

Franz-Joseph Meißner

***EuroComprehension*¹ und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie**

1 Mehrsprachigkeit – Interkomprehension - Eurokomprehension

Europa wird mehrsprachig bleiben lautet ein auch für die Fremdsprachendidaktiken maßgebliches Orientierungsdatum. Daher besitzt *Mehrsprachigkeit* in der Europäischen Union eine politische und kulturelle Wertigkeit, die dem Begriff in den Nationalstaaten vorhergehender Jahrhunderte nicht anhaftete. Wenn das Novum auch zuvorderst für den Bezirk der Erziehung und des öffentlichen Schulwesens gilt, so weist das vom Europarat mehrfach betonte Gebot des lebensbegleitenden Lernens über dieses hinaus.

Interkomprehension bedeutet das Verstehen einer fremden Sprache, ohne diese zuvor formal erlernt zu haben. ‘Interkomprehension’ wurde in der Linguistik als Kriterium herangezogen, um Sprachen gegenüber den Dialekten zu definieren: Sprachen seien gegeneinander (weitgehend) nicht interkomprehensiv, Dialekte seien füreinander (weitgehend) interkomprehensiv. Das Interkomprehensionskriterium ist in der Tat nur von eingeschränkter Trennschärfe. Ein französischer Katalane drückte dies bei einem gemeinsamen Glas Wein so aus: “Il faut être bête pour ne pas comprendre les hispanophones si l’on habite Perpignan et si l’on parle le catalan en plus.”

Eurokomprehension (Eurocomprehension) ist ein Neologismus, der von Horst G. Klein 1997 geprägt wurde. Er meint das umfassende Verstehen der Europäer auf der Grundlage einer sprachen- und sprachenfamilienübergreifenden Interkomprehension. *EuroCom* ist inzwischen als das Etikett einer internationalen, an der Förderung von Eurokomprehension interessierten Forschergruppe bekannt. *EuroComprehension* greift über die romanischen Sprachen hinaus (passim Bär 2004). So erarbeitet Lew Zybatow ein *EuroComSlav*; ein *EuroComGerm* (Britta Hufeisen) ist projektiert. *EuroComDidact* (F.-J.

¹ Wir benutzen, dem Programm von EuroCom gemäß, in der Überschrift die internationale Schreibweise.

Meißner) begleitet die Projekte im Sinne der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. *EuroCom* ist, soweit ich sehe, das umfassendste europäische Mehrsprachenkonzept, das zudem in der Praxis unterschiedlicher Lernkontexte erhebliche Erfolge vorweisen kann.

Eurokomprehension und *Mehrsprachigkeitsdidaktik* stehen in engem und wechselseitigem Verhältnis zueinander, wie die folgenden Ausführungen belegen.

1.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Wissenschaften vom Lernen und Lehren fremder Sprachen

Die von *Zweisprachigkeit* unterschiedene *Mehrsprachigkeit* ist längst ein zentraler Begriff der Fremdsprachendidaktiken, wie schon die Referenzstruktur des Wortes anzeigt: *Mehrsprachigkeit* im Zusammenhang mit Migration, Adelheid Hu (2004) spricht von “lebensweltlicher *Mehrsprachigkeit*”; *Mehrsprachigkeit* als Gegenstand der Kontaktlinguistik, von Peter Nelde in einer Vielzahl von Publikationen thematisiert (zuletzt wohl 2003); Diskrimination von *Mehrsprachigkeit* durch die kulturelle und strukturelle Gewalt der Einsprachigkeit (Gogolin 1994; auch Galtung 1993); *Mehrsprachigkeit* als Kompetenzphänomen im Kontrast mit monolingualer (nativer) Kompetenz diskutiert (zuletzt wohl Erfurt et al. 2003); *Mehrsprachigkeit* im Unterschied zu *Zweisprachigkeit*, jüngst von Herbert Christ (2002) und K.-Richard Bausch (2003) behandelt; *mehrsprachiges Lexikon* (z. B. Raupach 1994), *Mehrsprachigkeit* und Interferenz (Mertens 2001, Vázquez 1991); *Mehrsprachigkeit* im Zusammenhang mit Globalisierung, Offenen Lernwelten und Neuen Medien; fehlende Bereitschaft zum Erwerb von *Mehrsprachigkeit* als Ausdruck asymmetrischer Lernerkontingente (Krumm 2001); *Mehrsprachigkeit* – Mehrkulturalität – und Fremdverstehen im Literaturunterricht (Burwitz-Melzer 2003), *Mehrsprachigkeit* als Ziel der Sprachenpolitik (Bausch, Christ & Krumm 1992), didaktische Rückwirkungen individueller *Mehrsprachigkeit* in einer vielsprachigen Welt auf die globale *lingua franca* Englisch (Graddol 1999; Gnutzmann 2000a); Arbeiten mit mehrsprachigen Texten (Meißner 1994; 1996; Böing 2004; Gnutzmann 2000b). Die List ist verlängerbar, die Referenzstruktur von *Mehrsprachigkeit* verbreiterbar.

