

Diagnostisches mehrsprachiges Schreiben – ein Verfahren zur Identifikation und Förderung von Mehrsprachen- und Lernkompetenz

Franz-Joseph Meißner (Gießen)

Der folgende Beitrag erörtert die Rolle des Schreibens im Rahmen der Lerndiagnose. Dabei greift er auf interkomprehensiv-Prozesse zurück, die Lernaltersprache in *statu nascendi* widerspiegeln. Da das mentale Lexikon nicht erst erwachsener Lerner fast immer mehrere Sprachen umfasst, muss auch das diagnostische Schreiben mehrere Sprachen, d.h. die der Lerner, umgreifen – also zumindest die L1 und die verschiedenen von den Lernern aktivierten Brückensprachen. Das diagnostische mehrsprachige Schreiben verbindet sich mit einem Monitoring der initiierten Lernaktivitäten. Des Weiteren wird den folgenden Punkten Aufmerksamkeit geschenkt: der Frage der pädagogischen und linguistischen Passung, der Identifikation des lernrelevanten Vorwissens, die Anwendungskontexte des diagnostischen mehrsprachigen Schreibens.

Rüdiger Grotjahns weit gespannte Interessen umfassen auch die *Lernaltersprache* (1982), die rezeptiven Kompetenzen des Lesens und des Hörverstehens (2000; 2005) und die Lernstrategienforschung (1998). Das sich hier ausspannende Interessensnetz lässt sich unschwer zu Fragen der Interkomprehensionsdidaktik hin verlängern. Der Grund für diese Verbindung besteht darin, dass interkomprehensiv-Ansätze Lernaltersprache und rezeptive Kompetenzen *in statu nascendi* erfassen und zudem als eine *multi language and learning awareness raising strategy* gelten müssen (Meißner 2005; 2009). Schon diese Bemerkungen deuten, wie vielfach gesagt, an, dass in der Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelte Verfahren auch den ‚regulären‘ Fremdsprachenunterricht bereichern.

1 ‚Diagnostisches mehrsprachiges Schreiben‘. Was ist das?

Allein die zweigliedrige Formel *diagnostisches Schreiben* ist keine in der Fremdsprachendidaktik übliche Begrifflichkeit. Dies gilt natürlich erst recht für die dreigliedrige Komposition *diagnostisches mehrsprachiges Schreiben* (hinfort DMS) (Meißner 2008). Was nun hat es damit auf sich?

1.1 Zur Herleitung des Begriffs: seine Wurzeln in der Praxis

Natürlich kannte man Schreiben zum Zweck der Erfassung des Kenntnisstandes *avant la lettre*, verfolgen doch die verschiedenen Formen des Schreibens seit jeher formative und summative Funktionen: Schreiben in der Zielsprache zur Fixierung von Regularitäten; im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode; zur Kontrolle von Anwendungskompetenz grammatikalischer Regeln; zum Zwecke der komplexen (Re)konstruktion von Zielsprache, d.

i. als Zusammenfügung unterschiedlicher sprachlicher Elemente gemäß grammatikalischer und lexikalischer Regularitäten; zur Ausbildung und Kontrolle der produktiven Fertigkeit; innerhalb enger Aufgabenformate zum Zweck der Memorisierung und der Routinenbildung; schließlich das freie und das ‚kreative Schreiben‘ usw. Wie ein rascher Blick auf die Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts belegt, spielt das Schreiben mit unterschiedlichen Begründungen und Zielen seit jeher seine Rolle. Jede über das Schreiben verlaufende Lernerfolgsüberprüfung soll ja implizit oder explizit zunächst festzustellen, über welches zielsprachliche Wissen ein Lerner verfügt ... was er noch lernen muss – und ist damit fast immer diagnostisch: Stets ist es notwendig, Defizienzen im Sinne der Beherrschung eines zielsprachlichen Normtyps aufzudecken und die weitere Lernstrecke festzulegen. Dass nicht nur in der Schule übliche Prüfungspraxen traditionell überstark das Schreiben heranziehen, ist bekannt.

1.2 Schreiben und Normen

Schreiben im Fremdsprachenunterricht meinte lange und naiv ‚richtig Schreiben‘ im Sinne der Zielsprache. Die simplifizierende Definition blendet die Schreib- und Spracherwerbsprozesse aus. Die Fremdsprachendidaktik hat dies vor Jahrzehnten in der Diskussion um den Normbegriff des Fremdsprachenunterrichts erkannt (Königs 1983) und seither differenzierende Positionen entwickelt.

