

# Grundüberlegungen zur Erstellung von Übungen für den zwischensprachlichen Rezeptionstransfer

Franz-Joseph Meißner (Gießen)

Die Qualität von Übungen bemisst sich daran, wie gut und schnell sie bei welchem Lerner ihren didaktischen Zweck erfüllen. Mag eine solche Aussage auf den ersten Blick als Binsenweisheit erscheinen, so zeigen die einschlägigen Forschungen Günther Zimmermanns (u.a. 1997, 1998), wie diffizil und notwendig es ist, die konkrete Eignung von Übungen für unterschiedliche Lernergruppen empirisch zu validieren.

## ***1. Übungen: Konzeption – Validierung - Mehrsprachigkeit***

Der Lehr- und Lernfaktor Übung stellt eine hochgradig variable Größe dar. Dies lässt äußerlich schon die Bandbreite der Textsorte Übung erkennen; einschließlich ihrer von dem Jubilar so beforschten Komponente Instruktionstext neben den eigentlichen Übungsformen und -inhalten. Übungen interagieren als Faktoren von Lehren und Lernen in jener Komplexion, die jedwede Lern- oder Unterrichtssituation bestimmen. Forschungen zum Gegenstand Übung müssen diese Komplexion soweit reduzieren, dass die analytische Betrachtung eines Einzelfaktors möglich wird. Dies gilt natürlich auch für Übungen, welche auf das Zwischen-Sprachen-Lernen zielen.

Bei der Evaluation von fremdsprachlichen Übungen und Übungskonzepten greifen folgende Forschungsfelder ineinander:

- **Empirische Übungsgebrauchsforschung.** Forschungsfragen lauten hier etwa: Wie benutzen bestimmte Lernergruppen welche Übungsformen? Wie rezipieren sie Instruktionstexte? Zu welcher Verarbeitungstiefe und -breite leiten welche Übungstypen real welche Typen von Lernern an? Welche Übungen sind für welche Lernkontexte und -gruppen geeignet? Aus welchen Gründen zeigen Lerner Abneigung/Vorlieben für bestimmte Übungsmodi usw. Konnte Krista Segermann (1992) feststellen, dass Übungen trotz ihrer zentralen Rolle in der Lehr- und Lernpraxis fremder Sprachen eine weitgehende *terra incognita* der Forschung darstellen, so gilt dies erst recht für die Analyse von Übungsprozessen. Alle Formen von Gebrauchsforschungen greifen auf den hochgradig komplexen Faktor 'Lerner' zu: Es kommt forschungstechnisch darauf an, vermittels einer Analyse von Fallbeispielen allgemeine Aussagen zu den um die Variable Lerner massierten Faktoren zu gewinnen, also z.B. zu: Alter, Geschlecht, Vorwissen, Motivation, Lernerbiographie, Lerngewohnheit, Material- und Lernkompetenz, repräsentative Unterrichtserlebnisse usw. Dass der gelenkte Mehrsprachigkeitserwerb Lerner einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache, d.h. vor allem (junge) Erwachsene betrifft, unterstreicht die Rolle von Lernbewußtheit in besonderer Weise. Eine Beschreibung dieses Gegenstandes als Forschungsfeld bietet Annelie Knapp-Potthoff (1999).
- Die **Übungskonzeptforschung** ist als Teil der Lehrwerk- oder -materialanalyse und durchaus in Abhängigkeit von dieser der Übungsgebrauchsforschung entgegenzuordnen. Da Unterrichtsweisen — und

hierzu zählt auch der Umgang mit dem Lehrwerk — kulturspezifisch markiert sind, benötigt die Übungskonzeptforschung Einsicht in die Methodengeschichte und in das Normengefüge, das latent oder offen die Produktion und die Verwendung von Lehrmaterialien lenkt. Dabei ist nicht zuletzt an die Interessen der Lehr- und Lernmittelhersteller als auch an die Genehmigungsinstanzen und ihre Praxen für schulische Lehrwerke zu denken.

- Haben nun kognitivistische **Lerntheorien** mit der Betonung, dass Lernen letztlich immer eine Eigenaktivität von Lernern darstellt, die mangelnde Lernerorientierung der behavioristisch abgelegten Übungspraxis entlarvt, so betont die *communis opinio* der Fremdsprachendidaktik, dass der durch gezieltes Üben beschleunigte Spracherwerb sprachcurricularer Steuerung bedarf. Neben Übungsformen, welche zu Selbstaktivität und mentaler Eigenverarbeitung von neuen Sprachdaten anleiten, zu Komposition und Dekomposition von Texten, zu Sprach- und Lernbewußtheit, zu Lernstrategien und Lerntechniken (Chamot/O'Malley 1990), zu den unterschiedlichen Formen des *learning by doing* und zur Nutzung einer reichen Lernumgebung (*rich language learning environment*), spielen die Faktoren Stoff, Selektion, Anordnung und Üben nach wie vor eine Rolle. Die jüngere Literatur plädiert übereinstimmend für solche Übungsformen, welche die genannten Kriterien in besonderer Weise erfüllen. Studien, welche die Rezeptivität und die Mehrsprachigkeit in den Blick nehmen, betonen ihrerseits einstimmig den Vorteil, dass hier von vornherein ein inhaltsgerichteter (und nicht allein auf die formalen Aspekte der Sprache bezogener) Umgang mit der Zielsprache erfolgen kann. Wie hieraus dann unschwer abzuleiten ist, sollten Übungen zur Rezeptionsfähigkeit in mehreren Sprachen bzw. in einer noch fremden Fremdsprache nicht ohne weiteres auf die Vorteile eines inhaltsbestimmten Inputs verzichten. Die motivationalen Vorteile des rezeptiv geleiteten Unterrichts entstehen gerade aus der frühen Begegnung mit zielkulturellen Text-, Ton- und Bilddokumenten sowie der Selbsterfahrung, dass man diese bereits mehr oder weniger entschlüsseln kann. In diesem Zusammenhang ist nicht zu übersehen, dass auch einzelzielsprachliche Analysen deutliche Skepsis gegenüber einem zu frühen Produktionszwang zeigen (Bleyhl 1995): Mehrsprachigkeitsübungen sollten also weitgehend auf das Selbsttun der Lerner setzen.