1.2 Unterschiedliche fachdidaktische Verortungen

Je nach den Zielsprachen der didaktischen Autoren steht hinter dem Etikett *Mehrsprachigkeit* ein eigener Zusammenhang, was den heterogenen Zugriff auf *Mehrsprachigkeit* und dessen denotative und konnotative Schattierungen erklärt:

- *Deutsch als Zweitsprache: Mehrsprachigkeit* im Zusammenhang mit lebensweltlicher *Mehrsprachigkeit* und Immigration.
- *Deutsch als Fremdsprache*: Britta Hufeisen und Gerhard Neuner versuchen, dem relevanten Lernfaktor ‘Vorwissen’ Rechnung tragend vorhandene Kenntnisse in der globalen *lingua franca* Englisch für den Erwerb des Deutschen zu nutzen, wobei diese sowohl mögliche Transferbasen zur Verfügung stellen kann als auch der metasprachlichen Kommunikation dient. Die Zielsprache Deutsch steht also in einem Zusammenhang von *Mehrsprachigkeit* (Hufeisen 2003; passim: Neuner et al. 2004).
- *Deutsch/Elsässisch/Lothringisch als Transfersprache(n)* für Englischlernende mit germanophonen französischen Regionalsprachen (Adolf 1999).
- *Deutsch als Muttersprache, Français Langue Maternelle... Mehrsprachigkeit* erscheint in Programmen zur Sensibilisierung für Sprachen (Luchtenberg 2003), wie in dem Mehrsprachenprojekt *Eveil aux langues* (Candelier 1998; Macaire 2002). Es begegnen Argumente, die in Deutschland im Umfeld des ‘Begegnungssprachen-Konzepts’ diskutiert wurden (Meißner 1992).
- *Deutsch als Brückensprache zum Flämischen/Niederländischen* im nordfranzösischen Kontext (Hufeisen 2003; Lutjeharms 2003).
- *Englischunterricht auf dem Weg zur ‘Europafitness’* (Schröder 1999), eingebaut in eine Fremdsprachenlernkultur der Mehrsprachigkeit (Zydati 1999; Doy 2003, Burwitz-Melzer 2002; Vollmer 2001).
- *Russischunterricht/Unterricht der slawischen Sprachen*. Der Aspekt bleibt hier trotz seiner unbestreitbaren Relevanz wegen der völlig unzureichenden Ausstattung der Didaktik der slawischen Sprachen in Deutschland unberücksichtigt.
- *Didaktik der romanischen Sprachen*. Hiervon wird im Folgenden die Rede sein.

2 Mehrsprachigkeit und individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden

Das Vorwissen gilt zwar seit Jahrzehnten in den Wissenschaften vom Lernen und Lehren als einer der wichtigsten lernerfolgsrelevanten Faktoren, jedoch hat der Fremdsprachenunterricht hieraus bislang kaum Konsequenzen gezogen. Das Versäumnis beginnt schon bei der Undifferenziertheit des Kompositums *Fremdsprache*, das die erforderliche Lernleistung eher verstellt als erhellt, wie der Vergleich der formalen Oberflächen folgender Sprachen zeigt:

L₁-D. : *er ist von Beruf Arzt und arbeitet im Gesundheitszentrum in der Haapaniestrae.*

- E.: *he is a doctor and works in the health-centre in Hapaniastreet.*
- Fin.: *hän on ammatiltaan lääkäri ja hän on työssä terveystieteissä
Haapaniemenkadulla.*
- F. : *il est médecin (de profession) et travaille dans un centre médical (dans la) rue
d'Hapanie.*
- I.: *è medico (di professione) e lavora nel centro medicale in via Hapanie.*
- S.: *es médico (de profesión) y trabaja en el centro médico en la calle Hapanie.*
- Kat.: *és medge (de profesió) i treballa al centre mèdic al carrer Hapanie.*

