden Tests in die Entwicklung spezieller Items zu nehmen.

3.2.1 Zur Interaktion der Verarbeitungsebenen bei *sampling, predicting* und *confirming/disconfirming*

Die mentale Verarbeitung von Wort- und Satzerkennung wird (zumindest) seit Goodman (1969) als ‚Konstruktion und Überprüfung konzeptueller Hypothesen‘ begriffen.

The choice will be dictated, of course, by the language user's purpose. The receptive process does start with the phonological or graphic display as input, and it does end with meanings as output, but the efficient language user takes the most direct route and touches the fewest bases necessary to get to this goal. He accomplishes this by 'sampling', relying on the redundancy of language, and his knowledge of linguistic constraints. He 'predicts' structures, 'tests' them against the semantic context which he builds up from the situation and the ongoing discourse and then 'confirms' or disconfirms as he processes further language. (Goodman 1969: 136)

Offensichtlich erfolgt die Bildung der Hypothesen im Wechselspiel zwischen sprachdaten- und wissensbasierten, d.h. aufsteigenden und absteigenden Verarbeitungsprozeduren und in Interaktion der geschilderten Wissenskategorien. Je stärker derweil die automatisierte aszendente Verarbeitung ‚phonologisieren‘, d.h. formale und funktionale Oberflächenphänomene identifizieren, kann, desto früher und rascher erfolgt die Sinn- und sprachbezogene Funktionskonstruktion (Kategorisierung eines sprachlichen Phänomens). Hier

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

findet auch das *sampling*, *predicting* sowie das *testing* und *confirming/disconfirming* statt.

3.2.1.1 **Sampling** beim interkomprehensiven Lesen

Wie schon angeklungen, ist besonders für das Hörverstehen die auf Signalredundanz beruhende ‚präparatorische‘ Rechtsversetztheit entscheidend, weil sie die ‚Voraussagbarkeit‘ der folgenden sprachlichen und inhaltlichen Informationen erlaubt. Man vergleiche hierzu den folgenden deutschen Text:

In der Diskussion um (1) das öffentliche Bildungswesen (2) spielen vor allem (3) qualitative Aspekte eine Rolle (3). Dies setzt die Existenz von (...) voraus (5).

Analyse des Leseprozesses: „In der Diskussion um“ verlangt kataphorisch 1) eine Ergänzung, hier die häufige Kookkurrenz „das öffentliche Bildungswesen“, sowie 2) eine Kopula. 3) „Spielen“ begegnet in der festen Fügung mit „Rolle“, was wiederum die Erwartung einer inhaltlichen Ergänzung bzw. die Was-Frage und ihre Antwort, hier „qualitative Aspekte“, auslöst. Offenbar löst die lexiko-syntaktische Struktur Erwartungen an die Textoberfläche aus, aber auch an mitteilbare semantische Kategorien. – Wie nun die folgenden Paralleltexte eines EU-Papiers belegen, geschieht diese Verarbeitung in den romanischen Sprachen Französisch, Italienisch, Katalanisch und Spanisch in der Tat parallel, wobei die Analogien sowohl lexikalisch als auch syntagmatisch grundgelegt sind.

1.) La coordinación de las políticas fiscales se basa en el compromiso con unas sólidas finanzas públicas y en las reglas de juego acordadas en el Pacto de Estabilidad y Crecimiento.

2.) La coordinació de les polítiques fiscals es basa en el compromís per unes finances públiques sòlides i en les regles de joc acordades en el Pacte d'Estabilitat i Creixement.

3.) La coordination des politiques budgétaires s'inscrit dans l'engagement qui a été pris de veiller à maintenir des finances publiques saines et de respecter les règles du jeu définies dans le Pacte de stabilité et de croissance.

4.) Il coordinamento delle politiche fiscali poggia sull'impegno di assicurare sane finanze pubbliche e sulle regole del gioco fissate nel Patto di stabilità e crescita.

Die interlinguale Analogie der Syntagmen und ihre Anordnung ist eine materiale Voraussetzung für den zwischensprachlichen Identifikationstransfer. Sodann bieten die graphischen Oberflächen neben den *blanks* morphematische und syntagmatische ‚Grenzsignale‘. Im Falle der vorliegenden romanischen Paralleltexte sind solche etwa:

1.) La -ión, Kategorie : Substantiv. Anschluss: de laS políticaS fiscaleS Verb. se basa en (...) unaS sólidaS finanzaS públicaS (Kongruenzmerkmale/Kategorie : Adjektiv)

2.) La -ió Kategorie : Substantiv. Anschluss de leS polítiqueS fiscalS Verb. es basa en (...) per uneS financeS públiqueS (Kongruenzmerkmale/Kategorie : Adjektiv)

3.) La -ion, Kategorie : Substantiv. Anschluss, des politiqueS budgétaireS, Verb: s'inscrit dans (-ent ; /ã/ Grenzsignal) (Strukturdifferenz im gewählten panromanischen Satzmuster) financeS piubliqueS saineS /sɛn/ (Kongruenzmerkmale/Kategorie : Adjektiv)

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

4.) Il -mento, Kategorie : Substantiv. Anschluss: delle politicE fiscalI Verb: poggia sull'() impegno di... sanE finanzE pubblicE e sulle regole del gioco fissatE (Kongruenzmerkmale/Kategorie : Adjektiv)

Analyse zum *sampling* (Kategorienbildung): Auffallend ist in den romanischen Sprachen die kongruente Markierung von Genus- und Numerus. Allerdings ist diese nicht immer hörbar. Im gesprochenen Französisch kann sie im Stamm variiert ein (*sain, saine*). Zahlreiche Varietäten des Spanischen ebnet die Pluralmarker auf phonischer Ebene ein, was das Hörende-Verstehen erschwert; Typ: **Lo estudiante han terminao su trabajo* statt *los estudiantes han terminado sus trabajos*. Für das Hörverstehen müssen daher Muster (*samples*) vermittelt werden, welche die spezifischen Schwierigkeiten heteroglotter Sprecher berücksichtigen (zum Französischen für italophone Ohren: Jamet 2006). Bei Testaufgaben für das Hörverstehen sind die Items entsprechend einzurichten.