Exkurs: Traditionell folgt der Fremdsprachenunterricht einer mehr oder weniger präskriptiv- oder deskriptiv-linguistischen, an der Zielkultur orientierten Norm, deren Regeln ein Lerner internalisieren soll. Sie ist als Orientierungsmerkmal – *native speaker* – weiterhin gültig. Der Normbegriff lässt sich jedoch auch ‚interkulturell‘ angehen: Hier legt ein Lernziel fest, welche kommunikative Funktionen in der Zielsprache angestrebt werden und wie weit bzw. breit die Progression reichen soll. Dabei behält der Lerner explizit seine ausgangskulturelle Identität bei; die Orientierung am nativen Sprecher wird stark abgemildert oder aufgegeben. Sodann kann die Norm im Hinblick auf ein konkretes pädagogisches Ziel (Spracherwerb, Norm des Klassenraums, konkreter Ausschnitt der zielsprachlichen Progression) fixiert werden.

Alle Normbegriffe stehen in engem Verhältnis zu zielsprachlichen Verwendungsweisen und werden in *actes de parole* manifest. Sie sind Ausdruck eines Spannungsfeldes, das sich zwischen dem System einer Sprache, ihrem Gebrauch und ihrer zielkulturellen Norm ausmachen lässt. Selbstredend ist die auf Coseriu (1952) zurückgehende Trias – *sistema, norma, habla* – im Fremdsprachenunterricht anders zu deuten, denn hier geht es ja zunächst einmal weniger um Kommunikation an sich denn um individuelles und gesteuertes Zielsprachenwachstum. Dennoch sind Systematizität, Normpräskription und Redeweisen auch im fremdsprachlichen Lernraum präsent; selbst, wenn die dort produzierte ‚Zielsprache‘ in deren Diaregister keine wirkliche Entsprechung hat (Abel 1971). Alle Sprechweisen haben eines gemeinsam: Sie sind systemisch. So auch die Lernaltersprache, von der im Weiteren zu reden sein wird. Sie zeigt jedoch Spuren *mehrerer* einem Individuum verfügbarer Sprachsysteme, ist hoch dynamisch, von einem oft ignorierten Lernweg determiniert und idiolektisch.

DMS visualisiert lernaltersprachliche Konstrukte, die von einer zielsprachlichen Norm (welcher auch immer) solange entfernt bleiben sollen, wie sie nicht als Ausdruck einer konkreten

Progressionsabsicht in einer Zielsprache zu gelten beanspruchen. Es geht also beim DMS allein um die Identifikation relevanten mehrsprachlichen Vorwissens, das allerdings für die Lerndiagnose und für den Lernfortschritt in einer konkreten Zielsprache eine zentrale Rolle spielt, denn das Vorwissen und seine pädagogische Berücksichtigung gelten zumindest seit Ausubel (1968: vi) als einer der stärksten Einzelfaktoren für erfolgreiches Sprachenlernen.

1.3 Psycholinguistische Verankerung von DMS in der individuellen Mehrsprachigkeit und fremdsprachliche Lernförderung

Bekanntlich erfährt die ‚Spreche‘ von Kindern in den ersten Lebensjahren ihre Prägung durch die Prinzipien von Kreativität und Systematizität (Butzkamm & Butzkamm 1999): Kinder entwerfen und probieren Sprachhypothesen aus, sind dabei erstaunlich erfinderisch, aber bleiben innerhalb einer Systematizität, wie sie diese zu einem gegebenen Zeitpunkt internalisiert haben. Durch die Überprüfung und Modifizierung der Hypothesen entdecken sie sprachliche Regularitäten und deren Grenzen. So verfeinern und erweitern sie ihre sprachliche Kompetenz, wobei ihre Kreativität durch den von der Umgebung praktizierten Gebrauch gelenkt, aber auch begrenzt wird. Schließlich greift die Schule in den kindlichen Idiolekt ein, indem sie die Kinder mit einer mehr oder weniger verbindlichen normativen Sprachform bekannt macht und deren Beherrschung in einem langen Prozess der Erziehung einfordert.