Natürlich bestimmt die zielsprachliche Transparenz/Interkomprehensibilität die mentale Verarbeitung. Das folgende Zitat zeigt die simultan erstellte Mitschrift eines holländischen Nachrichtentextes durch einen erwachsenen deutschsprachigen Probanden bei dreimaligem Hörsehen. Der Proband hat die Nachbarsprache nie erlernt und kam nur hin und wieder mit ihr in Kontakt. Die von Philip Freriks gesprochene Nachricht strahlte BVN-TV am 11. September 2001 aus. Die den Text begleitenden Bilder zeigen die das Datum bestimmenden Ereignisse.²

*Flichtd... [Flugzeuge] ?de buren [hab ich auch beim dritten Hören nicht verstanden] op de
turens von het world trade center. ?Weit te hoeren waren de explosis in de stadt. Ooch op
et Pentagon brand nach anslag mit flichtdag.*

*Dames en Herren, choden avond! Et politike en finanzielle hart van Amerika is chetrofen
durch an ?rechts.terroristische anslag wie ihn de Welt niet kennt. Et och ?van niedering
[einherging] mit dousende dode o nok mehr. Twei jekapte [gekaperte] pasagierlichtdeuge
sin unbewüsst op de twe turen van het trans world center in New York chefloche.*

Chichantische explosis ware het te mid [? heute Mittag] te hoer(?en).

Es gelingt dem Probanden weitgehend die Phonologisierung der Botschaft in einer Sprache, die seiner Muttersprache (vgl. auch *turen/f. tours*; e.: *towers*) typologisch sehr nahe steht und ihm zahlreiche Transferbasen bietet. Die Identifikation weiterer Ausschnitte der sprachlichen Oberfläche führt seiner mentalen Verarbeitung lexikalische, morphologische, syntaktische und weitere Sprachdaten zu, was den Spracherwerbsprozess in Gang setzt. Der Erwerbsprozess wird bereits mit dem Hörverstehen eingeleitet. Das Hörsehverstehen vermittelt zudem ein umfassendes und affektiv starkes Erlebnis der Ziel-

² Es erfolgt selbstverständlich keine Anpassung an die dem Lerner unbekanntes niederländische Orthographie. Der Text wurde dem von Horst G. Klein zusammengestellten EuroCom-Textrepertoire entnommen.

sprache. Es generiert ein deklaratives und prozedurales Wissen um interlinguale (deutsch/niederländische) und zielsprachliche Regularitäten³. – Im Falle der Begegnung mit einer zweiten romanischen Sprache verhält es sich kaum anders, als es das Beispiel lehrt, sofern eine erste hinlänglich beherrscht wird. Aber auch Kenntnisse aus anderen Sprachen sind hilfreich.

Das heißt, dass Fremdsprachenunterricht (wenn möglich) auf das sprachliche und didaktische Vorwissen der Lernenden zurückzureifen sollte. Dies gilt auch im Bereich der weitgehend füreinander interkomprehensiblen romanischen Sprachen, von denen im Weiteren die Rede sein wird. Insgesamt deutet dies jedoch zugleich das immense Ausmaß der Versäumnisse an, welche sich aus der weitgehend fehlenden sprachenübergreifenden Zusammenarbeit der einzelnen Fremdsprachendidaktiken ergeben. Dies betrifft vor allem den Zusammenhang von Sprachenfolgen und Lernwegen.

2.1 Mehrsprachigkeit und romanistischer Sprachunterricht als Gegenstand der Didaktik der romanischen Sprachen

Zur Skizzierung des hiesigen Bedingungsfeldes des Unterrichts romanischer Sprachen und zu ihrem Bedarf seien kurz drei Faktorenkomplexe in Erinnerung gerufen.

1. Die Stellung der romanischen Sprachen auf dem deutschen Sprachenmarkt:

| | <i>Anteil der Lernenden, bezogen auf das Gesamt der Schülerpopulation</i> | <i>Stundenkontingente im Schulwesen</i> |
|----------------------|---|---|
| Französisch | < 17% der Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler | 400 bis 800 Stdn. 1., 2., 3. 4. Fremdsprache |
| Italienisch | 0,6 % | 250 (Gymn.) |
| Portugiesisch | 0,2% | 250 (Gymn.) |
| Spanisch | < 2% | 250 (Gymn.) |

Die VHS-Statistiken weisen für 1994 in Französisch, Italienisch und Spanisch 593.996 (34,4%) aller Belegungen aus – für Englisch zum Vergleich 703.241 (40,4%) (Pehl & Reitz 1995: 35).