Die mentale Verarbeitung der interlingual analogen Strukturen bewirkt eine strukturidentische Merkmalsextraktion, welche die Segmentierung des Sprachflusses in der ‚unbekannten‘ Zielsprache erleichtert. Die Identifikation syntagmatischer und syntaktischer Kategorien sind grundlegend für das Gelingen des Hörverstehens. – Übungen und Tests müssen dies stark berücksichtigen.

3.2.1.2 Testing und Confirming/Disconfirming in rezeptiven Prozessen

Nur wer die Architektur des Sprachbaus einschließlich ihrer Lexik prozedural besitzt, kann vorwärtsgerichtet inferieren (*predicting*) und rückwärtsgerichtet das erkannte sprachliche Konstrukt in angemessener Zeit überprüfen und gegebenenfalls ‚reparieren‘ (*testing, confirming* vs. *disconfirming*). Dies ist für das (spontane) Gelingen des Hörverstehens entscheidend, da dieses faktisch eine 1:1-Echtzeitverarbeitung verlangt. Dabei ist daran zu erinnern, dass die für Sprachstandstest erforderlichen Hörvorlagen dem doppelten Merkmal ‚als gesprochen konzipiert und phonisch realisiert‘ entsprechen (*code phonique parlé*). Notwendige mentale Operationen verlaufen hier stets in den engen Grenzen des echotischen Gedächtnisses. In hohem Grade stellt der erfolgreiche Verlauf dieser Operationen die Voraussetzung für die inhaltlich-interpretative Verarbeitung von Informationen dar, d.h. für das Verrechnen der einlaufenden Informationen mit vorhandenen sprachlichen und enzyklopädischen Wissensbeständen. Je weniger Zeit und Anstrengung also auf das Erkennen der sprachlichen Oberfläche – auf Wörter, Morpheme, syntaktische Verknüpfungen, Aussprachevarianten... – verwendet werden muss, desto mehr bleibt für Prozesse der semantischen Ebene, also für die Integration der Information in das vorhandene Netzwerk des Weltwissens und für die inhaltliche Konzeption einer ‚Antwort‘. Dies ist natürlich gerade in dialogischer Kommunikation wichtig.

Da unsere Lehrwerke zu wenig das auf die sprachliche Oberfläche gerichtete Feinverstehen überprüfen (etwa mit Hilfe von *shadowing*), dieses aber die detaillierte Phonologisierung misst, sollten entsprechende Übungen und Tests zum Feinverstehen verstärkt zum Einsatz gebracht werden.

Das, was bei Prozessen des hörenden Verstehens so deutlich entgegnetritt, gilt *mutatis mutandis* für das Lesen. Die Testliteratur nennt auch hier das Kriterium der ‚Flüssigkeit‘ (*fluency*). Ihre Berücksichtigung gilt für quasi alle Arten von Tests.

Ein wesentliches Kennzeichen der lesegeführten Aktivität besteht jedoch in der Regel darin, dass der Leser selbst die Zeit der Rezeption bestimmt. Die Ausnahme bildet die mentale Verarbeitung ‚durchlaufender Schreibe‘, wie sie auf elektronischen Datenträgern oder im

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

Fernsehen begegnet. Die im Zusammenhang mit dem Hörverstehen beschriebenen Schwierigkeiten gelten tendenziell auch für das Lesen. So erinnert Grotjahn (2001: 11) daran, dass schwache Leser deutlich mehr Zeit auf die Identifikation einzelner Wörter und syntaktischer Strukturen verwenden als geübte. Offensichtlich sind ihnen Effizienz ermöglichende Routinen weniger verfügbar. – Es ist nicht erforscht, ob und wieweit die Dekodation ‚durchlaufender Schreibe‘ die Routinenbildung befördern kann. Auch ‚durchlaufende Schreibe‘ kann in das Repertoire von Übungs- und Testaufgaben genommen werden. Dabei testet sie gerade die Flüssigkeit der rezeptiven Fertigkeiten.

Lesen ist im Vergleich zum Hörverstehen der analytischere Prozess. Wird bei letzterem das zur Phonologisierung notwendige Verarbeitungstempo nicht erreicht, so werden die Hörenden auf ihnen bekannte inhaltliche Schemata zurückgeworfen, um den inhaltlichen Kern der Botschaft zu konstruieren (supponieren/erraten). Damit ist eine Umkehrung der Richtung der Sprachverarbeitung verbunden: An die Stelle des aszendierenden (*data driven*) Prozederes tritt das deszendierende (*concept driven*), was den signifikantengestützten Verstehensprozess schwächt. Im Falle des Ausblendens der Sprachdaten ist kein Erwerb neuer sprachlicher Strukturen mehr möglich. Carell (1990: 55) bemerkt Ähnliches mit Blick auf französische Leser spanischer Texte:

Si l'on analyse les erreurs de compréhension (...), on observe que les débutants francophones confrontés à ce document sonore espagnol ont du mal à utiliser les processus qui prennent appui sur le texte. Ils oublient, pour la plupart, de mobiliser leur connaissance des schémas formels. Et pour ce qui est des schémas linguistiques, ils éprouvent généralement des difficultés pour segmenter le message sonore et/ou à partir de certains phonèmes propres à la langue-cible. Les difficultés sont d'ailleurs souvent combinées (segmentation et perception) (...) En conséquence, ils s'appuient sur des schémas de contenu.

