

**Franz-Joseph Meißner**

## ***EuroComDidact***

“Wenn man sich mit unseren Gymnasiasten freundschaftlich über ihre Sprachkenntnisse unterhält, erlebt man fast immer die gleiche Enttäuschung. Von (...) unserer europäischen Sprachengemeinschaft haben sie meist keine Ahnung. Die meisten Lehrer scheinen sich eifersüchtig nur mit der ihnen anvertrauten Sprache zu beschäftigen, ohne nach rechts oder links zu blicken. So lernt man in der Englischstunde *mountain* oder *valley* kennen, *village*, *city*, *fountain*, *fruit*, *place*, *court*, *point*, *reason*, *matter*, *people*, *peace*, *power* und *action*, ohne zu merken, wie nahe das alles dem Französischen ist.”  
(Wandruszka 1986: 223)

*EuroComDidact* ist die vermittlungswissenschaftliche Komponente von *EuroCom*. Es analysiert die Möglichkeiten des Optimierten Erschließens in Verbindung mit dem *EuroCom*-Projekt für romanische und slawische Sprachen. *EuroComDidact* steht in enger Verbindung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Es handelt sich, wie an anderer Stelle dargelegt wurde (Meißner & Reinfried 1998), um eine Transversaldidaktik, welche die einzelsprachlichen Didaktiken (von Englisch, Französisch, Russisch usw.) im Sinne des fächer- und sprachenübergreifenden Lernens miteinander vernetzt.

### ***Die Methode des Optimierten Erschließens als Aufgabe schulischen Fremdsprachenunterrichts***

Da die pädagogischen Ziele schulischen Fremdsprachenunterrichts deutlich über das reine Erlernen fremder Sprachen hinausreichen und die Mehrsprachigkeitsdidaktik dem entsprechen möchte, ist sie zugleich eine Mehrkulturalitätsdidaktik. Indem sie in enger Orientierung am Interesse und Vorwissen der Lernenden den traditionell bipolaren Fokus des Fremdsprachenunterrichts zwischen einer für die Lerngruppe (vermeintlich) identischen Ausgangssprache (etwa Deutsch) und einer konkreten Zielsprache (etwa Englisch oder Französisch) auf weitere Sprachen und ihre kulturellen Inhalte hin erweitert, betrachtet sie vor allem die Lernerperspektive. Denn Lerner besitzen heute sehr oft mehrkulturelle und mehrsprachige Erfahrungen; und sie lernen nicht nur im Englisch- oder Französischunterricht, sondern auch in anderen Fächern. Der Fremdsprachenunterricht sollte daher gebend wie nehmend die Vorteile des fächerübergreifenden Lernens nutzen, wie sie dank mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren zur Textarbeit (Meißner 1993; 2000) und der ihnen zugrunde liegenden

Technik des Optimierte Erschließens (Klein & Stegmann 2000: 153) aktualisierbar sind. Diese holen das inhaltliche, kulturelle und linguale Vorwissen der Lernenden in den Unterricht hinein. Hier liegt ihre Verwandtschaft zu offenen Lernarrangements, wie sie in Beschreibungen des Offenen Klassenzimmers dargelegt wurden (Legutke 1996). Lernen geschieht hier weitgehend selbstgesteuert.

Erziehung zur Mehrsprachigkeit beginnt bei der Nutzung und der Pflege bereits vorhandener Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dies schließt auch den Muttersprachenunterricht ein, der Mehrsprachigkeit wie Mehrkulturalität in vielerlei Hinsicht thematisieren muss. Dies zielt in sprachlicher Hinsicht auf die Sensibilisierung für die Muttersprache und für ihre innere Mehrsprachigkeit (Wandruszka 1979); in kulturellem Bezug auf die Erklärung der eigenen Kultur im Kontext der europäischen Koiné. Im Rahmen des Begegnungssprachenkonzepts wurde eine Vielzahl sinnvoller pädagogischer und didaktischer Modelle entwickelt, die für den muttersprachlichen Unterricht adaptiert werden müssen (Macaire 2001; Thürmann 2001).

Eine offene, mehrere Idiome — Schulfremdsprachen, Immigrantensprachen — zu rezeptiven Zwecken zulassende Textarbeit erscheint im Fremdsprachenunterricht auch aus folgendem Grunde notwendig: Wie Gogolin (z. B. 1994) kritisch zeigte, ist der Habitus der deutschen Schule durch und durch 'monolingual'. Deutsch ist hierzulande die Alltagssprache des Unterrichts, die Amtssprache der Zeugnisse und die Sprache der täglichen Geschäfte. Deutschkenntnisse bestimmen weitgehend die zu erwartende soziale Kompetenz der Schüler. Die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen aus fremdstämmigen Familien bleiben indes ausgeblendet und das an deren Herkunftskulturen geknüpfte Wissen erfährt faktisch eine Abwertung. Die Gründe für den Anpassungszwang an die Dominanzkultur sind evident und müssen hier nicht im Einzelnen diskutiert werden: Eine auf die deutschsprachige Umwelt hin orientierte Erziehung verlange primär, so die herrschende Auffassung, eine an der deutschen Sprache gebundene Sozialkompetenz. Aber diese Haltung, so verständlich sie auch scheinen mag, entbindet die Schule nicht von der Verpflichtung, die Immigrantensprachen wie die Nachbarkulturen in angemessener Weise im hiesigen Unterricht präsent zu machen, ihnen die gebührende Beachtung zu schenken und für sie zu sensibilisieren.