2. Das Gewicht der romanischen Sprachen und ihrer Volkswirtschaften: Die L1-

³ In etwa inhaltsgleiche chinesische und arabische Texte konnten erwartungsgemäß nicht phonologisiert werden, mit der Ausnahme von Eigennamen und Toponymen und des arabischen

Sprecherkontingente der Alten und der Neuen Romania werden in dem ständig aktualisierten *Quid* (2002: 944c) wie folgt beziffert (in Mio.): Spanisch 392, Portugiesisch 191, Französisch 129, Italienisch 63, Rumänisch 20, Katalanisch 9. Weltweit sind die romanischen Sprachen verbreitete Zweit- und Fremdsprachen, was vor allem dem Französischen, Spanischen und Italienischen zugutekommt. – Schöpfer-Grabe & Weiß (1998: 47) vom Kölner *Institut für Deutsche Wirtschaftsforschung* beziffern den aktuellen Sprachenbedarf der Wirtschaft wie folgt: Englisch 97,4%, Französisch 81,4%, Spanisch 47,1%, Italienisch 46,3%; Russisch 24,2%.

3. Die **weitgehende Interkomprehensibilität der romanischen Sprachen**: Sie erleichtert den raschen Erwerb prozeduraler Kenntnisse in einer zweiten, dritten... von ihnen. Wer zwei romanische Sprachen kennt, besitzt bereits Leseverstehen in weiteren.

Das unter 1.4 und 1.5 kurz Dargestellte weist der Didaktik der romanischen Sprachen u. a. die Aufgabe zu, das Lehren und Lernen romanischer Sprachen im Zusammenhang von individuell bereits vorhandener und angestrebter *Mehrsprachigkeit* zu erforschen und zu beschreiben.

3 Mehrsprachigkeitsdidaktik und EuroComRom

Wer romanistischen Sprachunterricht beobachtet, dem fällt auf, dass Lernende, vor allem beim Erwerb einer zweiten romanischen Sprache, stark auf ihr plurilinguales und didaktisches Vorwissen zurückgreifen bzw. inferieren (Raabe 1998)⁴. Zu zahlreich sind die sich der mentalen Sprachverarbeitung anbietenden Transferbasen in allen Bereichen der sprachlichen Architekturen, als dass sie unbemerkt bleiben könnten. Die Lerner romanischer Sprachen können nicht anders als stark zu inferieren. Das Bochumer Tertiärsprachenprojekt hat indes gezeigt, dass lehrseitig den Inferierungsstrategien der Lerner längst nicht immer entsprochen werden kann (Bahr et al. 1996).

Um den lesebasierten interlingualen Identifikationstransfer mit Gymnasiasten zu erproben und Forschungshypothesen zu generieren, führte ich in NRW und Berlin Interkom-

rais (Bush).

⁴ Man vergleiche hierzu die zahlreichen Publikationen im Umfeld von *Eurom4* (Blanche Benveniste & Valli 1997) und *GALATEA* (Dabène 1992). Bereits 1975 hatte Louise Dabène ein Konzept für den Unterricht nahverwandter Sprachen (Französisch/Spanisch) vorgelegt. Im deutschen Kontext spiegelten vor allem die Arbeiten von Dechert et al. (1984), Abel (1971) und das Bochumer Tertiärsprachenprojekt (Bahr et al. 1996) ein entsprechendes Interesse wider.

prehensionsunterricht für romanische Sprachen mit Gymnasiasten der Sekundarstufe I durch (1998 [1993]). Vorausgegangen waren Inputanalysen von Grundwortschätzen, Lerngrammatiken und Lehrwerken, welche das Potential der Transferbasen sichtbar machten (Meißner 1989, 1991, 1993b). – An der Frankfurter Universität entwickelten zeitgleich Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann im Rahmen ihres romanistischen Hochschulunterrichts einen Filter zur Trennung des romanischen Sprachmaterials nach den Kriterien ‘Transparenz’ und ‘Profil’ (nicht transparent): *EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* (1. Aufl. 1999) muss heute wohl als das grundlegende linguo-didaktische Referenzwerk für die Anlage romanischen Interkomprehensionsunterrichts bezeichnet werden. Die französische Version (Meißner et al. 2004) ergänzt es um eine *Introduction à la didactique de l’eurocompréhension*. Für zahlreiche europäische Sprachen liegen Adaptationen der *Sieben Siebe* vor.