Gezielt hat die Didaktik bislang über den Komplex von Mehrsprachigkeit und Übungen – sieht man einmal von Ansätzen zur Fehlerprophylaxe ab – nicht wirklich nachgedacht. Derzeitige mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen können daher auch noch nicht auf ein solides empirisches Fundament zurückgreifen. Daher versucht die folgende Darstellung, das bislang Bekannte gemäß ihres Erkenntnisinteresses zusammenzuführen.

## **2. Das 'Zwischen-Sprachen-Üben' als Komponente fächerübergreifenden Lernens**

Was bislang mit wenigen Strichen skizziert wurde, bezieht sich überwiegend auf einzelzielsprachlich bezogene Fragen. Sie korrespondieren mit der Realität der voneinander organisatorisch und didaktisch getrennt verorteten Schulfächer (Englisch, Latein, Geschichte, Mathematik usw.), wie sie unser öffentliches Schulwesen und die ihm lernbiographisch nachgeordneten Lernkontexte des Tertiärbereichs und der Erwachsenenbildung kennen. Die Realität erscheint insoweit problematisch, als sie allein — und mit z.T. guten Gründen, die niemand in Frage stellen will — vom Fachprinzip und dessen inhärentem Verständnis von Professionalität her gestaltet ist. Der überkommene einzelfachspezifische Organisationsrahmen kollidiert allerdings insofern mit Erkenntnissen der Kognitionswissenschaften, als diese inferentielle Faktoren wie Vorwissen, Lerneraktivität, hochgradige

Eigenorganisation der Wissensbestände, Eindruckstiefe und –vielfalt, Ganzheitlichkeit usw. stark betonen. Dass hiermit ein Überschreiten des Einfachprinzips zugunsten fach- und fächerübergreifenden Lernens angesagt ist, liegt auf der Hand. Im Bereich des sprachlichen Lernens betrifft dies augenfällig das ‘Zwischen-Sprachen-Lernen’, das *expressis verbis* die Mehrsprachigkeitsdidaktik thematisiert (Meißner 1995, Meißner/Reinfried 1998).

Die fremdsprachendidaktische Forschung betont nach der Überwindung der Spuren– oder Systemtheorie als Grundlage der strikten Einsprachigkeit, dass sich Erlernen und Erwerb einer zweiten oder gar fünften Fremdsprache nie ohne mentale Interaktion zwischen der neuen Zielsprache und der Muttersprache sowie den vorgelernten Sprachen vollzieht (L<sub>1</sub> bis L<sub>5</sub>). Die Berücksichtigung des Zwischen-Sprachen-Lernens bedeutet daher den Rekurs auf das deklarative und prozedurale Vorwissen der Lerner in den ihnen mental verfügbaren Sprachen; und dieses umfaßt sowohl verbale als auch enzyklopädische Bestände: Es verbindet pro- und retroaktive Operationen zwischen bereits bekannten und der neu erlernten Sprache und entsprechenden Wissensbeständen. Der systematische und reiterative Zugriff auf das deklarative und prozedurale Vorwissen weist die Mehrsprachigkeitsdidaktik als streng lernerorientiert aus<sup>1</sup>.

### ***3. Zwischensprachliche mentale Operation***

#### **3.1 Arbeiten zum zwischensprachlichen Transfer**

Arbeiten zum zwischensprachlichen Transfer sind nach der grundlegenden Studie von Larry Selinker (1969), gemessen an der grundlegenden Wichtigkeit der Thematik für das erfolgreiche Lernen und Lehren, alles andere als ihrer Bedeutung angemessen zahlreich<sup>2</sup>. Es ist bezeichnend, dass das Phänomen des Transfers weniger unter dem Gesichtspunkt der interlingualen Lernökonomie bzw. der Grundlegung der Mehrsprachigkeit angegangen wurde als unter der Kontrastivitätshypothese (Raupach 1994: 471). Die Fragestellung lautete, ob sich aus den Strukturdivergenzen zwischen einer L<sub>x</sub> und L<sub>y</sub> Fehler erschöpfend prognostizieren lassen. Das Frageinteresse zielte also nicht auf die plurilinguale Lernökonomie und die Mehrsprachigkeit, sondern auf einzelsprachliche

---

<sup>1</sup> Dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik es ihrem Wesen nach auch immer mit mehreren Kulturen zu tun hat, sei hier zumindest in Erinnerung gerufen.

Es ist indes zumindest für den deutschen fachdidaktischen Diskurs bezeichnend, dass faktisch das ‘Zwischen-Sprachen-Liegende’ weniger unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeitserwerb und interlingualer Lernökonomie angegangen wurde als vielmehr einzelsprachendidaktisch. Wie rigoros am Kriterium der Einzelzielsprachlichkeit entlang diskutiert wurde, belegt in kaum mehr zu überbietender Deutlichkeit die inzwischen historische Debatte um die ‘Einsprachigkeit’. In ihr ging es im Kern um die Frage des negativen Transfers (Reinfried 1998) und damit um die konsequente Ausklammerung aller einem Individuum mental verfügbaren Sprachen aus dem Übungsgeschehen - mit Ausnahme der konkreten Zielsprache selbst. – Ein Blick auf die Entwicklung der Richtlinien der neusprachlichen Fächer im 20. Jh. zeigt, dass die Diskussion auf dem Boden einer Praxis stattfand, zu der die Schulaufsicht durchgehend aufrief. Sie wurde freilich durch die audiolinguale Methode und durch die besagte Rückbindung an die Spuretheorie verstärkt. Auf die Nennung weiterer Gründe für die überzogene Fixierung der fremdsprachendidaktischen Methode auf die Interferenzgefahr kann hier verzichtet werden, da sie an anderer Stelle behandelt wurde (Meißner 1998a). Unter der Dominanz des Dogmas der strengen Einsprachigkeit wäre die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik schon deshalb nicht möglich gewesen, weil diese die Rolle des Vorwissens nur als Störfaktor für normrichtige Sprachproduktion definierte und die positiven Implikationen des Vorwissens leugnete.