Erwerber einer zweiten oder dritten Fremdsprache verfügen bereits über zumindest ein hoch entwickeltes sprachliches System, über das sie die Welt auf Begriffe zu bringen gewohnt sind. Hierneben steht ihnen ein zweites und/oder drittes System weitgehend zur Verfügung. Was den Zielspracherwerb angeht, so haben sie grundsätzlich zwischen zwei Erwerbswegen die Wahl: Sie können sich der Sprache dort intensiv aussetzen, wo diese die unterschiedlichen kommunikativen Bedürfnisse der Zielgesellschaft realisiert, wobei sie sich der Unterstützung durch zahlreiche kompetente Sprachpartner und vieler Sprechsituationen sicher sein dürfen. Sie können aber auch zu einem Lehrwerk – französisch *méthode* - greifen, das sie in die Zielsprache ‚einführt‘, ohne die soziale Unterstützung kompetenter Sprecher gewähren zu können. Im Lehrwerk begegnet die Zielsprache pädagogisch aufbereitet, im Sinne eines Sprachcurriculums geordnet, also ‚lernbar‘. Allerdings entsprechen weder die Erklärungen noch die Reihenfolge der Elemente immer den internen Spracherwerbsregulatoren der Lerner; oft bleiben die eigentlichen Fragen unbeantwortet, die ein Lerner bei der Aneignung der Zielsprache entwickelt, hingegen werden Fragen beantwortet, die nicht gestellt wurden. Derlei wurde im Gefolge der *teachability*-Hypothese vielfach diskutiert (Pienemann 1989). Zudem ergibt sich eine *Non-Interface*-Problematik zwischen den Kategorien des deklarativen und prozeduralen Wissens: Was man weiß, kann man eben noch lange nicht! Letztlich transportieren ein Lehrwerk oder eine Grammatik immer nur einen Ausschnitt des zielsprachlichen Diaregisters zu den Lernern. Darüber hinaus können diese beide Ansätze miteinander mischen – etwa mit Hilfe einer *méthode* grundlegendes Wissen aufbauen und dieses durch ‚Sprachbäder‘ erproben und weiterentwickeln. Im Idealfall kontrollieren sie autonom das eigene zielsprachliche Wachstum und unterstützen es durch den Einsatz entsprechender Strategien bzw. durch die vielfältigen Praxen zielbezogenen Lernverhaltens.

Welchen Erwerbsweg die Lerner auch einschlagen, sie kommen nicht umhin, die Zielsprache immer wieder auf jene kognitiven Schemata zu beziehen, die ihnen bereits zur Verfügung stehen. Die Rolle der Ausgangssprache(n) und der von ihr/ihnen gelieferten Schemata umfasst vor allem zwei Funktionen: Zum einen korrespondiert sie mit der Frage nach den

Enkodationsbedürfnissen, wobei die vertrauten Gebräuche der Ausgangssprache(n) als Vergleichsfolie dienen. Ein Beispiel: Was heißt auf Spanisch ‚Sie verwöhnen mich‘ als verbale Reaktion auf die Überreichung eines kleinen Geschenks? Zum anderen taucht regelmäßig das Bedürfnis der Disambiguierung zielsprachlicher Formen und Funktionen auf: Drückt sp. *mimar* ‚verwöhnen‘ all die sozialen Funktionen aus, die in dt. (a) ‚Sie verwöhnen mich‘, (b) ‚lassen wir uns verwöhnen‘, (c) ‚Maria verwöhnt ihren Sohn sträflich‘ entsprechen? Wo wären die Gebrauchsunterschiede zwischen frz. *gâter* und sp. *mimar*? Fasst *mimar* auch das Anwendungsfeld von *dorloter*? Oder entspricht *mimar* etwa gar nur *dorloter*? Hat *mimar* Bedeutungen und Anwendungen, die von den deutschen und französischen Mustern abweichen? DMS kann solche Lernerfragen, die sich aus bekannten Schemata verschiedener Sprachen ergeben, sichtbar machen. Der Klassenraumdiskurs kann sie analysieren und weiterführen.

Wohl alle lernersprachlichen Analysen im Bereich der zweiten romanischen Fremdsprache belegen, dass Lerner auf die ihnen disponiblen ‚Transferbasen‘ zurückgreifen¹, um Kompetenzen in der Zielsprache aufzubauen. Als Regel lässt sich formulieren: Wessen mentales Lexikon bereits mehrsprachig ist, der wird seine disponible Mehrsprachigkeit nutzen, wenn er sich anschickt, eine weitere Fremdsprache zu erwerben, erst recht wenn diese einer Familie angehört, von der ihm bereits eine Sprache bekannt ist. Allerdings zeigen empirische Analysen, dass Novizenlerner nur unzureichend in der Lage sind, ihr vorhandenes Lern- oder Transferpotential zu nutzen. Sie müssen erst ‚lernen‘, es zu entdecken (Bär 2009).