Während die Kategorie Hintergrundwissen bislang ausschließlich positiv dargestellt wurde, lassen sich auch, wie gesagt, Fälle dafür anführen, dass dieses regelrecht aszendierende Prozesse verdrängt. In solchen Fällen geschieht die Sinnkonstruktion mit nur minimalem oder ohne Rekurs auf die sprachlichen Oberflächen. Auch Grotjahn (2001: 16) unterstreicht, dass vorschneller Einsatz des Hintergrundwissens zu falscher Interpretation einer Botschaft führen kann. Zu überdenken ist daher die Lehrstrategie des sog. *warming up*, welche in Vorbereitung auf Hörverstehensaufgaben häufig benutzt werden. Sie trainieren Plausibilitätsproben, nicht jedoch die minutiös auf Sprachdaten gerichtete Aufmerksamkeit. Daher erscheint es angeraten, auch *shadowing* und das sog. Feinverstehen stärker, als dies bislang zum Beispiel in den Lehrwerken der Fall ist, einzusetzen.

Welche Erkenntnisse bedeuten diese Zusammenhänge für die Konzeption von Übungs- und Testaufgaben?

1. Wie schon erwähnt, sollten Übungen zum Feinverstehen stärker Verwendung finden. Ihre Aufgaben sollten solche Phonemkombinationen erfassen, die für Lerner einer Lx aufgrund empirischer Studien als ‚problematisch‘ eingestuft werden. Im Hinblick auf mehrsprachiges Vorwissen ist zu prüfen, welche Kombinationen dies sind.
2. Übungen, die nach Abbruch der Dekodation das Wiederanknüpfen an den akustischen Skripts erlauben, sollten entwickelt werden.

Beide Desiderata gelten sowohl für den regulären Fremdsprachenunterricht als auch für die auditive Interkomprehension. Hier wird das Feinverstehen mit dem zweiten und dritten Hörvorgang, eventuell phasenversetzt lesegestützt, entwickelt. – Selbstverständlich lassen

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

sich die entsprechenden Übungsaufgaben auch als Testformate fassen.

Die muttersprachliche Leseforschung betonte lange Zeit die Bedeutung des inhaltlichen und explizit kulturellen Wissens für die Qualität der Informationsverarbeitung (Ehlers 1999). So galt es als ausgemacht, dass z.B. deutsche Kinder des Deutschen hinreichend mächtig waren, um deutsche Texte differenziert verarbeiten und (re)produzieren zu können. Die PISA-Studie I hat indessen gezeigt, dass diese Annahme nur eingeschränkt zutrifft. – Aus Sicht der didaktischen Mehrsprachigkeitsforschung ist hinzuzufügen, dass die Verarbeitungstiefe eines Textes auch durch die Rezeption/Komposition der Botschaft in unterschiedlichen Sprachen erreicht werden kann. So berichtet etwa Rehbein (1985), dass deutschlandtürkische Kinder in deutscher Sprache aufgenommene Informationen wesentlich koordinierter in Deutsch wiedergaben, wenn sie nur Zeit hatten, die Informationen in ihrer Erstsprache (Türkisch) zu ordnen. Ein ähnlicher Vorgang – Verarbeitung eines Inhalts in mehreren Sprachen – greift möglicherweise beim interkomprehensiven Lesen in fremden Sprachen: Denn auch hier werden linguale und enzyklopädische Schemata in unterschiedlichen Sprachen abgeglichen. Das mehrsprachliche Anordnen thematischer Sachverhalte führt auch zu einer Verbesserung des Verständnisses der Daten selbst. – Auch dies könnte ein Gesichtspunkt für die Entwicklung neuer Aufgabentypen sein. In diesem Zusammenhang ist auch an den inhaltsgestützten Fremdsprachenerwerb (CLIL) zu erinnern (Marsh, Marlsand & Maljers 1999). Im Bereich des bilingualen Sachfachlernens dokumentiert Böing (2004) die Vorteile des Interkomprehensionsunterrichts.

Dies lenkt freilich erneut die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der unteren Verarbeitungsebenen für die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und der damit verbundenen Möglichkeit zur qualifizierten Integration einer Nachricht in das Konzeptnetz, über welches ein Individuum verfügt und das es aktivieren kann. – Die Beschreibung dieser Prozeduren zeigt, dass interkomprehensives Lesen eine anspruchsvolle Aktivität ist.

Dies erklärt, weshalb interkomprehensives Lernen leicht zu Frustrationen und Ablehnungen führen kann. Der kritische Wert von bekannten/transparenten Einheiten zu opaken liegt bei ca. 25 bis 35 Prozent. Wird dieser überschritten, werden interkomprehensiv Prozesse abgebrochen (Meißner 2007).