Normrichtigkeit und Fehlerprophylaxe, auf Produktivität und Interferenz. Ob und inwieweit interferentielle Erscheinungen auch auf rezeptiver Ebene vorlagen, blieb ausgeblendet.

Mehrsprachigkeitsdidaktische Fragen rücken dagegen, wie gesagt, Aspekte der interlingualen Lernökonomie in den Blick und betonen die Notwendigkeit des Wachsenlassens produktiver Fähigkeiten. In diesem Zusammenhang wurden einige (eher wenige) empirische Studien zur mentalen Verarbeitung von Mehrsprachigkeit (Meißner 1997, 1998a, 1999) sowie zur Konzeption von Übungen zur Mehrsprachigkeit vorgelegt (Walter 1991, Scherfer 1994, Meißner 1998b, Müller-Lancé 2000, Meißner 1999, Klein/Stegmann 2000<sup>3</sup>). Die Entwicklung dieser Arbeiten steht in engem Zusammenhang mit Studien zur Modellierung des mentalen Lexikons (u.a. Raupach 1994, Scherfer 1998, Börner 1998).

### 3.2 Epistemische Voraussetzungen der Dekodationsfähigkeit

Der Akt des Verstehens richtet sich sowohl auf die Segmentierung/Identifikation der Laut- oder Schriftbilder als auch auf die dem folgende Sinnkonstruktion. Hierbei interagieren lexikalische und enzyklopädische Wissensbestände. Die Operationen verlaufen sowohl vom Sensorium zur Vorstellung (*bottom up*) als auch in umgekehrter Richtung (*top down*). Sieht man von Bereichen ab, die offenbar dem präverbalen Speicher zuzuordnen sind (Scherfer 1998), so läßt sich sagen, dass alle neu identifizierten Elemente zwei Kategorien zugeführt werden:

- den lexematischen, morphologischen, syntaktischen, syntagmatischen und paradigmatischen Mustern aus den aktivierten Bereichen der vorgelernten Sprachen, vor allem der Muttersprache.
- dem Weltwissen, welches über eine Ko- und Kontextanalyse bzw. einer Sprechsituationsanalyse herangezogen wird, um eine sprachliche Botschaft zu deuten.

In allen Fällen inferentiellen Prozedierens wird das entsprechende Vorwissen zum Zweck der Sinn- und Funktionskonstruktion aktiviert. Zugleich wird es um die neuen Informationen erweitert.

Es tritt dann eine grundsätzlich neue Situation ein, wenn sich zwischen den Zeichenspeichern der vorgelernten und der nachgelernten Sprachen weder formale noch inhaltliche Adäquanzrelationen erkennen lassen. Im Falle solcher Lakunen greift daher ein Vorgang, wie er aus der kindlichen Sprachkompetenzbildung bekannt ist. Sprachliche Oberflächen (Signifikanten, grammatikalische Regularitäten usw.) werden in diesem Fall mit perzipierten zielsprachlichen und -kulturellen Inhalten und Funktionen verbunden.

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Übungen zum interlingualen Transfer besteht in der Kenntnis der mentalen Verarbeitung mehrerer Sprachen beim Aufbau der *interlanguages* (sic) aus einer L<sub>1</sub> bis L<sub>n</sub>. Dies betrifft vor allem den Einsatz von zwischensprachlich analogen Operationen als Grundlage des positiven Transfers und die Prophylaxe gegen Interferenzen (Callebaut 1985, Blas Arroyo 1992). Die auf den interlingualen Transfer begrenzende Beschreibung blendet allerdings eine Fülle von relevanten Aspekten aus, welche das Gewußt-Wie des Sprachenlernens angehen. Betroffen sind Lernstrategien und -techniken, wie sie in

---

<sup>2</sup> Ich verweise auf die umfangreiche Bibliographie in Meißner/Reinfried (1998), dann auf Callebaut 1985; Möhle/Raupach 1989; Blas Arroyo 1992; Sikogukira 1993 und Glan 1994.

<sup>3</sup> Über 7 Sieben filtern die Autoren den für die Eurokomprehension notwendigen Input panromanischer Erscheinungen.

In: Henning Düwell/Claus Gnutzmann/Frank G. Königs (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag 2000, 167-186.

jüngster Zeit zahlreich beschrieben wurden, also z.B.: Selbstbeobachtung und adäquate Lern- oder Erlebnissteuerung, Motivation und Selbstmotivation, Gebrauchskompetenz von Wörterbüchern und Nachschlagegrammatiken, elektronische Medien usw. (Oxford 1990). Wenn Horst Raabe (1998: 4) erwähnt, dass der gute erwachsene Lerner stark interlingual operiert, so kann er diese Aussage breit absichern.