1.4 Die pädagogische Passung und das mehrsprachige mentale Lexikon

Unter ‚Passung‘ versteht man in den Wissenschaften vom Lernen die Auswahl und Anpassung eines Inputs an die Erreichbarkeit durch Lerner, so dass sie diesen zu Intake im Sinne der Lehrabsicht machen können. Der Begriff ist in der Fremdsprachendidaktik bislang nicht wirklich heimisch geworden. Nahe kommt ihm Vygotskys (1934) Theorie der *Zone of proximal development* (ZPD). Demzufolge sollen die Anforderungen an Lerner knapp oberhalb dessen liegen, was sie ohne Hilfe erreichen können. Auf *scaffolding* basierte Lernverfahren gehen von der ZPD aus. Im Rahmen der Kompetenzdiskussion wird *Passung* auch im Zusammenhang mit Aufgabenformaten genannt. So müssen Aufgabenformate auch die ‚psycholinguistische Passung‘ berücksichtigen (Meißner 2006). Doyé (2006: 15f.) erörtert die Bedeutung der Passung für den interkomprehensiv basierten Fremdspracherwerb in Auseinandersetzung mit den Lernpsychologen Heckhausen (1974) und Ausubel (1968). Er gelangt zu dem Schluss: „Die für die Schule wichtigste (Bedeutung der Passung, Meißner) ist, dass nicht alle Mitglieder einer Lerngruppe über einen Kamm geschoren werden.“ Genau das aber tut ein Unterricht, der einseitig an einem Sprachcurriculum ausgerichtet ist. Er ignoriert, dass Spracherwerb immer nur individuell durch Faktoren bestimmt wird, die außerhalb jeder Grammatikographie bleiben. Daher muss auch die Lernerdiagnostik eine Individualdiagnostik sein. Dies betrifft bei mehrsprachigen Lernern auch das Lernen ‚zwischen‘ Sprachen und sprachlichen Varietäten, welche die Mehrsprachigkeit eines Individuums bilden.

¹ Dies betont auch Selinker, der oft als Vater des Konzepts der Lernaltersprache (*interlanguage*) bezeichnet wird (De Angelis & Selinker 2001).

1.5 Das ‚Zwischen-Sprachen-Lernen‘ und DMS

Die mentalen Lexika der Lerner romanischer Sprachen sind zumeist mehrsprachig. Erfahrene Sprachenlerner wissen in der Regel, *zwischen* den ihnen bekannten Sprachen zielführende bzw. transfgenerierende Vergleiche durchzuführen. Über die Identifikation (teil)analoger Strukturen optimieren sie ihren *Intake*. Die Interkomprehensionsdidaktik spricht in Anlehnung an Sharwood Smith (1993) von „input enhancement“. Das ‚Zwischen-Sprachen-Lernen‘ impliziert, dass Lerner Kriterien entwickeln, die ihr weiteres Lernverhalten steuern. Sie betreffen sowohl plurilinguales als auch didaktisches Wissen. Das Monitoring hat ein weiteres wichtiges Charakteristikum: Es führt zu Nachhaltigkeit, denn gute Vergleiche nutzen ihre Fähigkeit immer dann, wenn Sprachen- und Lernfragen implizit an sie herangetragen werden. Das Monitoring hat in diesem Sinne Züge von langfristigen Lernverhaltensattitüden. Es lässt sich nicht ‚abschalten‘ und stellt sich mit neuen Stimuli stets erneut ein. Lernkompetenz (entwickeln) ist ein Kontinuum und es wächst im Falle von Sprachenlernkompetenz stark, weil Sprachen unserer Umgebung angehören. Allerdings bleiben Sprachen stumm, wenn wir nur eine von ihnen kennen, wie Goethe lehrt: "Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen." (1973: 508).