Die Differenzierung von Sprachen ist selbstverständlich in historischen Entwicklungen begründet. Interkomprehension lehren und lernen führt daher zwangsläufig zur Beschäftigung mit der Entstehung sprachlicher Varietäten. Formale, semantische und kulturelle Konvergenzen und Divergenzen treten dabei auf allen Ebenen der sprachlichen Architektur entgegen. In einer bemerkenswerten Arbeit sind Horst G. Klein & Christina Reissner (2003) diesen Entwicklungen nachgegangen. In *Europa International. Einführung ins Leseverstehen* macht Horst G. Klein (2004) für die Zielsprachen Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch Transferbasen sichtbar. – Der Erfolg der Mehrsprachigkeitsdidaktik erklärt, weshalb inzwischen nicht mehr nur tertiärsprachliche Lernkontexte interkomprehensive Lehr- und Lernstrategien nachfragen, sondern auch bereits der Unterricht in den Klassen drei bis fünf. Es erscheint also vielversprechend, den von Horst G. Klein (2004: 25f.) eingeschlagenen Weg empirisch zu erkunden, dem gemäß auch das Erlernen des Französischen als 2. Fremdsprache durch eine auf das Deutsche und Englische zurückgreifende Transferdidaktik erleichtert werden kann.

3.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik: Begriff und Entwicklungen

Interkomprehensiv erweiterte *Mehrsprachigkeit* als Element des Unterrichts deckt alleine (worauf bereits die didaktischen Referenzen und Verortungen des Begriffs unter 1.2 und 1.3 hinwiesen) schon deshalb nicht eine zu entwickelnde *Mehrsprachigkeitsdidaktik* ab, weil das differenzierte Erziehungswesen – Kindergarten, Grundschule, Didaktik der

Grenzregionen (Raasch 1998), Sekundarstufen I und II, Deutsch als Muttersprache, als Zweitsprache, tertiäre und berufliche Bildung – Themenkomplexe wie ‘Kultur und Kulturen’, ‘Fremdverstehen’, ‘interkulturelles Lernen’ in unterschiedlicher Gewichtung ansteuern muss. Schon die Tatsache, dass die Lernkontexte nicht unverbunden nebeneinander bleiben dürfen, lässt die Notwendigkeit einer fächer- und stufenübergreifenden curricularen Planung und empirisch begründeten Transversal- didaktik notwendig erscheinen. Hierzu kann allein ein umfassender Begriff von *Mehrsprachigkeit* das entscheidende Orientierungskriterium stellen. Weil nun *Mehrsprachigkeitsdidaktik* deutlich über die auf die im interlingualen Transfer gründende Fähigkeit zur Identifikation interkomprehensiver Sprachstrukturen hinausgeht, stellt sich auch die Frage, ob man im entsprechenden, engeren Zusammenhang nicht von *Interkomprehensionsdidaktik* sprechen sollte. Im Unterschied zu *Eurocomprehension* fasst dieser Neologismus den Bereich des Zwischen-Sprachen-Lernens, der natürlich auch innerhalb der Turksprachen oder anderer möglich ist.

Der komplexe Zusammenhang führte in den ‘Umriss(e)n der *Mehrsprachigkeitsdidaktik*’ (Meißner 1995 [1993]; dann in variiertem Fassung nochmals Meißner & Reinfried 1998) zum Entwurf des gleichnamigen Konzepts. Dessen Schlüsselbegriffe lauteten: Ökonomisierung des Fremdsprachenlernens durch systematische Vernetzung des Sprachenwissens, pro- und retroaktiver Transfer zwischen Muttersprache, 1., 2. und 3. Fremdsprache, Differenzierung des Transferbegriffs im Sinne des vernetzenden Lernens (intralingualer Transfer innerhalb der Sprachsysteme von L1, L2, L3..., interlingualer Transfer), Fokus auf die mehrsprachige Lernersprache, vorläufige Beschreibung der zwischensprachlichen Systematik (negative/positive Korrespondenzregeln), Aufbau und empirisch begründete Beschreibung von ‘Sprachlernkompetenz’ durch Erfahrung mit unterschiedlichen Sprachen und Spracherwerbswegen, Lernerorientierung, Nutzung der Zielsprachen als virtuell über die Neuen Technologien vermittelte Umgebungssprachen. – Trotz eines unverkennbaren Schwerpunktes bei der übereinzelsprachlichen Lernökonomie⁵ beschrieben die ‘Umriss(e)n’ die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* – Herbert Christ (2000: 4) findet das Kompositum (den Signifikanten) erstmalig bei Meißner (1993a), die Inhalte (das Signifikat) haben hingegen ihre ‘Vorgeschichten’; mit *Didaktik*