Eine solche Berücksichtigung ist Teil des europäischen Bildungsauftrages, dem das deutsche Schulwesen verpflichtet ist. Ein Zulassen europäischer und zielkultureller Referenzen ist in vielen Fächern ein Zeichen friedenspädagogischer Orientierung. Insbesondere verfolgen der Muttersprachen- und der Fremdsprachenunterricht auf diesem Feld komplementäre Ziele. Indem interkomprehensives Verfahren auf das bloße Verstehen fremder Sprachen abheben, ohne dass diese Sprachen eigens erlernt werden müssten, sind sie besonders geeignet, fremdkulturelle Sichtweisen in den Unterricht zu bringen.

Die hohe Investition in den langzeitlichen Unterricht einer oder zweier Fremdsprachen ist vor allem dann zu rechtfertigen, wenn sich die dort erworbenen Qualifikationen auf weitere Fächer transferieren lassen. Dies betrifft neben den Aspekten der Mehrsprachigkeit den verstehenden Umgang mit kulturellen Fremdheiten bzw. das interkulturelle Lernen. Neben der Vermittlung von England- oder Frankreichkompetenz lauten daher wichtige Ziele des Englisch- oder Französischunterrichts 'Ausbildung von Fremdverstehenskompetenz' und 'transkulturell kommunizieren können'. Dies betrifft zentral auch die Kommunikation in dritten Sprachen, wozu wiederum interkomprehensives Strategien unabdingbar sind. Gangl-Baumgratz' (1990) Buch *Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb. Transnationale Kommunikationsfähigkeit im Französischunterricht* signalisiert, dass ein dem Fremdverstehen verpflichteter Unterricht persönlichkeitsbildend wirkt. Von ihm aus lassen sich starke Bezüge zur Friedenspädagogik und zur Erziehung des Fremdverstehens ziehen (passim: Siguán 1990; Bredella & al. 2000). Kennzeichen dieses Unterrichts ist, dass er exemplarisch arbeitet und Sprachgrenzen überschreitet, ohne hiermit das Ziel, Sprech- und Schreibfähigkeit in diesen Sprachen auszubilden, zu verbinden.

Die weiterführenden Schulen lassen fremde Sprachen traditionellerweise nur in den Fremdsprachen zu. Der Unterricht ist dadurch charakterisiert, dass die jeweilige Fremdsprache vor allem als Lerngegenstand begegnet. Die Beschäftigung mit zielkulturellen Inhalten ist dem gelenkten Spracherwerb eher nachgeordnet, auch wenn Konzepte wie die integrierte Landeskunde eine enge Durchwebung des Kultur- und Sprachunterrichts von Anfang an betonen. Erst in jüngster Zeit erkennt man die

Vorteile des inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens auch für den gelenkten Spracherwerb. Dieses aber erfordert einen breiten zielsprachlichen Input, wie er sich vor allem mit einer stark rezeptiven Ausrichtung des Unterrichts verbindet. Auch hier ist die Methode des Optimalen Erschließens gefragt, wie sie *EuroCom* kennzeichnet.

Was 1960 noch unangefochten galt, ist unter den Bedingungen des *global village* in Frage gestellt. Denn ‘nur Deutsch und keine Fremdsprache können’ verbindet sich in Zukunft mit einer Einschränkung der beruflichen und sozialen Operationsfähigkeit. Nahezu alle akademischen Disziplinen verlangen von ihren Studierenden Kenntnisse in Englisch, fast immer dazu auch in weiteren Fremdsprachen (Meißner 1992). Auch die Handwerke melden seit Jahrzehnten einen konstant steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen an (Aktion Bildungsinformation 1988ff.). Zunehmend müssen Erwachsene in ihrem beruflichen Leben ihre Fremdsprachenkenntnisse vertiefen und neue Fremdsprachen hinzulernen. Passive Kenntnisse in einer Anzahl fremder Sprachen und, damit verbunden, die Möglichkeit der Nutzung verwandter sprachlicher Strukturen für den Erwerb neuer Sprachen liefern in jedem Fall sehr gute Voraussetzungen für das Hinzulernen neuer Sprachen, wie mehrere Studien übereinstimmend bestätigen (u.a. Mißler 2000). — Das öffentliche Schulwesen muss daher möglichst viele junge Menschen zu ‘guten Sprachenlernern’ machen. Dies erfordert einen mehrjährigen Unterricht in mindestens zwei modernen, zur Muttersprache und voneinander distanten Fremdsprachen unterschiedlicher Sprachgruppen. Das hier erworbene sprachliche und lerntechnische Wissen liefert sodann die Grundlagen, auf denen weitere Sprachen interkomprehensiv erlernt werden können<sup>1</sup>. Vor diesem Hintergrund betont die Sprachlehrforschung die Notwendig einer differenzierten Methodik für den Unterricht einer ersten, zweiten oder dritten Fremdsprache. Sie ist so anzulegen, dass die Fähigkeit zur Interkomprehension schon früh gefördert wird, denn auch Lernende einer zweiten Fremdsprache sind keine echten *ab initio*-Lerner mehr. Im Bereich der Tertiärsprachen besteht ein weiterer Vorteil interkomprehensiv basierter Verfahren in der Inhaltsorientierung, die der in der Praxis oft unterschätzten Gefahr der Unterforderung der Lernenden entgegenwirkt.

---

<sup>1</sup> Ein entsprechendes sprachenpolitisches Konzept findet sich bereits in den sogenannten ‘Homburger Empfehlungen’ (Christ, Schröder, Weinrich & Zapp 1980).

Dieser neuartige Lernkontext verlangt, wie man sah, neue didaktische Antworten, wie sie *EuroCom* liefern will, das durch die Förderung der europäischen Interkomprehension zur Mehrsprachigkeit beiträgt.