Die Testforschung betont die messbare Automatisiertheit des Lesetempos (*reading fluency*). Einige Testformate kontrollieren dieses, so die *Proficiency Guidelines* (1986) des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (Tschirner 2001). In Bezug auf die Frustrationstoleranz im Interkomprehensionsunterricht lässt sich ablesen, dass flüssiges und verstehendes Lesen Frustrationserlebnissen vorbeugt. Dies bedeutet, dass gerade im Hinblick auf ‚schwache‘ und junge Lerner die Auswahl der Texte mit über das Unterrichtserlebnis entscheidet. Allerdings gilt hier die pädagogische Binsenweisheit ‚vom Leichten zum Schweren‘ nur eingeschränkt, da gerade nicht-lehrintentionale Texte aus der Zielkultur den für Interkomprehension so typischen Aha-Effekt bewirken. Dieser entsteht gerade in dem Moment, wo zielkulturell originäre Texte dekodiert werden können.

Die Interkomprehensionsforschung zeigt zwar, dass erwachsene Sprachkundige in aller Regel gute bzw. sehr gute Leser sind, die sowohl über eine breite Sprachenkenntnis als auch über ein elaboriertes ‚Weltwissen‘ verfügen, im Bereich des Hörenden-Verstehens lässt sich allerdings beobachten, dass sich zwischen der mehrsprachlichen Hör- und Lesekompetenz keine eindeutigen Korrelationen ausmachen lassen. Ältere Lerner fallen insbesondere in der HV-Leistung ab, weil sie die Sprachdaten – z.B. aufgrund einer geminderten Hörfähigkeit (Berndt 2001) – vergleichsweise langsam verarbeiten und dann rasch konzeptgesteuert und deszendierend operieren. Die besondere Qualität der Adressaten – insbesondere der Faktor

„Alter“ – muss auch in Testformaten Berücksichtigung finden.

4 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und Interkomprehensionskompetenzen

Im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht Schneiders (2003: 91) Kritik am GER dahin, dass dieser zwar die Mehrsprachigkeit stark fördern wolle, es ihm jedoch an einem integrativen didaktischen Konzept mangle. Positiv sieht er die Mehrsprachigkeit befördernden Elemente im GER (91), die hier nicht wiederholt werden, da sie die Test- und Aufgabenentwicklung nur schwach berühren. Aus der Sicht heutiger Erfahrungen mit Mehrsprachenunterricht steht der Nutzen der Kann-Beschreibungen außer Frage: Denn mit der Ablösung des nicht nach Teilfertigkeiten differenzierenden Blicks auf die Sprachkompetenz verbindet sich eine Aufwertung der rezeptiven Kompetenzen, die nun europaweit als eigenständige und durchaus wertvolle Lernziele wahrgenommen werden. Schon deshalb ist der GER u.E. – anders als dies Moonen (2006) betont – ein fundamentales Instrument zur Entwicklung einer differenzierten Sprachen- und Sprachlernbewusstheit der Europäer.

Was heißt nun ‚asymmetrisches Kompetenzprofil‘ bzw. unterschiedliche Kompetenzhöhen in den Teilfertigkeiten für die Testentwicklung konkret? Zur Praxis: Da erreichten Studierende der Romanistik (Französisch, Italienisch, Spanisch) nach nur 4 bis 5 Stunden Unterricht zur Entwicklung der Lesefertigkeit im Portugiesischen die Fähigkeit, fachdidaktische und linguistische Texte zu lesen und wiesen dies durch Übersetzung in eine von ihnen gewählte romanische Sprache oder ins Deutsche nach. Dies heißt aber noch nicht, dass sie in der Lage wären, Texte eines anderen Registers ebenso gut lesend zu verstehen. Ähnliche Erfahrungen werden zum Zusammenhang von Interkomprehension und Textsorten im Umfeld von GALATEA berichtet (Masperi 2000). Welche Rolle spielt also die ‚Repartition‘ der Prüfungstexte für die Identifikation einer Niveaustufe? Anders gesagt: Wie viele Textsorten müssen herangezogen werden, um eine Aussage wie Lesekompetenz C1 zuzulassen? Im geschilderten Fall der Studierenden entspricht das Kompetenzprofil etwa der Beschreibung ‚kann originale linguistische und didaktische Fachtexte lesend verstehen‘. Die Qualifikation müsste einige Einschränkungen enthalten, etwa ‚soweit substandardliche oder diatopisch markierte Formen der fiktionalen Oralität nicht betroffen sind‘. Der GER bemerkt zu Lesen/C1 „Ich kann lange komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.“ (36) Der GER differenziert also grob durchaus nach Textsorten und Fachgebieten. „Verstehen“ meint zunächst die Dekodierfähigkeit und weniger die interpretative Leistung, also das Einordnen eines mitgeteilten Sachverhalts in einen fachlich fixierten Zusammenhang. Vergleichskriterium ist hier latent die entsprechende Kompetenz in der Muttersprache. Die offene Frage lautet hier jedoch: ‚Verstehe‘ ich wirklich einen juristischen, mathematischen, ökonomischen... Fachtext? Ein weiteres Kriterium betrifft die dem Fachtext inhärente Adressatenhypothese: Ärzte sprechen/schreiben untereinander anders als mit Patienten, Anwälte als mit Klienten. Zu fragen ist hier: Handelt es sich um einen Text mit exklusivem oder mit offenem Fachbezug? Dass sich Fachtexte auf einem Kontinuum zwischen den Polen ‚exklusiv‘ und ‚offen‘ bewegen, macht die Zuordnung in eine Niveaustufe des GER nicht gerade leichter.