⁵ Gelegentlich wird behauptet (z.B. De Florio-Hansen 2003), meine Publikationen betreffen vor allem den interlingualen Transfer von Wortschatz (Meißner 1993a). Ich selbst würde allerdings längst das interkomprehensives Hörverstehen (und damit die morphosyntaktische Kognaten)

der *Mehrsprachigkeit* hatte schon Mario Wandruszka ein Kapitel seines Werkes ‘Die *Mehrsprachigkeit* des Menschen’ (Piper 1976: 313) überschrieben – auch als eine *Didaktik der Mehrkulturalität*; schon weil Sprachen kulturelle Erfahrungen aufbewahren. Inzwischen wurden dem Aspekt der *Mehrkulturalität* z. B. durch die Arbeiten von Abendroth-Timmer (1998), Burwitz-Melzer (2003), Hermann-Brennecke (1995), Hu (2003), Hu & De Florio-Hansen (2003)⁶ wichtige Erkenntnisse zugeführt.

Von Anfang an war die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* als eine “*Transversaldidaktik*” konzipiert, welche die “einzelzielsprachlichen” Didaktiken von Englisch, Französisch, Italienisch... miteinander vernetzen und ergänzen soll. – Mit guten Gründen hob K.-Richard Bausch in den Diskussionen innerhalb des nordrhein-westfälischen Pilotprojektes ‘Wege zur Mehrsprachigkeit’ hervor, dass einzelzielsprachliche Curricula den zentralen Lernzielkomplex ‘Mehrsprachigkeit’ verstellen und dass daher “ein einzelnes, die Mehrsprachenerziehung umfassendes Sprachcurriculum” zu entwickeln sei (aus der Erinnerung zitiert). Hierin liegt in der Tat die Möglichkeit der Weiterführung des in den ‘Umrissen’ verdichteten Konzepts. Leider übersieht der Handbuchartikel ‘Zwei- und Mehrsprachigkeit’ (Bausch 2003), der sich explizit zu einem Konzept der Didaktik der Mehrsprachigkeit äußert, deren kulturelle Implikationen. Natürlich bedarf es, wie zu jeder fremdsprachenunterrichtlichen wissenschaftlichen Beschreibung, zur Erfassung des interagierenden Variablengefüges des Mehrsprachenunterrichts der Analyse seiner Faktorenkomplexion. Sie wird aber erst möglich sein, wenn Mehrsprachenunterricht in unterschiedlichen Kontexten existiert (vgl. Kap. 4).

Peter Doyé (2003) bezeichnet die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* treffend als eine “Transferdidaktik“. Ihre Weiterentwicklung muss als eine wichtige fachdidaktische Konsequenz aus den Ergebnissen kognitionswissenschaftlicher Grundlagenforschung begriffen werden, die *unisono* das Vorwissen und die Organisation von Wissen als wesentliche Voraussetzung für zielführende Informationsverarbeitung begreifen. Die Vorteile des fächerübergreifenden Lernens sollten, so schon die *Umrisse*, nicht nur zwischen den Sprachfächern genutzt werden, sondern auch zwischen Sach- und Sprachfächern. Schon dies zeigt, dass viele Fach- und Fremdsprachendidaktiken zur Zusammenarbeit aufgerufen sind.

gleichgewichtig in den Mittelpunkt meines Forschungsinteresses stellen (Meißner & Burk 2001).