### **Grundlagen von EuroCom in lerntheoretischer Sicht**

Die auf Klein & Stegmann zurückgehende (2000), inzwischen vielfach und vielerorts mit Studierenden der Romanistik erprobte Methode des Optimalen Erschließens funktioniert, weil sie das vorhandene Vorwissen der Lernenden systematisch aktiviert und die Studierenden in hinreichendem Ausmaße über relevantes Sprachenwissen und eine entsprechende Motivation verfügen.

Diese dreifache Bedingung ist natürlich nicht in allen Lernkontexten erfüllt. Betrachtet man Lernende allgemein, so stellt man fest, dass es so etwas wie eine kritische Schwelle des Sprachenwissens gibt, von der aus sie in der Lage sind, für ihre sprachliche Weiterentwicklung relevante Phänomene zu erkennen, die entsprechenden Fragen zu stellen und in angemessener Weise nach Antworten zu suchen. Das Vorwissen ist sprachlicher, enzyklopädischer und didaktischer Art. Es besteht zunächst aus den lexikalischen, semantischen, morphologischen und syntaktischen sowie modalen Strukturen einer romanischen oder einer anderen Grundlagensprache. Natürlich zieht ein guter Mehrsprachenlerner Kenntnisse aus mehreren Sprachen heran. Er vergleicht unentwegt zwischen Sprachen (z.B. Meißner & Burk 2001). Ähnlich wichtig wie die Kenntnis sprachlicher Strukturen ist das 'Weltwissen'. Auf der Grundlage der identifizierten Sprachstrukturen führt das 'Weltwissen' die eingehenden Informationen Plausibilitätsproben zu. Gute Sprachenlerner verfügen des Weiteren über ein Metawissen bezüglich der einzelnen mentalen Strategien, die sie z.T. gezielt zur Erledigung der sprachlichen 'Aufgaben' einsetzen (Oxford 1990; Mißler 2000<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup> "It was found that the more experience a person has gained in foreign language learning,  
- the more positive is her/his self-concept,  
- the less negative emotions are associated with the learning of foreign languages (and the greater is the person's tolerance of ambiguity),  
- the greater is her/his willingness to take risks,  
- the lower she judges the importance of formal correctness,  
- the more effort (s)he makes to discover the target-language rules." (Mißler 2000: 18)

Schon dies deutet an, dass gelungene Interkomprehension durch ein Ineinandergreifen von sprachdatengeleiteten *bottom up*- und wissensgespeisten *top down*-Prozessen bewirkt wird. Modelle zur Interkomprehension unterscheiden sich, wie man sieht, zunächst nicht signifikant von anderen bekannten Modellen zur rezeptiven Sprachverarbeitung. Alle Hörverstehensmodelle beschreiben in diesem Sinne das Ineinandergreifen von Aszendenz- und Deszendenzschleifen.

*EuroCom* stellt über Interkomprehension Sprachenwachstum sicher. Damit befindet sich *EuroCom* im methodischen Einklang mit der Zweit- und vor allem der Drittsprachenerwerbstheorie, die komprehensiblen Input als Bedingung für alle Arten von Sprachlernprozessen beschreibt. Die neuere Lernforschung empfängt derzeit wichtige Impulse von der Kognitiven Linguistik und den Neurowissenschaften.

Die Positronen-Emissions-Tomographie (PET) erlaubt die Visualisierung von Gehirnarealen, welche durch bestimmte mentale Operationen aktiviert wurden. Das folgende, der Zeitschrift *Spektrum der Wissenschaft* entnommene Schaubild zeigt solche durch unterschiedliche Aufgaben ausgelösten Aktivierungen. Wie unschwer erkennbar ist, verbreitern umfangreichere Retrieval-Prozeduren (Suchen von Wörtern) — wie sie interkomprehensiv Operationen auslösen — die aktivierten Arealzonen.

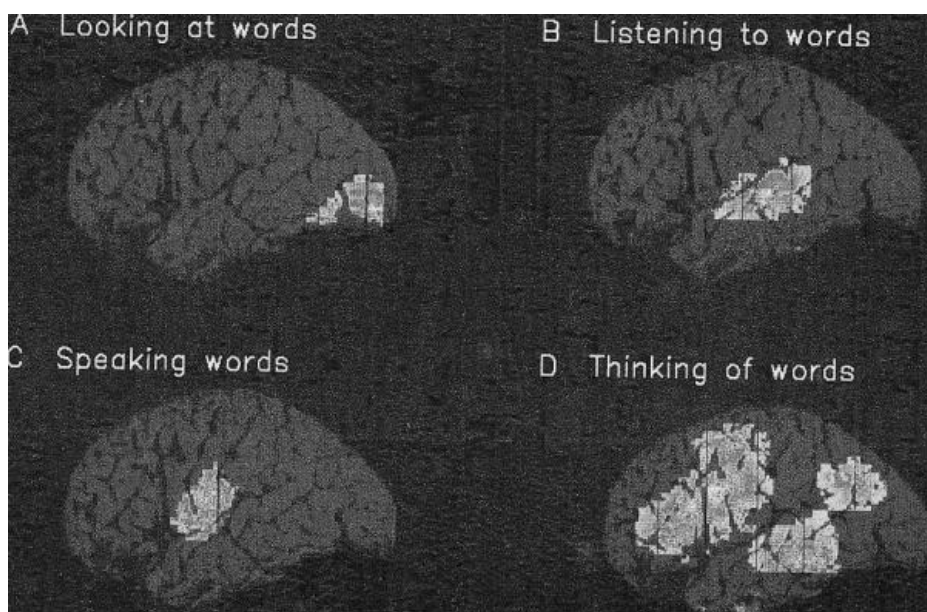


Abbildung 1 (bei Ploeck 1995)

Behavioristische Lernmodelle wurden durch konstruktivistische abgelöst, die Lernen als das Ergebnis einer Informationsverarbeitung fassen, die weitestgehend vom Lernenden selbst in einem Prozess, der ihm kognitiv nicht in allen Bereichen zugänglich ist, organisiert wird.