Das Argument ist jedoch prüfungstechnisch unter dem Fokus der Dekodierfähigkeit weniger relevant, da akademische Fachsprachen das Merkmal der ‚exklusiven Fachkommunikation‘ mit einem hochgradig interlingual durchsichtigen Wortschatz verbinden. Dann jedoch beginnen, etwa im juristischen Bereich, erst die eigentlichen Schwierigkeiten: Was etwa

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

bedeutet *patrimoine* im französischen Recht? Hierauf geben die Wörterbücher des Französischen keine Antwort. Hier ist die lexikalische Durchsichtigkeit oft also nur vordergründig. – In nicht-akademischen Fachsprachen liegen die Dinge nochmals anders: Interlingual sind die Fachsprachen der Versicherungskaufleute, der Bäcker oder der Betonbauer... alles andere als transparent. Auf Signifikantenähnlichkeit beruhende Interkomprehension und deren Überprüfung macht daher nur wenig Sinn. Was heißt also ‚Fachsprache verstehen können‘?

Angesichts der Zuordnungsunsicherheit erscheint zur Bestimmung des Kompetenzniveaus ratsam, auch das zweite Kriterium der Niveaubeschreibung zu testen, also das Verständnis eines zeitgenössischen oder gegenwartsnahen literarischen Texts. Hiermit verbindet sich die grundsätzliche Entscheidung, wie die in der Beschreibung für C1 genannten Faktoren zu verstehen sind. – Nun gibt es bekanntlich Texte und Texte... Das im GER genannte Kriterium „literarischer Text“ lässt unterschiedliche sprachliche Schwierigkeitsgrade zu. Es begegnet hier vor allem die Diskussion um diaphasische, diastratische, diatopische, diafrequente Markierungen. Im Rahmen der romanischen Interkomprehensionsforschung tritt zudem erneut das Problem der Oralität auf, hier allerdings der fiktionalen. Im Hinblick auf die Interkomprehension gilt, dass die ‚mündlich‘, ‚dialogisch‘, ‚familiär‘ markierten Register deutlich weniger interlinguale Transferbasen ausweisen als die klassischen Schreibregister und deshalb auch schwerer zu dekodieren sind (Meißner 2004a).

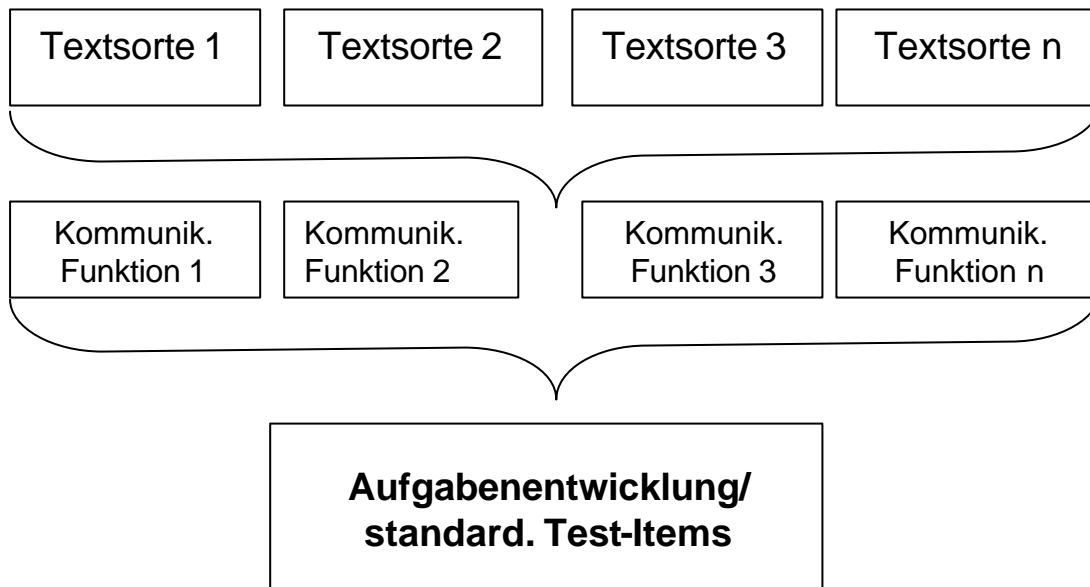
Weitere Identifikationshilfen bietet der GER durch zusätzliche Hinweise (74f.), so zu Lesen/C1: „Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn die nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören. (...) Kann unter gelegentlicher Zuhilfenahme eines Wörterbuches jegliche Korrespondenz verstehen. (...) Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen finden (...) (wie B2). Kann ein weiteres Spektrum langer komplexer Texte, denen man im gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei feinere Nuancen (...) erfassen. (...) Kann lange, komplexe Anleitungen für neue Geräte oder neue Verfahren auch außerhalb des eigenen Fachgebietes verstehen, auch detaillierte Vorschriften oder Warnungen...“. Mit diesen Formulierungen gibt der GER weitere brauchbare Orientierungen für die Entwicklung von Testaufgaben und Items. Entscheidend ist für die treffende Identifikation einer Niveaustufe in der Praxis, dass mehrere Textsorten (längerer Zeitungsartikel, Gebrauchsanweisung, literarischer Textausschnitt, Fachtext und fremdfachlicher Text mit dem Merkmal ‚offen‘, Korrespondenz...) in die niveaubestimmenden Items eingebaut werden. Allerdings löst dies noch nicht die Probleme der fiktionalen Oralität, also wenn ein geschriebener Text die Eigenheit der Sprechsprache übernimmt und stark substandardliches (familiäres) Vokabular bringt (was spätestens seit Zola begegnet). Wir erinnern an Autoren wie Queneau, Montalbán oder Joyce. Dass der GER derlei Fragen nicht übersieht, wird im Kapitel ‚Fernsehsendungen und Filme verstehen‘ zu C1 deutlich (77): „Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.“ – Auch dies belegt, dass der GER nicht von vornherein davon ausgeht, dass ein Proband ein gleiches Niveau in allen Teilfertigkeiten i.d.R. erreicht.