### 3.3 Grundmuster mentaler Operationen beim zwischensprachlichen Transfer

Die Ausnutzung des gesamten, einem Individuum verfügbaren Inferenzpotentials aus einer  $L_1$  bis  $L_n$  verlangt die Aktivierung von deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen. Das Dekodieren (und Enkodieren) in einer noch unbekanntem neuen Fremdsprache verbindet sich mit dem Entwurf einer Spontan- oder Hypothesengrammatik (Meißner 1998a: 47ff.), deren lexematische und morphematische Formbestände bzw. morphosyntaktische Regularitäten sich in Anlehnung an bekannte Folien mental disponibler Sprachen ausrichten. Wie bei jeder lernersprachlichen Grammatik handelt es sich um Hypothesenentwürfe, die qua Veri- oder Falsifizierung eine fortwährende Modifizierung erfahren. Man kann die Spontangrammatik als eine Sonderform der Lernersprache beschreiben. Ihr Charakteristikum besteht darin, dass die 'dynamischen' Merkmale der Lernersprache (Vogel 1990) in der Spontangrammatik als momentan und ephemer begriffen werden müssen. Ist die latente Vergleichsfolie der Lernersprache eine Muttersprache oder eine auf hohem Niveau beherrschte Sprache, so entsteht die Spontangrammatik im Augenblick des kommunikativen Aktes in seinen rezeptiven und produktiven Ausformungen. Spontangrammatiken werden gerade zu Beginn eines Spracherwerbsprozesses entworfen und im Vollzug der Umformung zur Lernersprache fortwährend modifiziert und stabilisiert.

Gute Mehrsprachenverarbeiter bilden ihre sprachlichen Hypothesenentwürfe aus einer Fülle sich anbietenden Materials, um sie hernach zu überprüfen bzw. vergleichsweise differenziert zu kontrollieren. Übungen zur Mehrsprachigkeit müssen zu diesem Fähigkeitsbündel anleiten<sup>4</sup>. Die Hypothesenentwürfe variieren quantitativ wie qualitativ und differenzieren sich mit steigendem Vorwissen.

Innerhalb der interlingualen Operation lassen sich grob zwei Verarbeitungsschemata ausweisen: ein **sequentiell-interlingual-systematisches** Prozedieren und eines, welches sich als **ad hoc-interlingual-systematische** Operation bezeichnen lässt<sup>5</sup>. Wie bei vergleichbaren sprachlichen Verarbeitungskategorien zeigt die Praxis keine durchgehende Trennschärfe zwischen beiden Operationstypen. Verarbeitungsmuster innerhalb einer mit nativer oder nativ naher Kompetenz beherrschten Sprache zeigen dominant intralinguales Prozedieren.

**Mittelbare interlingual-systematische Operationen** aktivieren sukzessiv intralinguale Assoziationsschienen und Netzwerke aus einer oder mehreren Brückensprachen<sup>6</sup> und kommen erst in einem zweiten Schritt zum Entwurf interlingualer Hypothesen. Äußere Charakteristika intralingualer Operationen sind das Aufsuchen innersprachlicher Analogieschemata sowie ihre Transferierung auf die  $L_x$ . Das Transferieren ist ein bidirektionaler Vorgang, der von einem zielsprachlichen Phänomen seinen Ausgang nimmt, es einem dem

---

<sup>4</sup> Meißner (1998b) zeigt Strategien für das Lehren und Lernen des interlexematischen Zuordnungstransfers auf.

<sup>5</sup> Die folgenden Beobachtungen folgen Meißner (1997) und weiteren noch unveröffentlichten Laut-Denk- und Handlungsprotokollen.

<sup>6</sup> Als Brückensprache bezeichne ich eine solche, aus der zur Entschlüsselung einer zielsprachlichen Struktur verstärkt Transferbasen aktiviert werden.

bisherigen Sprachwissen bekannten Muster zuweist und dann über einen Hypothesenentwurf in die Zielsprache zurückläuft.

Betroffen sind Wissensbestände zu folgenden Punkten:

- Ähnlichkeitsproben auf der Signifikantenebene zu Lexemen, Morphemen, Präfixen, Suffixen, Infixen, Derivationen, Kollokationen sowie zu metaphorischen und metonymischen Bildungen;
- Ähnlichkeitsproben auf der morphosyntaktischen Ebene: Valenzen, Präpositionen, *mots grammicaux*, Gliederungsmarker (Artikel, Relativpronomen, Konjunktionen);
- semantische Plausibilitätsproben qua Inbezugsetzung der an die Formandenebene geknüpften semantischen Dimension zu: Bedeutungen, Kernbedeutungen, Synonymie, Polysemie, Paronymie, Homonymie, Antonymie, Vergleich von Feldzusammenhängen, Sprach- und Umweltwandel und Wortgeschichte (Albano Leoni 1985). Da der geschichtliche Raum der lexikalischen Internationalismen die abendländisch-atlantische Koiné umfaßt, bietet die semantische Aktivierung zahlreiche interlinguale Transferbasen;
- Kontiguitätsprobe: Sie betrifft Relationen zwischen Zeichen und ihrer situativen oder sozial-kommunikativen Einbettung in einen Kontext oder Rahmen;
- kommunikative und pragmatische Plausibilitätsprobe: Hier geschieht die Überprüfung einer Botschaft auf ihre sozial-kommunikative Akzeptanz.

Verarbeitungsschleifen, wie die hier angedeuteten, sind grundsätzlich in allen einem Individuum verfügbaren Sprachen möglich. L<sub>1</sub>-L<sub>n</sub>-vergleichende Prozeduren tragen regelmäßig zur mentalen Festigung von Sprachdaten bei. Ob und inwieweit sie in welcher Sprache und für welche Zielsprache zur Benutzung gelangen, hängt von der Entscheidung des Sprachverarbeiters ab; vor allem von der Motivation, ein mehr oder weniger umfangreiches mentales Vergleichsschema aufzubauen; sodann von der realen Verfügbarkeit deklarativer und prozeduraler Wissensbestände in den L<sub>1</sub> bis L<sub>n</sub>, aber auch von der kognitiven Fähigkeit, prozedural vorhandenes Wissen zu mobilisieren und es dem deklarativen zuzuführen, denn jeder gezielte interlinguale Transfer setzt die Beteiligung deklarativen Wissens voraus. Oft wird die Entscheidung, eine bestimmte Sprache als Transfergrundlage für eine noch unbekannt Fremdsprache zu verwenden, von äußeren Faktoren gesteuert: So treffen Lerner diese Wahl auch in Abhängigkeit von didaktischen Empfehlungen der Lehrperson. Die Ausgangssprache muß übrigens keineswegs immer die Muttersprache sein. Mittelbare interlinguale Operationen vollziehen sich unter starker Aktivierung von *top down*-Prozessen.