Auf Interkomprehension, d.h. auf intensive sprachenübergreifende Sprachverarbeitung und hochgradige Selbststeuerung der Lernenden abhebende Methoden sind ein Beispiel *par excellence* für konstruktivistisches Lernen, dessen Vorteile nicht von ungefähr auch im Zusammenhang mit der Komposition elektronischer Lernwelten betont werden. Interkomprehension und *learning by doing* zeigen eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten. Lerntheoretisch erklärt dies, weshalb die Interkomprehension als Methode weit über *EuroCom* hinausreicht. In diesem Sinne zeichnet sich ab, dass die einzelnen Fremdsprachendidaktiken in Zukunft von der Mehrsprachigkeitsdidaktik wichtige methodische Impulse erhalten. Dies ist darin begründet, dass alles Lernen auf Vorwissen, Erfahrung und Lernertätigkeit beruht und dass dieses nie einzelsprachlich-immanent organisiert werden kann. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die vermittlungswissenschaftliche Antwort auf die linguistische Feststellung Wandruszkas (1979) von der “inneren Mehrsprachigkeit des Menschen”.

### ***Interkomprehensives Lernen ist konstruktivistisches Lernen***

Interkomprehensive Erschließungsstrategien, wie sie erfahrene Sprachenlerner bei der ersten Begegnung mit einer nahverwandten Fremdsprache einsetzen, wurden mehrfach analysiert (Burkhardt 1995; Meißner 1997; Meißner & Burk 2001) und im Unterricht an Gymnasiasten der neunten Jahrgangsstufe erprobt (Meißner 1998). Die Didaktik der spanischen Sprache verfügt zudem über zahlreiche positive Erfahrungen mit auf das Französische zurückgreifenden Verfahren (vgl. Lessig 1998; Vences 1998).

Untersuchungen zur mentalen Verarbeitung unbekannter nahverwandter Sprachen ergeben immer das gleiche Muster: Die Probanden versuchen, den unbekanntem gesprochenen oder gehörten Text über sich ihnen anbietende Transferbasen inhaltlich und sprachlich zu erschließen. Zahl und Art der ihnen verfügbaren Transferbasen entscheiden — neben extralingualen Faktoren wie Motivation und Fremdsprachen-

sowie Sprachlernerfahrung darüber, wie weit der Erschließungsversuch gelingt. Mit Hilfe der 'sieben Siebe' zielt *EuroCom* darauf ab, das translinguale Erschließen von Wörtern und Funktionen zu optimieren und entsprechende Techniken auszubilden.

Bei den Gießener Forschungen zum Lesen und Hören in unbekanntem nahverwandten Fremdsprachen handelt es sich um prozessorientierte empirische Erhebungen mit Studierenden aller Fachbereiche. Das Untersuchungsdesign umfasste folgende Schritte:

1. Erstmaliges Anhören des Hörtextes bei gleichzeitiger Notiznahme
2. Inhaltliche Zusammenfassung des Hörtextes (Globalverstehen) durch die Probanden bei ergänzender Notiznahme
3. Kommentierung des Hörverstehensprozesses im Hinblick auf nutzbare Sprachenbrücken, auf Schwierigkeiten usw. sowie auf Strategien, diese zu beheben bzw. das Scheitern des Hörverstehensvorgangs zu erklären
4. Erneutes Anhören des Textes mit Steuerung durch Probanden und Ergänzung des inhaltlich Verstandenen
5. Drittes Anhören des Textes zur Identifikation von Oberflächenstrukturen (Feinverstehen)
6. Fragebogen zur Grammatikkonstruktion
7. Zusammenfassung der Sprachhypothesen
8. Kommentierung der eigenen Verstehens- und Vorgehensanalyse
9. Tätigkeitsprotokoll

Die Schritte der Probanden wurden durch die Mitarbeiterinnen protokolliert (wie oft zurückgespult wurde, an welchen Stellen der Text nicht verstanden wurde bzw. wo ein Überprüfungsbedürfnis bestand usw.). Das Verfahren ist unter der Bezeichnung der Teilnehmenden Beobachtung in der forschungsmethodologischen Literatur bekannt. Die den Probanden stets unbekanntem (nicht vorgelesenen) Zielsprachen waren Italienisch, Portugiesisch und Spanisch. Die Texte waren immer nicht-lehrintentional (Zeitung, gesprochene Nachrichten italienischer oder spanischer Rundfunksender).

Die Analysen ergaben stets das folgende Bild. In quasi allen Fällen erschlossen die lerngewohnten Probanden die Argumentstruktur der geschriebenen oder gesprochenen Texte! D.h., dass sie bereits nach dem 2. Hören den Text inhaltlich weitgehend richtig wiedergaben. Zum großen Teil zeigen ihre Notizen die Rolle der Transferbasen in einer nahverwandten Sprache. Sodann zeigte sich, dass sie mit der semantischen Dekodierung der Texte auch lexikalische und grammatikalische Hypothesen zum