⁶ Man vergleiche besonders die in dem Sammelband vereinten Beiträge von Lüdi, Gogolin,

Die in Verbindung mit *Mehrsprachigkeitsdidaktik* erwähnten Lernziele sind von hoher Verbindlichkeit. Das *Weißbuch* der Europäischen Union (1995) unterstreicht: Modularisierung, Nutzung von Sprachverwandtschaften für die Erweiterung der Mehrsprachigkeit, Aufwertung der Teilfertigkeiten, frühes Fremdsprachenlernen, interkulturelles Lernen, Pflege und Förderung der vorhandenen individuellen Mehrsprachigkeiten... Inzwischen steht die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* längst als ein gängiges Etikett für fächer- und sprachenübergreifendes Lernen im Sprachenbereich. Auf den Erfolg des Begriffs deuten auch neue und/oder alternative Termini hin: *integriertes Fremdsprachenlernen*, *kohäsives Fremdsprachenlernen*, *kooperative Didaktik* usw. Auch außerhalb Deutschlands kennt man inzwischen, nicht nur im frankophonen Raum und in der Vielsprachigkeit des Europäischen Brüssel, die Parallelbildung *didactique du plurilinguisme*... Dabei unterscheidet man gemeinhin zwischen dem ‘pädagogisch planbaren’ *plurilinguisme* (*plurilingualism*) und dem *multilinguisme* (*multilingualism*), der das ‘Nebeneinander und die Koexistenz zahlreicher Sprachen’ meint. Beide Begriffe stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander, das hier nicht weiter beleuchtet werden kann. – Allein genügen die genannten alternativen Bildungen kaum den von der amerikanischen Lexikologie der Werbesprache einem ‘catch word’ zugewiesenen Bedingungen für Erfolg: *easy to remember, pleasant to repeat*...

Offensichtlich ist *Mehrsprachigkeitsdidaktik* dabei, in unterschiedliche Bereiche des Erziehungswesens auszugreifen. So beansprucht, neben den bereits genannten Bezirken, auch der bilinguale Sachfachunterricht interkomprehensiv basierte Mehrsprachigkeitskompetenz (Lenz 2002; Helbig 2001: 324). Zugleich gibt es zahlreiche Versuche, das Inferieren auch bereits im Rahmen von frühen Sensibilisierungen für Sprache fruchtbar zu machen. Der Erfolg des Begriffs wird auch darin sichtbar, dass inzwischen klassische einzelzielsprachendidaktische Positionen mit dem Etikett der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* bemäntelt werden. Sie kommen über bloß additive Aspekte von Mehrsprachenerziehung nicht hinaus. – Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik führen nachweislich zu hoher Sprach- und Lernbewusstheit, wie sie von den Wissenschaften vom Lehren und Lernen als Vorteil beschrieben wird (Böing 2004). Wahrscheinlich verbindet sich mit der *Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* und *Neuen Technologien* eine neue Lehr- und Lernkultur, welche die monolingualen Sichtweisen und Lehrpraxen in Teilen

relativieren und ablösen wird. Nachdem nun viel von Mehrsprachigkeitsdidaktik die Rede war, komme ich wieder auf Eurokomprehension zurück: Nachdem die Erörterungen gezeigt haben, dass der Gemeinsame Nenner der unterschiedlichen Lernkontexte ‘Sensibilisierung für Sprachen, Sprachengebrauch und Sprachenerwerb’ heißt, ist absehbar, dass interkomprehensiv Lern- und Lehrstrategien, wie sie sich mit der *Eurokomprehension* verbinden, ein zentrales Lehr- und Lernmittel der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellen. – Weil Interkomprehension stark auf Vorwissen fußt, hat EuroComDidact schon vor mehreren Jahren die Forderung nach einer Lernforschung erhoben, die die Korrelation zwischen dem lingualem und enzyklopädischen Vorwissen repräsentativer Lernpopulationen und ihren Lernwegen und –erfolgen analysiert.

4 Forschungsschwerpunkte im Umfeld von *EuroComDidact*

3.1 Interkomprehensionsanalysen von romanischen Zielsprachen: Interkomprehensionsprozesse in nicht formal erlernten romanischen Zielsprachen bei deutschsprachigen Studierenden, Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen sowie Erwachsenen bilden Lernaltersprachen im Moment ihrer Entstehung ab. Im Unterschied zu Datenerhebungen im Anschluss an konkreten Unterricht sind sie nicht Ausdruck einer unmittelbaren Relation zwischen einem (vermeintlich) vermittelten Input (Lernziel) und einem erwarteten Output (Lernerfolgsüberprüfung)⁷. Interkomprehensionsanalysen erlauben Aussagen zur mentalen Verarbeitung einer zweiten, dritten romanischen Sprache und liefern daher wichtige Hinweise für die Anlage von Sprachlern- und -lehrsequenzen⁸.