Vor diesem Hintergrund hat die Interkomprehensionsdidaktik die traditionelle Transfertypik erheblich differenziert und erweitert (Meißner 2007). Hier genügen Hinweise auf die Begriffe *Identifikationstransfer von (a) Bedeutungen, (b) Formen und (c) sprachlichen Funktionen, Produktionstransfer von Bedeutungen, Formen und Funktionen, pro-aktiver Transfer* (von einer Brückensprache zur Zielsprache), *retro-aktiver Transfer* (von der Zielsprache zurück auf eine oder mehrere Brückensprachen), *intra-lingualer brückensprachlicher und zielsprachlicher Transfer* sowie *inter-lingualer Transfer*. Die erweiterte Transfertypik hat die vorrangige Funktion, die Konstruktion von Transferaufgaben zu optimieren. Selbstverständlich umfassen die verschiedenen Transfertypen alle lernrelevanten Bereiche sprachlicher Architekturen: *Lexik, Morphemik, Phonetik, Phonologie, Graphien* (Doyé 2006). Transfereffekte lassen sich des Weiteren nicht nur auf das sprachliche Material beziehen, sondern betreffen auch Lernerfahrungen bzw. die Lernsteuerung und Lernstrategien, wie sie sich etwa schon in Oxfords (1990) *Strategy Inventory for Language Learning* vorfinden lassen und wie sie die Interkomprehensionsdidaktik erweitert hat. Die Interkomprehensionsdidaktik spricht vom *didaktischen Transfer*, d.h. der Übertragung von Lernwissen auf neue Lernsituationen.

Die vorausgehenden Beobachtungen haben gezeigt, weshalb das diagnostische Schreiben mehrsprachig fassen muss, wenn es seine lernfördernde Funktion entfalten und das lernrelevante mehrsprachliche Vorwissen zur Anschauung bringen will. Es zielt darauf ab, das den Lernern disponible Transferpotential in den Bereichen Sprachen und Lernen verfügbar zu machen. Es will Novizenlernen helfen, Expertenlerner zu werden.

2 Anwendungsfelder des diagnostischen mehrsprachigen Schreibens

Mit den obigen Bemerkungen sind die Anwendungsfelder des DMS bereits vorgezeichnet.

2.1 Das DMS als Mittel zur Transferbasenidentifikation bei jungen Lernern

Kinder beginnen schon früh, über Sprache nachzudenken (Kolb 2007: 253) und Sprachen miteinander zu vergleichen. Bei der Begegnung einer weiteren Sprache werden Ähnlichkeiten zwischen Sprachen entdeckt. Schon früh begegnen auch intralinguale Transferprozesse: Analogien bzw. Transferbasen werden erkannt. Allerdings fördern ‚monolinguale‘ Methoden des Muttersprachen- und Fremdsprachenunterrichts das Vergleichen zwischen Sprachen so gut wie nicht. Daher bleibt das ‚Zwischen-Sprachen-Lernen‘ bis heute eine im Grunde übersehene Dimension des Fremdsprachenunterrichts; selbst, wenn sich immer wieder vereinzelt historische Ansätze für das ‚Mehrsprachigenlernen‘ anführen lassen. Mit der Fixierung auf das Deutsche leiten sie kaum zu einer mehrere Sprachen umfassenden Sensibilisierung an (vgl. Luchtenberg 2003).

Dabei kann interlinguale Transferförderung schon früh Platz greifen, z.B. anhand des in der interkomprehensiven Reichweite deutschsprachiger Kinder liegenden Niederländischen:

Tokio Hotel is een poprock-band uit Magdeburg (Duitsland)
Tokio Hotel ist eine Poprock Band aus Magdeburg (Deutschland)
Tokyo Hotel is a pop-rock Band from Magdeburg (Germany)
Tokyo Hotel est un groupe pop-rock de Magdebourg (Allemagne)
Tokyo Hotel es un grupo pop-rock de Magdeburgo (Alemania)

Anwendungsbeispiel: Bereits anhand dieser nur acht Lexeme umfassenden Parallelsätze können Kinder Vergleiche anstellen, die zur Konstruktion einer mehrsprachigen ‚Hypothesengrammatik‘ führen. Hierbei protokollieren sie ihre Entdeckungen (interlinguale Regularitäten und Korrespondenzbrüche). Gegenstände des Vergleichs sind die Graphien, die Formen des unbestimmten Begleiters (*een, eine, a, un, un*), die Genusdifferenz (*un groupe, un grupo # eine Gruppe*); die prä- oder postdeterminierte Stellung des Epithetons (*een pop-rock-band # un groupe pop-rock*), starke und schwache Formunterschiede auf der Signifikantenebene (*uit, aus # from, de*). Kinder entdecken damit für das Sprachenlernen nützliche Kategorien, die die zielführende Bildung weiterer Sprachen- und Lernhypothesen lenken. Zugleich entwickeln sie Sensibilität gegenüber Graphien bzw. Orthographien und Varietäten: *Gruppe, group, groupe, grupo*; nl. *een* und niederdt. *een (een ball)* oder ähnlich. Ebenso wichtig sind die sich stellenden Fragen. Etwa: „Hat das Holländische auch ein *der, die das*?“.