Während nach den vorausgegangenen Überlegungen Items in standardisierten Tests für die Identifikation einer Niveaustufe aus unterschiedlichen Textsorten entwickelt werden müssen, welche mit den im GER explizit oder implizit genannten Fähigkeiten zu korrelieren sind (orientierendes, detailliert verstehendes Lesen usw.), trifft dies für Lernerfolgskontrollen nicht zu. Hier sind Aufgaben oder Items von einem konkreten Lernziel her zu fixieren, das seine Funktion im Hinblick auf das Erreichen (sic) einer Kompetenzstufe haben kann (also etwa Lesen/B2). Für die Erstellung dieser Aufgaben greifen dann auch die Ausführungen des GER zu den in Frage kommenden Textsorten und den kommunikativen Funktionen. – Das folgende

Schema gibt dies wider:

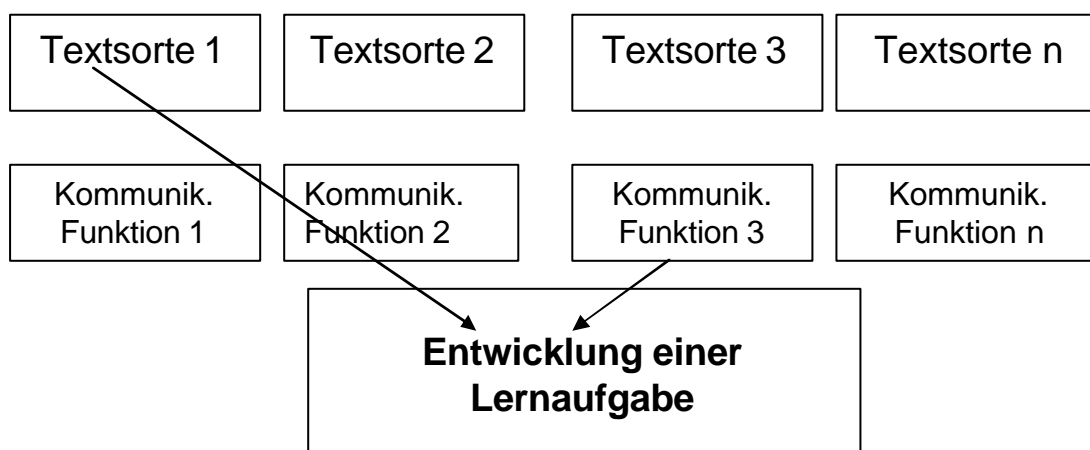
Schema zur Aufgabenentwicklung nach GER

A Standardisierte Tests



B Tests innerhalb von Lernsequenzen (Lernerfolgskontrollen u. Lernaufgaben)

Übergeordnetes Lernziel (z.B. Lesen/B2)



Fazit: In den vorausgegangenen Überlegungen wurden mehrere Kriterien entwickelt, deren Berücksichtigung entweder für die Erstellung von Interkomprehensionstests und -aufgaben oder von Tests und Aufgaben für den einzelzielsprachlichen Unterricht zu empfehlen ist. In allen Fällen rekurren die Aufgaben auf unterschiedliche Wissenskategorien und deren Interaktion, aber ebenso auf Lerner und Lehrende bzw. Prüfer. Die diskutierten Hinweise und Zusammenhänge sollen hier nicht erneut zur Sprache gebracht werden. Doch sei abschließend

Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.