**Direkte interlingual-subsystematische Operationen** verlaufen von einem Subsystem der Sprache x zu einem korrespondierenden Subsystem der Sprache y. Eine intensive Verarbeitungsstufe innerhalb eines zwischengeschalteten Systems ist auf der Ebene des Monitorings nicht (mehr) erforderlich, soweit bestimmte Phänomene aus einer L<sub>x</sub> einer L<sub>y</sub> gleichsam automatisch zugeordnet werden (können). Direkte interlingual-systematische Operationen sind als simultane Übersetzungen aus einer L<sub>y</sub> in eine L<sub>x</sub> erkennbar. *Top down*-Prozeduren sind in Fällen interlingual-systematischer Operation nicht notwendig. Direkte interlinguale Operationen sind für die Ausbildung von Dolmetschkompetenz in ähnlicher Weise effektiv wie die unbewußte

inhaltsorientierte Verwendung von Sprache für die Ausbildung sprachlicher Kompetenz allgemein.

Die genannten beiden Grundmuster der interlingualen Operation korrelieren mit Aktionstypen, wie sie aus dem Hinübersetzen bekannt sind. Auch hier suchen Probanden ihre Wissensbestände ab, um zu einer adäquaten Äquivalenz zu gelangen. Die Suchprozesse wurden beschrieben (Krings 1986, Königs 1988, Börner 1997), so dass hier nicht weiter auf diese eingegangen werden muß.

Gute Sprachverarbeiter schalten leicht zwischen beiden Bearbeitungsweisen um. Wie beim Dolmetschen läßt sich die Konstruktion von Korrespondenzregeln zwischen einer  $L_x$  und einer  $L_y$  automatisieren<sup>7</sup>. Übungen zum interlingualen Transfer müssen daher sowohl zum sequentiell-systematisch-interlingualen Prozedieren anleiten als auch zur direkt-interlingual-subsystematischen Operation. Während sich letztere vor allem durch punktuelle subsystemäre Sprachvergleiche ausbildet, betrifft das mittelbare systematisch-interlinguale Prozedieren breitere Ausschnitte des Sprachsystems, wie sie im Maß der Elaboriertheit der Spontangrammatik entgegnetreten.

Direkte interlinguale Operationen sind mental deutlich weniger aufwendig als mittelbare interlingual-systematische Verfahren. Zu beiden Verarbeitungstypen lässt sich feststellen, dass der ökonomischere Typus um so häufiger zum Einsatz gelangt, als Transferbasen (mental) verfügbar sind. Übungen zu systematischen interlingualen Operationen müssen daher darauf abheben, den subsystemären direkten Vergleich in den ganz unterschiedlichen Bereichen des Sprachbaus (einschließlich des Wortschatzes) zu ermöglichen. - Beide Verarbeitungstypen greifen ineinander<sup>8</sup>.

## ***4. Zur Konstruktion von Übungssequenzen***

### **4.1 Gründe für den erfolglosen Abbruch des interlingualen Rezeptionstransfers**

Wenn Mehrsprachigkeitsübungen Lerner zum Aufbau intralingualer Verarbeitungsbreite anleiten sollen, dann betrifft dies zuvorderst die Muttersprache ( $L_1$ ), sodann die einem Lerner vergleichsweise gut verfügbaren Fremdsprachen. Schon dies zeigt, dass Übungen intra- 'und' interlinguale Operationen anzusteuern haben.

Die muttersprachliche Kompetenz ist u.a.<sup>9</sup> durch die Verfügbarkeit prozeduralen Wissens gekennzeichnet, das jederzeit in deklaratives Sprachwissen (nicht unbedingt in grammatisches Regelwissen) umgewandelt werden kann. Allerdings zeigen sich ungeübte Fremdsprachenlerner nicht in der Lage, ein in ihrem mentalen Lexikon zu vermutendes  $L_{1-n}$ -Transferpotential effektiv zu nutzen. Es gelingt ihnen nicht hinreichend, das in der

---

<sup>7</sup> Hier liegt, wie Frank G. Königs betont (1987), ein Grund, weshalb Übersetzen und Fremdsprachenunterricht nicht voneinander loskommen.

<sup>8</sup> Johannes Müller-Lancé (2000) unterscheidet den lexikalischen Wiedererkennungstransfer in den **einzelwortbezogenen** und den **kontextgestützten** Typus. Beide verhalten sich komplementär zueinander. Kontextgeleitete Zuordnungen von Transferbasen schließen an Verfahren an, welche aus dem Erschließen unbekannter Wörter bekannt sind (Burkhardt 1995; zur praktischen Verwendung von Mischtexten: Glan 1994).

<sup>9</sup> Auch das enzyklopädische Wissen wird i.d.R. in der Muttersprache ausgebildet und abgelegt. Inhaltsgelietete Zugriffe vollziehen sich vor allem in den Sprachen, in denen die entsprechenden Inhalte erlebt und gespeichert wurden, sodann in den einem Sprecher mental stark verfügbaren Sprachen. Der zuletzt genannte Fall — absolute Verfügbarkeit einer in einer  $L_2$  gemachten Erfahrung in der  $L_1$  — belegt die Automatisierung von unmittelbar-interlingualer Operation bzw. die Kraft der Sekundärkodierung in der  $L_1$ . Hierunter verstehe ich die translinguale Mehrfachkodierung und -speicherung.