Ein weiteres authentisches Beispiel für kindliches interlinguales Vergleichen: Der *road-runner* ‚Wegeläufer‘ ist ein im amerikanischen Westen anzutreffender prächtiger Vogel, der mehr läuft als fliegt. Im Französischen heißt er *coureur des routes*; ein deutsch-französisch bilingual aufwachsender Fünfjähriger ‚übersetzt laut‘ *road-runner* mit „Routerenner“. Zur Reichweite der Operation: Frz. *route* ist ihm der Form nach aus *Reiseroute, eine Route wählen* bekannt. Das Suffix *-er* in *Renner* deutet auf einen Agens: *Kocher, Bäcker, the French chief-cooker, hammer...* Ist die Kategorie Agens begriffen, so werden auch die romanischen Entsprechungen transparent: *boulangier, historiador, panadero/pastelero...* Die Erkenntnis hat Auswirkungen auf das Verstehen von Satzbauplänen.

Mehrsprachige Interlinearversionen erlauben es, interlinguale Entsprechungen in bekannten Fremdsprachen zu kontrastieren, wobei die Kinder von der bekannten zur weniger bekannten

Sprache vorgehen. Lakunen werden im Sinne des *intelligent guessing* ‚konstruiert‘ oder mit Hilfe der Lehrperson gefüllt. Sind die Texte einmal in mehreren Sprachen ‚produziert‘ und verglichen, so werden Umstrukturierungen möglich. Neben die Erwerbsstrategie *Komposition* treten nun *Dekomposition* und *Rekonstruktion*: Dies geschieht z.B., wenn mit Fragepronomina gearbeitet wird: *Where does the band come from? Uit Magdeburg; D’où vient le groupe? De Magdebourg; wo kommt die Band her?/woher kommt die Band?/ regional: wo tut die Band herkommen?* Sprachhypothese zu nl. *Van wo komt het band?*, sp. *¿De dónde viene el grupo?*. In Richtung ‚vom Lesen/Schreiben zum Sprechen‘ ist die Überprüfung der Aussprache und ein Abgleich zwischen Orthographie und Orthoepie möglich.

Das DMS erlaubt es jungen Lernern, fremde Sprachen ‚auszuprobieren‘ und sich für Transferprozesse zu sensibilisieren. Die hier vorgestellten Verfahren gehen deutlich über das hinaus, was die herkömmliche *language awareness*-Arbeit des Deutschunterrichts oder die Portfolio-Arbeit mit Grundschulern bietet.

2.2 Das DMS zur Identifikation des lernrelevanten lingualeen Vorwissens

Der Einsatz des lernrelevanten Vorwissens gilt, wie bereits gesagt, seit Jahrzehnten als einer der wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg. Doch sind Novizenlerner (noch) nicht in der Lage, das vorhandene Wissen zielführend auf neue Lernaufgaben einzusetzen. DMS ist daher auch im Sekundarstufenunterricht eine Lehrlernstrategie zur Identifikation möglicher Transferbasen. Mit Nold et al. (1997) ist daran zu erinnern, dass Lernkompetenz nicht punktuell und vereinzelt wirkungsvoll gefördert werden kann, sondern dass es zu ihrer Nachhaltigkeit der regulären Praxis implizierter und explizierter Maßnahmen bedarf.

Anwendungsbeispiel im Bereich des Unterrichts einer zweiten oder dritten Fremdsprache: Bei der Bearbeitung von Interkomprehensionstexten werden systematisch alle einem Lerner zugänglichen Transferbasen in den verschiedenen Sprachen notiert. Dies betrifft neben den didaktischen vor allem lexikalische (*progrès, Progress, progress, progreso*), semantische (*progrès, Fortschritt*), morphematische (*narrateur, narratore, narrator* bzw. *boulangier, peluquero, baker; explicitement, explicitamente*) und syntaktische Transferbasen (Relativpronomina und Satzstrukturierung: *der/die/das, who/whom/that, qui/que/ quien/que, lequel, il quale, el cual, ce que, lo que...*).