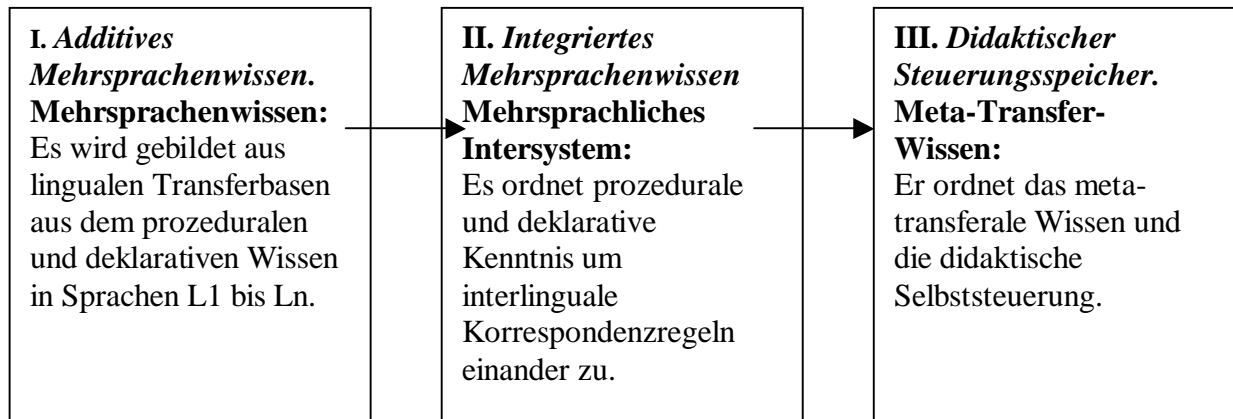


Inventar der Zielsprache entworfen. Dabei griffen diese weit über die von einem konkreten sprachlichen Input gelieferten Sprachmuster hinaus.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik beschreibt diesen Vorgang als Erstellung einer **Spontan-** oder **Hypothesengrammatik**. Es handelt sich um eine Sonderform der Interimssprache, wie sie Selinker (1972) beschrieben hat. Im Unterschied zur Lerner- oder Interimssprache bzw. *Interlanguage* erfasst die Spontangrammatik das sprachliche Wissen in einer dem Lerner noch 'unbekannten' Zielsprache allein im Augenblick der Begegnung mit deren lexikalischen, morphematischen und syntaktischen Strukturen. Die empirisch nachweisbar aktivierten Sprachbestände umfassen deklarative wie prozedurale Transferbasen. Die Spontangrammatik zeigt als Sonderform der *Interlanguage* deren hervorragende Kennzeichen, Systematizität und Dynamik, in extremer Form. Während in der *Interlanguage* (Vogel 1990/1995) die lernersprachliche Systematizität mehr oder weniger bereits an die präskriptive oder statistische Norm der Zielsprache angepasst ist (soweit dies in einer langfristigen erwerbsgesteuerten Begegnung mit der Zielsprache möglich ist), kann die Hypothesengrammatik auf derlei Vorwissen nicht zurückgreifen. Eine  $L_x$ -Spontangrammatik ist damit  $L_x$ -n basiert, wobei die Größe 'n' potentiell die Summe des bekannten sprachlichen Vorwissens ( $L_1$  bis  $L_{x-1}$ ) und performativ die aktivierten Sprachenbestände bzw. Transferbasen umfasst. Die Spontangrammatik wird weniger von der Zielsprache her erschlossen als von einer oder mehreren vorgelernten nahverwandten Fremdsprachen. Eingeflochten sei, dass bei Lernern einer zweiten oder dritten romanischen (oder slavischen) Fremdsprache die deutsche Muttersprache nur noch untergeordnet eine erkennbare Rolle spielt, da die überwiegende Mehrzahl der interlingualen Dekodations-, aber auch Produktionsroutinen von den stark oder schwach angewählten nahverwandten Fremdsprachen her gebildet wird. Die Voraussetzung besteht natürlich immer darin, dass die Lernenden eine nahverwandte Fremdsprache deklarativ und prozedural mental zur Verfügung haben.

Während die Hypothesengrammatik den Aufbau konkreter zielsprachlicher Kompetenzen darstellt, greift das **Intersystem** (oder **Zwischensprachen-System**) weiter: Es speichert die interlingualen Verarbeitungsprozesse, die ein Individuum beim Aufbau von Spontangrammatiken (in den  $L_2$  bis  $L_x$ ) vollzieht. Dies betrifft sowohl die

interlingualen Korrespondenzregeln (welche z.B. die einzelnen Siebe der *Sieben Siebe* abbilden) als auch das Wissen über die vollzogenen Transferprozesse und deren Steuerung durch Transferstrategien. Wir haben daher drei linguodidaktische Speicher anzunehmen, die im Verbund miteinander ihre Wirksamkeit entfalten:



Die Pfeile deuten die Richtung **der primären Interaktion** zwischen den **Speichern I bis III** an. Diese primäre Sequenzialität darf nicht über die Wirkung der Rückschleifen hinwegtäuschen. Deren Bedeutung ist umso stärker, als gerade die Qualität der in Speicher III lokalisierten Verarbeitungs- oder Lernsteuerung die bessere Aktivierung der einem Individuum verfügbaren, in I und II gespeicherten Bestände aus den vorgelernten Sprachen erklärt. ‘Optimiertes Erschließen’ im Sinne der *EuroCom*-Terminologie ist also ein pro- und vor allem ein retroaktiver Prozess. Er verläuft von der Oberfläche der Sprachen bzw. den lingu- alen Transferbasen, der Ausbildung des plurilingualen Intersystems bis zum metastrategischen Wissen über Art und Weise sowie den Aktivierungsmöglichkeiten von Transferprozessen. — Das Modell entspricht der gängigen Annahme der fremdsprachendidaktischen Forschung, derzufolge sogenannte sprach- und lernbewusstheitsfördernde Strategien (*awareness-raising strategies*) die Qualität des Sprachenlernens verbessern.