In: Henning Düwell/Claus Gnutzmann/Frank G. Königs (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag 2000, 167-186.

Muttersprache vorhandene prozedurale Wissen, welches z.B. bei der Dekodierung von Fremdwörtern eingesetzt wird, über intralinguale Such- und Kategorisierungsprozesse dem deklarativen Sprachwissen bzw. einem Monitoring zuzuweisen.

Die Defizienzen betreffen konkret:

- fehlende formale und semantische Zuordnungen über Wortklassengrenzen hinaus (Typ: it. *continuare* wird nicht d. *kontinuierlich/Kontinuität* zugeordnet).
- fehlende semantische Konstruktionsfähigkeit: Selbst wenn ein schlechter Sprachenverarbeiter auf die Korrespondenz von *continuare* und *Kontinuität* hingewiesen wird, vermag er es oft nicht, kontextuell akzeptable Bedeutungen zu konstruieren. Die Operation gelingt eher, wenn ihm die Thematik der Botschaft bekannt ist, was z.B. für die Verwendung von rezeptiv-vorbereitenden Strategien gilt, wie sie aus der Leseforschung bekannt sind (*warming up, pre-reading-activities*). Fehlende Semantisierungsfähigkeit kann zumindest mit zwei Gründen erklärt werden. Sie betreffen die mangelnde Kenntnis von verbalen Transferbasen und das Unvermögen, vorhandenes enzyklopädisches Wissen angemessen für die Verarbeitung neuer Informationen zu mobilisieren. In diesem Fall gelingen *top-down*-Prozesse nicht, welche für die Konstruktion einer Botschaft notwendig Platz greifen müssen. Aber erst das Ineinandergreifen von *top down*- und *bottom up*-Schleifen führt zur verstehenden Deutung einer sprachlichen Botschaft.

Die Beobachtung des Scheiterns von interlingualen Transferversuchen zeigt, dass i.d.R. ein Zusammenwirken der besagten Negativfaktoren feststellbar ist. Da die Fähigkeit zur Bedeutungskonstruktion als weitgehend offen zu beschreiben ist, erscheint der (vorzeitige) Abbruch eines interlingualen Wiedererkennensversuchs hochgradig von der fehlenden Motiviertheit determiniert, Konstruktionsprozesse durchzuführen. Die bei schlechten Sprachverarbeitern immer wieder beobachtbaren, bemerkenswert kurzen Zeitintervalle bis zum Transferabbruch lassen vermuten, dass die Probanden oft nicht in der Lage sind, die in ihrer eigenen Sprache vorhandene "muttersprachliche Mehrsprachigkeit" — wie Mario Wandruszka (1979: 13ff.) formuliert — zu nutzen. Im Unterschied zu guten Sprachverarbeitern ernten sie dann rasch Mißerfolg und Entmutigung. Umgekehrt läßt sich durchgängig beobachten, dass die spontane Rezeptionsfähigkeit in einer neuen Fremdsprache als hochgradig motivierend empfunden wird. Dies bedeutet, dass interlinguale Transferübungen entlang der Progressionen der Curricula der Sprachen 1 bis n zu entwickeln und in Sprachlernsequenzen zu integrieren sind. Dass hierbei die Adressatengemäßheit ein entscheidendes Kriterium für die Art der Übungen liefert, versteht sich von selbst.

## **4.2 Zu Anordnung und Zielorientierung von Übungssequenzen**

Für die makrostrukturelle Anordnung von Übungsmaterialien heißt dies, dass zum Beginn einer Sequenz motivationsverstärkende Übungsformen zu legen sind, die den Lerner erfahren lassen, wieviel er — zur eigenen Überraschung — schon von der vermeintlich und real fremden Sprache verstehen kann (Vgl. Annex). Für schwächere Lerner sind leicht verständliche Lesetexte vorzusehen, für erfahrende Sprachenlerner dagegen von vornherein solche der Zielkultur, und zwar graphische wie phonische.

Als ein weiteres wichtiges Übungskapitel empfehlen sich Aktionsformen zur 'mittelbar interlingual-



In: Henning Düwell/Claus Gnutzmann/Frank G. Königs (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag 2000, 167-186.

systematischen Operationsfähigkeit' im Bereich der Muttersprache und mental gut verfügbarer Fremdsprachen. Da das muttersprachliche Wissen das fremdsprachliche übersteigt, kann die Muttersprache i.d.R. breit zu interlexikalischen und intergrammatischen (Morphosyntax, Syntax, Tempussystem) Transferprozessen anleiten (wenn man sie nur lässt). Dies betrifft Phänomene wie wortklassenübergreifende Zuordnung, formale und semantische Analogien, Wiedererkennungsoperationen zwischen etymologisch verwandten, aber formal weniger oder mehr differenten Interlexemen, Bedeutungsverengung und -erweiterung, Polysemien und Antonymien, Wortwanderung usw. Strategien und Techniken zur Bedeutungsentschlüsselung können auch im muttersprachlichen Unterricht entwickelt werden (z.B. Alfes 1979, Baumann 1984, Tesch 1992).

Die *7 Siebe* (Klein/Stegmann 2000) betonen mit Recht die Bedeutung der zwischensprachlich formal differenten Lexis, welche für die Interkomprehension von erheblicher Relevanz sind. Solche nicht transparente "Profilformen" sind hochgradig frequent und sollten deshalb auch den Lernern frühzeitig zur Kenntnis gebracht werden. Ohne ihre Verfügbarkeit scheitert die Dekodation – mit allen negativen Folgen für die Motivation der Lerner. Beispiele sind etwa für die Zielsprache Spanisch Formen wie *tuviese, hubiera, tampoco, alfombra* usw. Natürlich können Profilformen einer L<sub>2</sub>... als Transferbasen für eine L<sub>x</sub> fungieren. Romanischsprachigen Lernern liefert das Englische zahlreiche Stützen für das Erlernen des Deutschen (Hufeisen 1994). Afrikanische Lerner wählen oft Englisch oder Französisch als Basis zum Erlernen einer zweiten europäischen Fremdsprache (Ahukanna/Lund/Gentile 1984).