Das interkomprehensiv identifizierte Material kann zur Erstellung von Texten in verschiedenen Sprachen herangezogen werden. Während des Schreibvorgangs in verschiedenen Sprachen, der sich eng an eine Vorlage anlehnt, halten die Lerner alle ihre Fragen fest, die sie bezüglich der Norm der einen oder anderen Sprache entwickeln. Auf diese Weise zeichnen sie bereits ihr weiteres konkretes Lernverhalten vor. Die Unterrichtssteuerung nimmt selbstverständlich diese Notizen und Fragen auf, um sie zu diskutieren und Sprachhypothesen zu disambiguieren. In den spät gelernten zweiten romanischen Sprachen benötigen die Lerner, dies sei schon hier gesagt, Grammatiken und Materialien, die kontrastiv beschreiben, wobei sich Erklärungen an der Fragereichweite der Lerner orientieren. So sichern sie pro- und retroaktive Transferprozesse. Leider bestehen solche Materialien zurzeit (soweit ich sehe) noch nicht.

2.3 Das DMS als Strategie zur Identifikation und Förderung von (auto)didaktischer Kompetenz (z.B. im ESP)

Die empirische Lernforschung hat der Bedeutung von kognitiven und metakognitiven Strategien in den letzten Jahrzehnten erhebliche Aufmerksamkeit geschenkt. Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) steht im Einklang mit dieser Entwicklung. Der Vergleich vorhandener Portfolio-Muster zeigt jedoch, dass die internen Fragebögen vor allem auf sprachbiographische Daten und durchaus auch auf Lernstrategien – etwa in Anlehnung an den erwähnten SILL-Katalog – zielen. In der Regel initiieren sie aber kaum Aufmerksamkeit für die lernerseitigen Sprachverarbeitungsprozesse im Abgleich mit konkreten Lern- und Sprachhypothesen, wie sie sich bei der Beschäftigung mit der Zielsprache auf der Folie des relevanten Vorwissens einstellen. Dies ist in unseren Augen ein schwerer Steuerungsfehler, da sich Kompetenzen nur in der konkreten Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand entfalten lassen. Gerade bei der Zusammenschaltung von Sprachverarbeitungs- und Lernprozess- sowie didaktischen Steuerungsdaten konkretisiert sich das Anwachsen an Sprachenlernkompetenz. Das DMS findet hier zwei konkrete Anwendungen, welche auf verschiedenen Ebenen ablaufen:

- Auf kognitiver Ebene werden bei der Produktion komplexer Anwendungen (die über die Einwortgrenze deutlich hinausgehen) Regularitäten aus verschiedenen Sprachen aktiviert, erprobt und überprüft. Die Vorauswahl der zu verwendenden Elemente sollte so sein, dass Produktion in der (noch) nicht wirklich bekannten Zielsprache möglich ist. Dies betrifft vor allem den Wortschatz und die Morphemik (es sollten Satzteile identifizierbar bleiben).
- Auf der metakognitiven Ebene protokollieren die Lerner ihre Lernprozesse. Dies geschieht in einer Sprache ihrer Wahl. Die Lernverhaltensprotokolle dienen zur Diskussion im Unterricht.

2.4 Das DMS im Rahmen des interkomprehensiv basierten Unterrichts einer zweiten (romanischen) Fremdsprache

Aus wohl allen dokumentierten Fällen von im Rahmen des Interkomprehensionsansatzes entwickeltem ‚Mehrsprachenunterricht‘ ergibt sich das Desiderat einer konsequenten Umstellung des herkömmlichen Sprachcurriculums der romanischen Tertiärsprachen zugunsten von interkomprehensiven Verfahren, die das Vorwissen der Lerner möglichst systematisch nutzen. Sein wesentliches Kennzeichen ist die Ablösung einer Progression, die alle Teilfertigkeiten in gleichem Maße ‚fördert‘ und zugleich ausbremst zugunsten eines Musters, das die von Anfang an gegebene höhere Kompetenz in den rezeptiven Fertigkeiten ausnutzt, um von hierher die Progression aufzubauen. Ein solches Verfahren multipliziert den komprehensiblen Input und die Quantität der (mental) verarbeiteten Sprachdaten. Es setzt zugleich auf die Förderung der Selbststeuerungskompetenz. Die konkrete Progression geht dabei von den zielsprachlichen Fragen der Lerner bzw. ihrer Hypothesengrammatik aus. DMS gewinnt hier als Komplement des Leseverstehens von vornherein eine besondere Funktion, indem es im Sinne des *comprehensible output* (Swain 1985) die Aufgabe der Festigung des Sprachwissens bewirkt. Zugleich übernimmt das Schreiben in der noch zu erschließenden Zielsprache von vornherein eine konkrete Sprachfestigungs- und -erwerbsfunktion.