Die Tatsache, dass die Lernenden zwischen dem Entwurf der Spontangrammatik bis zur Erstellung des **Intersystems** weit über auf den auf der Grundlage des rein zielsprachlichen Inputs hinausgreifen, verlangt nach unserer Anschauung die Erweiterung des Modells des induktiven Lernens im Fremdsprachenunterricht um das (neue) Paradigma des **konstruktivistischen Lernens im Tertiärsprachenunterricht**. Da dieses neue Paradigma bei Meißner & Senger (2001) ausführlich dargelegt wird,

können die folgenden Erklärungen kurz gehalten werden. Das hier vorzustellende konstruktivistische Lernmodell hat als zentrales konstitutives Merkmal das Vorwissen der Lernenden. Induktive Verfahren, deren Überlegenheit über deduktive Operationen allgemein bekannt ist, erklären nicht, weshalb Lernende deutlich über Input-Vorlagen hinausgreifen. Induktive Verfahren entwickeln Regularitäten allein auf der Grundlage vorhandener Texte. Das über eine konkrete Zielsprache hinausgreifende Wissen wurde von der induktive Modelle beschreibenden Literatur kaum erfasst. Dennoch war es stets vorhanden, wie die typischen Fragen von Tertiärsprachenlernern belegen (breit nachgewiesen bei De Florio-Hansen 1994).

Die folgende Synopse fasst die wesentlichen Unterschiede zusammen.

<i>Herkömmliches (induktives) Lernmodell</i>	<i>Konstruktivistisches Lernmodell</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswahl des Textes nach Gesichtspunkten des Sprachcurriculums</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• authentischer Text, verbunden mit hohem Sachinteresse und Vorwissen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• strenge didaktische Vorgabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernerhypothesen werden bei der Rezeption des Textes durch den Lerner selbst aufgebaut</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• für den Lerner wird Systematizität von Sprache nur innerhalb aussengesteuerter Schemenbildung erkennbar. Dabei ist die Gefahr mangelnder Perzeptibilisierung groß.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwurf der Spontan- oder Hypothesengrammatik</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hypothesenbildung geschieht innerhalb der engen grammatikalischen Steuerung, oft orientiert an einer systemlinguistischen Progressionsplanung, deren Kriterien dem Lernenden verborgen bleiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explikative Reichweite und Hypothesenbearbeitung werden vom Lerner bestimmt</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrer als Instruktor, das Lehrwerk bildet faktisch die Autorität für das eigene Tun ('wir müssen noch Lektion 10 durchkriegen')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrperson in der Funktion des Spracherwerbpartners (<i>Language Acquisition Social Support</i> im Sinne Chomskys)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einfühlung des Lerners in vorgegebene Lehrpläne oder Scheitern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernersteuerung durch Vorwissen und Interesse</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• starke Instruktionssteuerung und Bewertung der teilsystematischen Leistung (<i>Subjonctif, present perfect</i> usw.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernerautonomie durch <i>rich language learning environment</i></li> </ul>

## ***Aufgabefelder von EuroComDidact***

Wie jeder weiß, heißt mehrere Sprachen kennen noch lange nicht mehrere Sprachen können. Es wäre im Lichte heutiger Lerntheorien ignorant anzunehmen, dass Input für sich genommen schon zu adäquater Intake führen könnte. Ein authentisches Beispiel liefert der Schüler Dietrich einer 11. Klasse. Er ‘verbaut’ die Lateinklausur, weil “ich weiß nicht, was *conservare* heißt”. Fehlleistungen wie diese sind keine Einzelfälle. Dies belegt die Notwendigkeit des Übens des interlingualen Transfers. Dies beginnt nicht nur bei der Identifikation von interlingualen Transferbasen, ebenso betrifft dies die Einsicht in die eigene Lernstrategie und das Lernverhalten. Viele interlinguale Transferversuche scheitern nämlich deshalb, weil der Proband den Versuch verfrüht abbricht und/oder er die Wege zur erfolgreichen ‘Herstellung’ eines Transfers nicht kennt. Diese Wege sind mehrfach beschrieben worden, so dass sie hier nicht wiederholt werden (Meißner 1997, 1998, auch: Reinfried 1999a, Timmermann 2000).

Soll die Fähigkeit zur interlingualen Transfer, das heißt zunächst einmal zur rezeptiven Mehrsprachigkeit breit installiert werden, so ist eine Beforschung der linguualen Inferenzpotentiale bei repräsentativen Lernergruppen notwendig. Erst wenn wir die **statistischen Lernersprachen** in ihren unterschiedlichen Entwicklungsstadien für die einzelnen Ziel- und Transfersprachen besser einschätzen können, wird es uns möglich sein, breitere Lernwege zur Verfügung zu stellen; z.B. indem wir das Inferenzpotential in Lehrwerke implantieren.