zumindest ein Umstand hervorgehoben, der für die Aufgaben- und Testentwicklung mit Bezug auf den GER von Bedeutung ist und den das Schema aufzuzeigen versuchte: Während Aufgaben für standardisierte Tests der Repartition (wie viele Texte ziehe ich für die Überprüfung einer Teilfertigungsstufe heran; es sollten wohl mindestens drei verschiedene Textsorten pro Rubrik – Literatur, Sachtext, Gebrauchsanweisung usw. – sein) hinreichend Genüge tun müssen, stellen sich die Entwicklung von Lernaufgaben in einem anderen Bedingungsgeflecht dar. Hier geht es eben nicht primär um das ‚Überprüfen‘ einer Niveaustufe in einer konkreten Teilfertigkeit, sondern um die geeignete Auswahl und Entwicklung von Aufgaben, die den Weg zu einem Bündel von Lernzielen (Lesen/C1, Hören/B1 usw. im Zusammenhang mit Thema X) ausmachen. Die Frage an die Lehrenden lautet daher eben nicht ‚Bietet die Testaufgabe eine hinreichende Grundlage, um das Kompetenzniveau X in Teilfertigkeit n valide zu überprüfen?‘, sondern ‚Ist die Aufgabe aufgrund ihrer Zuordnung zu einer Rubrik und einer angestrebten Kompetenzstufe geeignet, das Erreichen des Lernzielbündels (Lesen/C1, Hören/B1 oder auch Sprechen/A2 zum Thema X) zu erleichtern. Und auch hier gilt: Üben macht die Meister. Die Frage der Repartition bedeutet auch hier, dass unterschiedliche Textsorten ausgewählt werden, die dann allerdings sequentiell in die Aufgaben genommen werden und zum Einsatz kommen; etwa im Bereich des Hörenden-Verstehens: Radionachrichten, Wetterbericht, Hörspiele, *faits divers*, Vorlesen von Kleinanzeigen usw. Geübt wird ‚nach und nach‘ und über die gesamte Sequenz verstreut. Das macht die Lehrenden frei von Prüfungszwängen und erlaubt es ihnen, pädagogische Argumente gegenüber solchen des Messens und Testens wieder stärker zu betonen. – Den Autoren von Lehrwerken bietet die Unterscheidung von Lehren und Testen die Möglichkeit, endlich wieder zur Wahrheit zurückzukehren, indem eben nicht mehr behauptet wird: Das Lehrwerk X ‚erreicht‘ global B2. Statt dessen sollte es heißen: Lehrwerk X bereitet auf das Leseverstehen B2 und auf die Sprechfähigkeit/B1 vor! Ob und wie oft von welchen Lernern bei welchem Unterricht diese Ziele dann wirklich erreicht werden, müsste man u.a. mit einem standardisierten Test überprüfen. – Und selbstverständlich fällt der Testorientierung im Vergleich zu den pädagogischen Zielen eine nachgeordnete Bedeutung zu. Der vermeintliche Gegensatz von Erziehen und Messen/Testen kann also abgeschwächt werden, indem man zwischen Lernaufgaben und Testaufgaben unterscheidet. Dennoch müssen die Testaufgaben im Blick gehalten werden und auch durchaus ‚vorkommen‘ – solange ‚kommunikativ‘ im Rahmen des GER und der Bildungsstandards unterrichtet wird. Dieser Zusammenhang kann in einer sogenannten ‚neuen Testkultur‘, von der vielfach die Rede ist, nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn seine Berücksichtigung beugt dem hohlen *teaching to the test* vor. Das gilt natürlich nicht nur im Bereich der Interkomprehension.

Literatur

- Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen Niemeyer (engl. 1987).
- Alderson, J. Charles & Urquhart, A. H. (eds.) (1984): *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Bär, Marcus. Gerdes, Barbara. Meißner, Franz-Joseph & Ring, Julitte (2005): «Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul». *Hispanorama* 110, 84-93.
- Berndt, Annette (2001): «Der Blick zurück. Überlegungen zu Lern- und Lehrerfahrungen alter Menschen». *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 48, 145-162.
- Bialystock, Ellen (1979): «Explicit and implicit judgements of L2 grammatically». *Language Learning* 29(1), 81-103.
- Bleyhl, Werner (2000): «Sprachenlernen, ein konstruktiver, nicht linearer

- Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.
- Selbstorganisationsprozess oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, 71-90.
- Böing, Maik (2004): «Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht». *französisch heute* 35, 18-31.
- Bolton, Sybille (Hrsg.) (2001): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB Printmedia.
- Carrell, Patricia L. (1990) : «Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels». In: Daniel Gaonac'h (coord.): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette. 16-30.
- Cenoz, Jasone (2001): «The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition». In: Cenoz, Jasone. Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (eds.): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 8-20.
- Christ, Herbert (1996): «Tests de plurilinguisme». In: Hans Goebel, Peter Nelde, Ždenek Stary & Wolfgang Wölck (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact*. Berlin/New York: De Gruyter, 501-507.
- Coseriu, Eugenio (1979): «System, Norm und Rede». In: ders. *Sprache, Strukturen und Funktionen*. Tübingen: Narr, 45-60.
- Ehlers, Swantje (1999): «Zum Wandel in der Lesetheorie und eines Folgen für die Fremdsprachendidaktik». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10(2), 177-208.
- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (1984): «Pragmatic knowledge: Rules and procedures». *Applied Linguistics* 5, 214-255.
- Ganschow, Leonore. Jaworshy, James. Sparks, Richard L. Skinner, Sue. Anderson, Reed & Patton, John (1995): «Difference in Language Performance among High-, Average and Low Anxious College Foreign Language Learners». *Modern Language Journal* 78, 41-55.
- GER = Trim, John. North, Brian. Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Gick, Annegret (1997): «Negotiating Common Ground: Ein wesentliches Element (interkultureller) kommunikativer Kompetenz». In: Lothar Bredella, Herbert Christ & Michael Legutke (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Frankfurt a.M.: Narr.
- Goodman, Kenneth S. (1971): «Psycholinguistics universals in the reading process». In: Paul Pimsleur & Terence Quinn (eds.): *The psychology of second language learning: Papers from the second international congress of applied linguistics, Cambridge 8-12 sept. 1969*. Cambridge: Cambridge UP, 135-142.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): «Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung von TESTDAF»: In: Bolton, 7-56.
- Grotjahn, Rüdiger (2001): «Einführung in den Themenschwerpunkt Leistungsmessung und Leistungsevaluation». In: Grotjahn (Koord.), 3-12.
- Grotjahn, Rüdiger (Koord.) (2001): *Leistungsmessung und Leistungsevaluation. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30. Tübingen: Narr.
- Hausmann, Franz Josef (1993): «Was ist eigentlich Wortschatz?», In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Wortschatz und Wortschatzerwerb*. Bochum: AKS-Verlag, 2-21.
- Hufeisen, Britta (2003): «Kurze Einführung in die linguistische Basis». In: Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe, 7-13.
- Jamet, Marie-Christine (2006): *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension romane. Etude menée auprès d'étudiants italophones*. Tübingen : Narr.
- Jucker, Andreas & Smith, Sara W. (1996): «Explicit and implicit ways of enhancing common ground in conversations». *Pragmatics* 6(1), 1-18.

- Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.
- Klein, Horst G. (2002): «Französisch: die optimale Brückensprache zum Leseverstehen romanischer Sprachen». *französisch heute* 33, 34-46.
- Kleppin, Karin (2000): «Förderung des autonomen Lernens durch Reflexion über die eigenen Fehler». *Fremdsprachen und Hochschule* 58, 41-48.
- Kleppin, Karin (2003): «Sprachlernberatung? Zur Notwendigkeit eines eigenen Ausbildungsmoduls». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, 71-86.
- Krashen, Stephen D. (1995): «The Input Hypothesis: Some Current Issues». In: Bruschi, Wilfried & Stiller, Hugo (Hrsg.): *Lust auf Sprachen: Schlüssel zu Europa - Tor zur Welt. Beiträge zum Internationalen Fremdsprachenkongress in Hamburg 1994*. Hamburg: Petersen, 15-30.
- Lahaie, Ute (1995): *Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht. Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische*. Tübingen: Narr.
- Laux, Eva-Maria (2005): *Vergleichende Lehrwerksanalyse zur Entwicklung von Lernkompetenz. Englisch (ab Klasse 5) und Französisch (ab Klasse 7)*. (Manuskripte zum Französischunterricht) (<http://fapf.de>).
- Lutjeharms, Madeline (1994a): «Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit in der Fremdsprache». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5, 36-77.
- Lutjeharms, Madeline (1994b): «Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache». In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 149-167.
- Lutjeharms, Madeline (2002): «Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien». 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, 124-140.
- Marsh, David. Marlsand, Bruce & Maljers, Anne (eds.) (1999): *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University Press.
- Masperi, Monica (2000): *Etude explorative des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): «Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12(1), 63-102.
- Meißner, Franz-Joseph (2000a): «Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit». *französisch heute* 31, 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2000b): «Grundüberlegungen zur Erstellung von Übungen für den zwischensprachlichen Rezeptionstransfer». In: Henning Düwell, Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 167-186.
- Meißner, Franz-Joseph (2003): «Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick». In: Neuner & Koithan, 23-42.
- Meißner, Franz-Joseph (2004a): «Der romanische Wortschatz in didaktischer Sicht». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 147-164.
- Meißner, Franz-Joseph (2004b): «Introduction à la didactique de l'intercompréhension». In: Meißner, Franz-Joseph. Meissner, Claude. Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D.: *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*. Aachen: Shaker, 7-140.
- Meißner, Franz-Joseph (2005a): «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über

- Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V, 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang 2007, 161-185.
- Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph (2005b): «Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik». In: Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker von Ditzfurth (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Michael K. Legutke zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 83-98.
- Meißner, Franz-Joseph (2005c): «Evaluation von Lernmaterial durch Lernende. Eine Strategie zur Lernerautonomisierung und zur Lehrwerksoptimierung». *französisch heute* 36, 178-196.
- Meißner, Franz-Joseph (2006): «Lernberatung». In: Udo O. Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang (3. völlig neu bearb. Aufl.).
- Meißner, Franz-Joseph (2007): «Interkomprehension? Nicht für mich! –Zum Scheitern interkomprehensiver Leseprozesse». (In Arbeit).
- Moonen, Erik (2006): «Skalen und Europidgin: Über die theoretischen Grundannahmen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen». *Fremdsprachen und Hochschule* 75, 7-22.
- Müller-Lancé, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Neuner, Gerhard & Koithan, Ute (Hrsg.) (2003): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache. Tagungsdokumentation 2003*. Kassel: University Press.
- Neuner, Gerhard. Hufeisen, Britta. Kusiša, Anta. Marx, Nicole. Koithan, Ute & Erlernwein, Sabine (2005): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. (Erprobungsfassung)*. Universität Kassel/Goethe Institut Inter Nationes, Langenscheidt.
- Nold, Günter (1997): «Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 27-50.
- Rehbein, Jochen (1985): *Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache*. Hamburg: Universität.
- Renkl, Alexander (2000): «Die Bedeutung von Wissen, Lernstrategien und motivationaler Zielorientierung für schulisches Lernen». *Beiträge zur gymnasialen Bildung* 1, 23-40.
- Rieder, Karl (2001): *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Scharmann, Christina (2006): *Lernerautonomie und ihre Unterstützung durch das Französisch-Lehrwerk 'A plus'. (Manuskripte zum Französischunterricht)* (<http://fapf.de>).
- Schneider, Günther (2003): «Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit». In: Neuner & Koithan, 87-108.
- Skehan, Peter (1991): «Individual differences in second language learning». *Studies in Second Language Acquisition* 13, 275-298.
- Tschirner, Erwin (2001): «Die ACTFL-Leitlinien mündlicher Handlungsfähigkeit». In: Grotjahn, 116-126.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Zimmermann, Günther (1990): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. München: Hueber.