***En guise de conclusion:* Erfahrungen mit mehrsprachigem Schreiben**

DMS ist ein Novum. Entsprechend gering sind vorliegende Erfahrungen, geschweige denn empirische Forschungen. Im WS 2008/2009 wurde DMS an der Universität Gießen mit ca. 30 Studierenden der Romanistik im Rahmen eines einschlägigen Seminars ‚ausprobiert‘, um Hypothesen für empirische Arbeiten zu gewinnen. Als Hausarbeit bekamen die Teilnehmerinnen die Aufgabe, nach fünf Interkomprehensionssitzungen in einer von ihnen gewählten, nicht formal erlernten romanischen Sprache, DMS auszuprobieren. Das Mitteilungsmotiv lieferte die Argumentenstruktur des Textes, den es nach zeitlichem Abstand zur interkomprehensiv basierten Rezeption zu ‚rekonstruieren‘ galt. Die bisher (09.04.2009) eingegangenen Rückläufe bestätigen den lerndiagnostischen Wert von DMS. Es zeigt sich, dass das Schreiben noch genauer als die bloße Rezeption dazu zwingt, Transferbasen anzuwenden und Sprachhypothesen zu überprüfen. Grund genug, DMS in künftiger Interkomprehensionsforschung einzubeziehen.

Literatur

- Abel, Fritz (1981), Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts. In: Dietrich, Wolf & Geckeler, Horst (Hrsg.) (1981), *Logos Semantikos III. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu, 1921-1981*. Berlin et al.: De Gruyter, 7-18.
- Ausubel, David P. (1968), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton 1963 (?).
- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr (im Druck).
- Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen (1999), *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Coseriu, Eugenio (1952), *Sistema, norma y habla. Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid: Gredos (1971; 3a ed.).
- Doyé, Peter (2006), Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Martinez, Hélène. Reinfried, Marcus & Bär, Marcus (Hrsg.) (2006), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 13-26.
- Goethe, Johann Wolfgang von (o.J.), *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe. München: Beck 1978 (7. überarb. Aufl.) Bd. XII.
- Grotjahn, Rüdiger (1982), Quantitative Analyse von *interlanguage*. In: Kühlwein, Wolfgang & Raasch, Albert (Hrsg.) (1982), *Stil: Komponenten-Wirkungen. II: Kongreßberichte der 12. Jahrestagung der GAL, Mainz 1981*. Tübingen: Narr, 87-91.
- Grotjahn, Rüdiger (1998), Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* 34: 6, 11-16.
- Grotjahn, Rüdiger (2000), Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung von TESTDAF. In: Bolton, Sybille (Hrsg.) (2000), *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. München: Goethe Institut, 7-56.
- Grotjahn, Rüdiger (2005), Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó Dúill, Micheál, Zahn, Rosemary & Höppner, Kristina D. C. (Hrsg.) (2005), *Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag, 115-144.
- Kolb, Annika (2007), *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.
- Königs, Frank G. (1983), *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Luchtenberg, Sigrid (2003), Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von *Language Awareness* in interkultureller Deutschdidaktik. In: Rastner, Eva-Maria (Hrsg.) (2003), *Sprachaufmerksamkeit*. (Informationen zur Deutschdidaktik 26: 3. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, 27-46.
- Meißner, Franz-Joseph (2005), Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited*: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph (2006), Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit (Schwerpunkt Hörverstehen). *französisch heute* 37: 3, 240-282.
- Meißner, Franz-Joseph (2007), Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (2007), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit*.

- Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 81-102.
- Meißner, Franz-Joseph (2008), Vom Lesen zum Schreiben. Diagnostisches und erwerbsorientiertes mehrsprachiges Schreiben als Strategie zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. *französisch heute* 39: 3, 267-293.
- Meißner, Franz-Joseph (2009), Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy. In: De Florio-Hansen, Inez (ed.) (2009), *Towards Multilingualism and Cultural Diversity. Perspectives from Germany*. Frankfurt: Peter Lang (forthcoming).
- Nold, Günter, Haudeck, Helga & Schnaitmann, Gerhard W. (1997), Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 27-50.
- Oxford, Rebecca (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Pienemann, Manfred (1989), Is language teachable? *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Sharwood-Smith, Michael (1993), Input enhancement in instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- Swain, Merrill (1985), Communicative competence: some roles of comprehensible input und comprehensible output in its development. In: Susan M. Gass & C.G. Madden (eds.) (1985), *Input in Second Language Acquisition*. Rowly Mass.: Newbury House, 235-253.
- Vygotsky, Lev Semjonowitsch (1934), *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer Tb 6350 (1969).