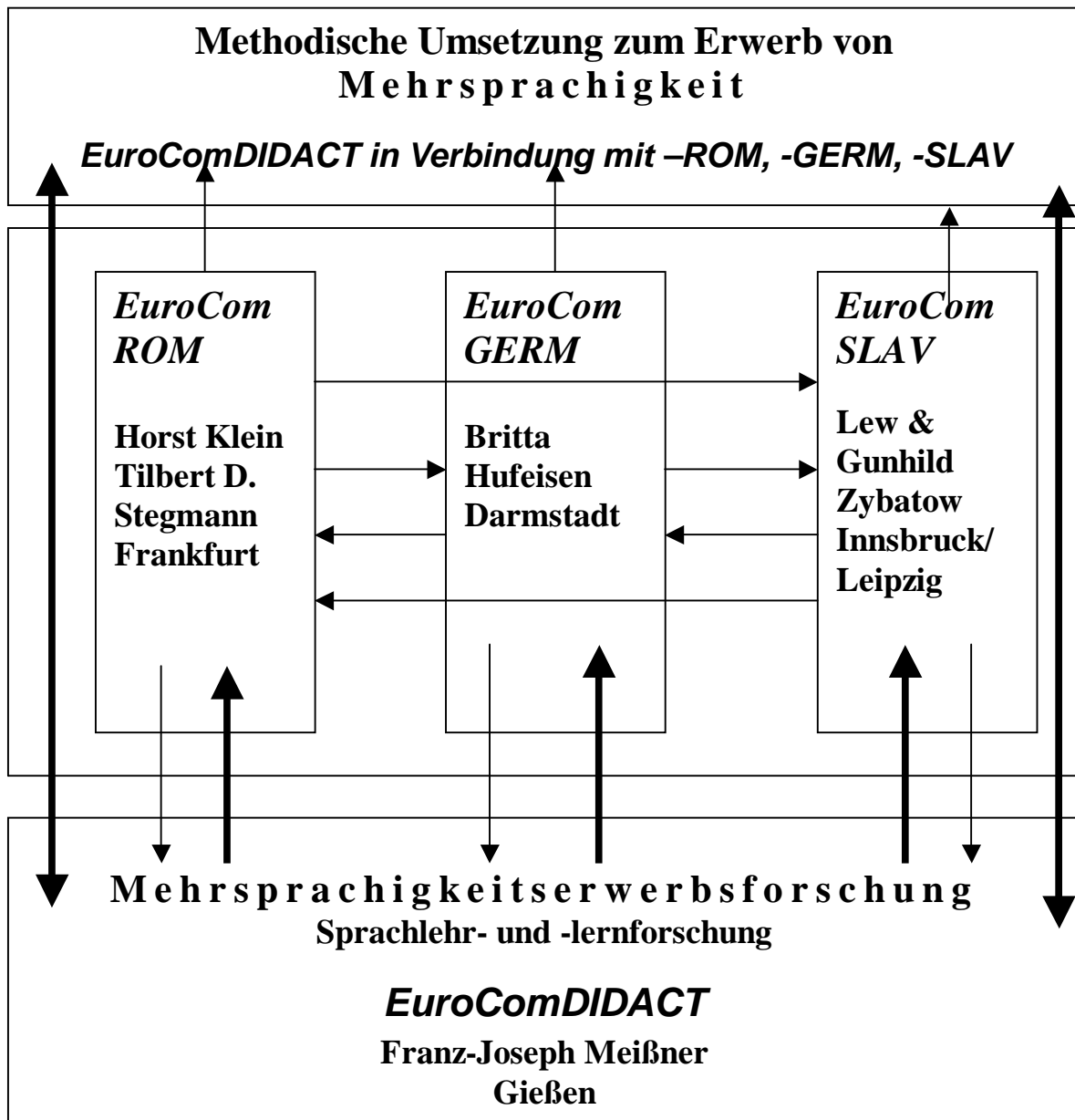
Den inferentiellen Lernbegriff folgend beleuchtet *EuroComDidact* unterschiedliche Lernerpopulationen im Hinblick auf ihre Fähigkeiten, sich interkomprehensiver Methoden zu bedienen: Derlei Gruppen sind z.B. Schüler der Jahrgangsstufe 10 mit unterschiedlichen Sprachenfolgen, Schüler der Sekundarstufe II, Studierende aller Fächer, Angehörige praktischer Berufe. Die Interkomprehension feiert aber auch in nicht deutschsprachigen Lernkontexten Erfolge. Im akademischen Bereich der romanischen Länder steht hierfür das europäische Projekt *Eurom4*. Im südamerikanischen Lernkontext des Mercosur bietet die geringe typologische Distanz Ansatzmöglichkeiten für interkomprehensiver Methoden (Dagnino & Fernandez 2001). Zwischen luso- und hispanophonen Sprechern besteht weitgehend

Interkomprehension. Allerdings verfügen in Brasilien nur vergleichsweise wenige Lerner über Erfahrungen mit Fremdsprachenunterricht. Während lernungewohnte Brasilianer Spanisch interkomprehensiv und stark sprachdatengelenkt lernen, liegt der methodische Ansatz bei deutschen und französischen Bautechnikern, welche die jeweilige Partnersprache erlernen wollen, genau anders herum: Die Interkomprehension beginnt hier nicht mehr bei den Sprachdaten, sondern bei dem beruflichen 'Weltwissen'. Wir besitzen derzeit zu wenig empirische Daten, um abschätzen zu können, inwieweit sich interkomprehensiv Methodik auch außerhalb akademischer Lernkontexte einsetzen lässt (Meißner 2000c).

Die Übungsformen, welche interkomprehensives Lernen fördern, wurden mehrfach beschrieben (Meißner 1999, 2000). Sie bedürfen im einzelnen einer empirischen Validierung, d.h. einer spezifischen Lern- und Lernerforschung, wozu wir Ansätze bei Börner (1998 und 1999) finden. Der Aufschwung von *teleteaching* gestattet die Verwendung interaktiver Übungen, welche mit einer automatischen Generierung von Lernprotokollen gekoppelt sind, was Einsichten in die Entscheidungen von Lernenden im Rahmen konkreter Lernaufgaben gestattet. Es ist unschwer erkennbar, dass diese Forschungen zu einer Optimierung von Übungen, Übungsformen und ihrer Adressierung, d.h. zu einer Verstärkung der Wirkung von *EuroCom*, führen werden.