Betont die Fremdsprachendidaktik der letzten Jahrzehnte die Relevanz der Eigentätigkeit der Lerner, so haben bewußtheitsfördernde Strategien erst recht für die Mehrsprachigkeitsdidaktik Geltung. Vorrangig sind für das gezielte Üben die Inhaltsorientierung und das lehrseitig induzierte oder lernergesteuerte Selbsttun. Die Fremdsprachendidaktiken haben unter dem Stichwort kreative Verfahren hierzu in den letzten Jahren eine Vielzahl von Übungsanleitungen vorgelegt.

Wer (wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik) auf das selbstgesteuerte Lernen setzt, muß Lerner frühzeitig mit der Frage "Wie lerne ich am besten" vertraut machen. Leider spielt dieses Thema nach dem Ausweis regelmäßiger Befragungen von Studienanfängern im Fremdsprachenunterricht unserer Schulen eine nur untergeordnete Rolle. Lernberatende Elemente sind daher begleitender Teil von Übungsarchitekturen zum interlingualen Transfer.

Bei der Aktivierung von Synergiepotentialen zum Zwischen-Sprachen-Lernen geht es nicht ausschließlich um die Ausbildung von Interkomprehension, wenngleich diese im Bereich der Mehrsprachenkompetenz schon insofern eine vorrangige Rolle spielt, als ohne Input keine Ausbildung von konkreter Kompetenz in einer Sprache möglich und der semantisch gefüllte Intake jeder Ausbildung eines artikulatorischen Programms vorgeordnet ist. Es liegt wohl in der Alltagsbegegnung der Menschen mit der Mehrsprachigkeit, dass innerhalb des Komplementärpaares Dekodieren/Enkodieren ersteres die primäre Form der Verarbeitung fremder Sprachen darstellt. Die rezeptiven Fertigkeiten erscheinen den produktiven vorgeordnet. Dennoch ist nicht davon auszugehen, daß die Lerner den Einsatz ihrer zu rezeptiven Zwecken erworbenen Zielsprache immer nur rezeptiv benutzen. Deshalb sind ihnen auch Einblicke in die Prophylaxe von Fehlern zu lehren, die entweder auf der Ebene der Dekodation oder auch der Enkodation infolge von Interferenz eintreten können. Dies ist schon deshalb notwendig, weil die Mehrsprachigkeitsdidaktik ja nicht nur lernökonomische Vorteile zugunsten einer neu zu erwerbenden Sprache zu organisieren hat, sondern gerade auch die Sicherung von enkodierender Kompetenz in

schon bekannten Sprachen im Blick halten muß.

## **Literatur**

- Ahukanna, Joshua G.W./Lund, Nancy J./Gentile, J. Ronald (1984), "Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language", in: *Modern Language Journal*, Jg. 65, 281-287.
- Albano Leoni, Federico (1985), "Linguistica storica per l'insegnamento delle lingue straniere", in: Agostiniani, Luciano/Bellucci, Patrizia/Maffei, M. Paoli, *Linguistica storica e cambiamento linguistico. Atti del XVI Congresso Internazionale di studi*, Firenze 7-9 maggio 1982, Roma, 287-292.
- Alfes, Leonhard (1979), "Analogieschlüsse und potentielle Wortkompetenz", in: *Die Neueren Sprachen*, Jg. 78, 351-364.
- Baumann, Jürgen (1984), "Fremde Wörter erlesen", in: *Praxis Deutsch*, Jg. 66, 28-31.
- Bausch, K.-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen.
- Blas Arroyo, José Luis (1992), "Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística", in: *Revista Española de Lingüística*, Jg. 22, 265-285.
- Bleyhl, Werner (1995), "Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das sprachlich implizite Wissen zu implantieren", in: *Bredella*, 211-224.
- Börner, Wolfgang (1997), "Implizites und explizites Wissen im fremdsprachlichen Wortschatz", in: *Fremdsprachen lehren und lernen*, Jg. 26, 44-67.
- Börner, Wolfgang (1998), "Die Suche nach dem richtigen Wort: Prozesse und Strategien", in: Hermes, Liesel/Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren lernen — Lehrerausbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF, Koblenz, 6.-8.10.1997*. Berlin, 43-56.
- Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Gießen, 4-6.10.1993*. Bochum.
- Burkhardt, Livia (1995), *Unbekannte Wörter in fremdsprachlichen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungerschließungsprozessen am Beispiel des Französischen (Manuskripte zur Sprachlehrforschung)*, Bochum.
- Callebaut, Bruno (1987), "De l'interférence au transfert, ou : peut-on enseigner le SAE?", in: Ilson, Robert (ed.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Oxford/New York etc., 115-128.
- Chamot, Anna Uhl/O'Malley, Michael J. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Glan, Eckhard von (1994), "Vermittlung von Wortschließungstechniken anhand eines deutsch-englischen Mischtextes auf der Sekundarstufe I", in: *Neusprachliche Mitteilungen*, Jg. 47, 26-34.
- Hufeisen, Britta (1994), *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Kischel, Gerhard/Gothsch, Eva (Hrsg.) (1999), *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*. FU Hagen.
- Klein, Horst G/Stegmann, Tilbert D. (2000), *EUROCOM<sup>Rom</sup> – Die 7 Siebe. Ein multilingualer Einstieg in die Welt der romanischen Sprachen: français – català – español – italiano – português – română*. Frankfurt a.M.: Institut für Romanische Philologie. (unveröffentlicht).
- Knapp-Potthoff, Annelie (1999), "Die Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachen, Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung", in: Bausch, K.-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 97-104.
- Königs, Frank G. (1987), "Überlegungen zum Verhältnis von Übersetzen und Spracherwerb", in:

- Addison, Anthony/Vogel, Klaus (Hrsg.), *Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Studium*. Bochum, 39-70.
- Königs, Frank G. (1988), "Auf der Suche nach dem richtigen Wort. Analysen zum lexikalischen Suchverhalten beim Schreiben in der Fremdsprache und beim Hinübersetzen", in: *Fremdsprachen lehren und lernen* Jg. 17, 99-117.
- Krings, Hans Peter (1986), *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen.
- Meißner, Franz-Joseph (1995), "Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik", in: Bredella, 173-187.
- Meißner, Franz-Joseph (1997), "Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich", in: Meißner, 25-44.
- Meißner, Franz-Joseph (1998a), "Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon", in: Meißner/Reinfried, 45-68.
- Meißner, Franz-Joseph (1998b), "Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer", in: Meißner/Reinfried, 217-239.
- Meißner, Franz-Joseph (1999), "Überlegungen zu einem Euro-Lernwörterbuch aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik", in: Kischel/Gothsch, 171-182.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus, "Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen", in: Meißner/Reinfried, 9-22.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen.
- Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (1997), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen.
- Möhle, Dorothea/Raupach, Manfred (1989), "Language transfer of procedural knowledge", in: Dechert, Hans/Raupach, Manfred (Hrsg.), *Interlingual Process*. Tübingen, 195-216.
- Müller-Lancé, Johannes (2000), "Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Erschließungsstrategien bei Mehrsprachigen", in: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen. (im Druck).
- Oxford, Rebecca L. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York.
- Raabe, Horst (1998), "Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht", in: *Der fremdsprachliche Unterricht — Französisch* Jg. 34/6, 4-10.
- Raupach, Manfred (1994), "Das mentale Lexikon", in: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus, *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen, 19-37.
- Reinfried, Marcus (1998), "Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht", in: Meißner/Reinfried, 23-44.
- Scherfer, Peter (1994), "Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens", in: Börner/Vogel, 185-216.
- Scherfer, Peter (1998), "Die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit", in: Hermann-Brennecke, Gisela/Geisler, Wilhelm (Hrsg.), *Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenunterrichts (Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik 2)*. Münster, 169-185.
- Segermann, Krista (1992), *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum.
- Selinker, Larry (1969), "Language Transfer". *General Linguistics* 9, 67-92.
- Sikogukira, Matutin (1993), "Influence of languages other than the L1 on a foreign language. A case of transfer from L2 to L3", in: *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* No 4, 110-132.
- Tesch, Gerd (1992), "Deutsch im Sprachkontakt. Ein Thema des Sprachunterrichts", in: *Der Deutschunterricht*, Jg. 44, 84-98.

In: Henning Düwell/Claus Gnutzmann/Frank G. Königs (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag 2000, 167-186.

Vogel, Klaus (1990), *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen.

Walter, Heribert (1991), "Spanisch als Sprungbrett für Leseverständnis Portugiesisch", in: *Neusprachliche Mitteilungen*, Jg. 44, 155-157.

Wandruszka, Mario (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München/Zürich.

Zimmermann, Günther (1997), "Stützstrategien beim Lernen von Instruktionstexten", in: *Meißner*, 163-180.

Zimmermann, Günther (1998), "Rolle und Funktion der Begriffe 'Kognition' und 'Emotion' bei der Erforschung fremder Sprachen", in: *Bausch/Christ/Königs/Krumm*, 207-217.

Annex

**Intercomprehension: —**

**A european access to multilingualism by Eurocom<sub>Rom</sub><sup>10</sup>:**

**The Seven Sieves. Los siete sedazos. Les sept passoires**

Europe is currently experiencing a process of reciprocal exchange and contact in the movement of goods and people as well as in the communication and information media such as has never been seen before, not even during the Roman Empire or the 'international' Middle Ages.

Las comunidades lingüísticas europeas se aproximan cada vez más entre sí por lo que los conocimientos superficiales sobre la variedad de lenguas europeas han dado paso a un contacto concreto con un número cada vez mayor de co-europeos hablantes de otras lenguas.

La communication de fortune qui crée une distance par une langue tierce (langue véhiculaire) ne peut (pas) satisfaire le besoin d'approfondissement de ces contacts, car aucun partenaire dans cette communication ne parle sa propre langue ou celle du partenaire, personne ne fait véritablement un pas vers l'autre.

Europenii devin mai conștienți de importanța reciprocă limbilor materne în personalizarea relațiilor inter umane. Opinia publică critică investiția mare de timp necesară pentru un instrumentariu comunicativ în mai multe limbi europene, și așa se renunță — su regret — la adevărata diversitate poliglotă.

També les nacions i comunitats lingüístiques d'Europa subralen cada cop més l'interès que tenen en la presència internacional i el respecte a llur llengua materna, però s'acovardeixen quan es tracta de divulgar llurs llengües maternes a les escoles europees sobre una base de reciprocitat.

La comunicazione approfondita tra europei viene ostacolata ancora oggi in modo sensibile. La libera circolazione di persone e il loro insediamento in paesi vicini restano fortemente limitati dalla mancanza di preparazione e insegnamento linguistici diversificati.

Die Didaktik des Plurilingualismus oder Mehrsprachigkeitsdidaktik ist eine transversale Didaktik zu den Didaktiken der Einzelsprachen. Sie will helfen, Interkomprehension zu befördern. Interdidaktisch ist nicht zu vergessen, daß die Mehrsprachigkeit bereits in unseren Idiomen breit angelegt ist. Ist eine solche Didaktik kein europäisches 'must'?

---

<sup>10</sup> © Klein/Stegmann (2000).