# EuroCom-Projekt





## Literatur

- Aktion Bildungsinformation (1988): *Fremdsprachen lernen in Deutschland. Alles Wissenswerte über die bundesweite Fremdsprachenaus- und -fortbildung im allgemeinen und im berufsbezogenen Bereich*, Stuttgart (5. Auflage) (das von der ABI, Stuttgart, hg. Werk wird ständig aktualisiert).
- Baumgratz-Gangl, Gisela (1990): *Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb. Transnationale Kommunikationsfähigkeit im Französischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Börner, Wolfgang (1998): «Die Suche nach dem richtigen Wort: Prozesse und Strategien». In: Liesel Hermes & Gisela Schmid-Schönbein (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF, Koblenz, 6.-8.10.1997*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 43-56.
- Börner, Wolfgang (1999): «Fremdsprachliche Lernaufgaben». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 209-230.
- Bredella, Lothar. Meißner, Franz-Joseph. Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (2000): «Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen». In: dies. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, IX-LII.
- Burkhardt, Livia (1995): *Unbekannte Wörter in fremdsprachen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*. Bochum: Brockmeyer.
- Christ, Herbert, Schröder, Konrad, Weinrich, Harald & Zapp, Franz Josef (Hrsg.)(1980): *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg: Universität Augsburg.
- De Florio-Hansen, Inez (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- Dagnino, Elsa & Fernandez, Marcela (2001): «Les apprenants argentins face à l'intercompréhension». *français aujourd'hui* 32 (im Druck).
- Düwell, Henning. Gnutzmann, Claus & Königs, Frank (Hrsg.) (2000): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Günther Zimmermann zum 65*. Bochum: AKS-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (1994): «Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit». In: Karl-Richard Bausch. Herbert Christ & Hans-Jügen Krumm (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 73-84.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): *EurocomRom. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (2. Aufl.).
- Legutke, Michael K. (1996): «Redesigning the Language-Classroom». In: Herbert Christ & Michael Legutke (Hrsg.): *Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella*. Tübingen: Narr, 1-14.
- Lessig, Doris (1998): «Neue Wege im Spanischunterricht. Spanisch als dritte Fremdsprache in Klasse 9». In: Meißner & Reinfried (Hrsg.), 239-258.
- Macaire, Dominique (2001):
- Meißner, Franz-Joseph (1992): «*Studierfähigkeit konkret: Erwartungen und Ansprüche der Universität — quergelesen aus der Sicht der Fremdsprachenberatung*». *français aujourd'hui* 24, 151-159.
- Meißner, Franz-Joseph (1997): «Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich». In: ders. (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (1998): «Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon». In: Meißner & Reinfried (Hrsg.), 45-69.
- Meißner, Franz-Joseph (1999a): «Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik». *Grenzgänge* 6, H. 12, 62-80.
- Meißner, Franz-Joseph (1999b): «Fächerübergreifende Textarbeit im Spanischunterricht». In: Werner Altmann & Ursula Vences (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen. (Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts 1)*. Berlin: edición tranvía, 13-32.

- Meißner, Franz-Joseph (1999c): «Überlegungen zu einem Euro-Lernwörterbuch aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik». In: Gerhard Kischel & Eva Gothsch (Hrsg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*. Verlag: FU Hagen, 171-184.
- Meißner, Franz-Joseph (2000a): «Fremdsprachenvermittlung an Bautechniker nach der Interkomprehensionsmethode». In: ders. & Marcus Reinfried (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr (im Druck).
- Meißner, Franz-Joseph (2000b): «Grundüberlegungen zur Erstellung von Übungen für den zwischensprachlichen Rezeptionstransfer». In: Düwell, Gnutzmann & Königs (Hrsg.), 167-186.
- Meißner, Franz-Joseph (2000c): «Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit». *französisch heute* 31, 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): «Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (zur Publikation angenommen).
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998): «Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen». In: dieselben (Hrsg.), 9-22.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Senger, Ulrike (2001): «Konstruktiv Lernen im Tertiärsprachenunterricht. Vorstellung eines übersehenen Lernparadigmas». In: Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.):
- Mißler, Bettina (2000): «Previous Experience of Foreign Language Learning and its Contribution to the Development of Learning Strategies». In: Sigrid Dentler, Britta Hufeisen & Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenberg, 7-21.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Ploeck, Klaus (1995): «Sprache im Gehirn: eng lokalisierbar?» *Spektrum der Wissenschaft*, Mai 1995, 92-98.
- Reinfried, Marcus (1999a): «Innerromanischer Sprachtransfer». *Grenzgänge* 6, H. 12, 96-125.
- Reinfried, Marcus (1999b): «Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?». In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28, 145-161.
- Rutke, Dorothea (1999): «Editorial» zum Themenheft *Europäische Mehrsprachigkeit*. *Grenzgänge* 6, 3-5.
- Selinker, Larry (1972): «Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 219-231.
- Siguán, Miguel (ed.) (1990): *Las lenguas y la educación para la paz* (Linguapax II: Seminario sobre Educación y lenguas). Barcelona: ICE/Horsori.
- Stoye, Sabine (2000): *Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker.
- Timmermann, Waltraud (2000): «Transfer: ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach(erwerbs)theorie». In: Claudia Riemer (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 171-185.
- Thürmann, Eike (2001):
- Vences, Ursula (1998): «Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen». In: Meißner & Reinfried, 265-294.
- Vogel, Klaus (1995): *L'interlangue. La langue de l'apprenant* Toulouse: P.U. du Mirail (dt. *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr 1990).
- Wandruszka, Mario (1986): «Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen». In: Brigitte Narr & Hartwig Wittje (Hrsg.): *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Language Acquisition and Multilingualism, Els Oksaar zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr, 223-233.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.