Untersucht und dokumentiert wurden bislang über dreißig Interkomprehensionsfälle zum

⁷ Des Weiteren ist, was die Einordnung der Analysen angeht, die grundsätzliche Offenheit des auf *Fremdsprache* bezogenen Kompetenzbegriffs zu sehen: Erhebungen von Sprachverarbeitungsdaten sind, wie aus psychologischen Laborexperimenten bekannt, im Fremdsprachenbereich nur schwer möglich, da zuvor ein hypothetisches Maß an Sprachenwissen vereinbart werden muss. Kunstsprachen bieten keinen Ausweg, da sie von natürlichen Sprachen und deren mentalen Vernetzung abstrahieren.

⁸ Erwähnenswert erscheint, dass Daten zur mentalen Verarbeitung von Sprachen solche der ‘Meinungsforschung’ über die eigene Sprachverarbeitung und das eigene Lernverhalten oft nicht bestätigen. Dies ergibt sich, wenn wir unsere Daten zur interkomprehensiven Sprachverarbeitung mit den von Bettina Mißler (1999) gesammelten ‘Meinungen’ zum Lernen mehrerer Sprachen vergleichen.

Lese- und Hörverstehen in ‘unbekannten romanischen Fremdsprachen’. Vorläufige Beschreibungen der Ergebnisse – Elizitierung der Daten, methodologisches Design, Interpretation – liegen vor (Meißner 1997a; Meißner & Burk 2001). Eine umfangreiche Darstellung ist projektiert. Gesicherte Erkenntnisse zur Entwicklung produktiver Fertigkeiten auf der Grundlage rezeptiver Kompetenzen sind zurzeit leider nicht bekannt.

3.2 Methodische Dimension: Der Vergleich der Daten lässt erkennen, dass die ‘Konstruktion’ der interkomprehensiv erschlossenen romanischen Zielsprachen und ihre Schilderung durch die Probanden grob bestimmten Sequenzen folgen (Meißner 2004a). Nach unserer Auffassung spricht vieles dafür, die induktive Praxis des Fremdsprachenunterrichts im Sinne konstruktiver und lernerorientierter Verfahren (*learning by doing*) weiter zu entwickeln (Meißner & Senger 2001). Auf der Grundlage der Interkomprehensionsanalysen entstand das Modell des ‘didaktischen Mehrsprachen-Monitors’ (Meißner 2002; 2004a), das zur Planung von interkomprehensiv basierten Lern-/Lehrsequenzen herangezogen werden kann. Wegen der auch fachlexikologischen Orientierung dieses Artikels sei erwähnt, dass die *Interkomprehensionsdidaktik* auch weitere Begrifflichkeiten entwickelte und kolportierte, in deren Zentrum *Transfer* steht: *Transferbasis* ‘materiale Seite des T.’ im Unterschied zu *Transferprozess*, *Transferauslöser*, *retro-* und *proaktiver Transfer*, *Transferrichtung*, *intra-* und *interlingualer Transfer*, *Transferziel*, *Transfer-* und *Brückensprache*.

3.3 Erfassung von vorhandenen Konzepten und Lehrerfahrungen zur Nutzung des sprachenübergreifenden Lernens: Ein 1997 in Rauischholzhausen zusammengerufenes Kolloquium sammelte vor allem die Erfahrungen von Lehrenden romanischer Sprachen mit Mehrsprachigkeit, und zwar sowohl aus der Sicht der jeweils ‘vorgelesenen’ und ‘vorgelehrten’ Fremdsprachen als auch mit Blick auf die Zielsprachen. Die Beiträge wurden in Meißner & Reinfried (1998) dokumentiert. – Mehrere dort abgedruckte Artikel zeigen, dass Lehrende von Italienisch und Spanisch bereits stark auf das Vorwissen der Schüler aus dem Englisch-, Französisch- oder Lateinunterricht zurückgreifen. Dies kann sowohl die Unterrichtsplanung betreffen als auch die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden oder zwischen den Lernenden selbst.

3.4 Quantitative und statistische Lernerforschung: *Mehrsprachigkeit* hat viel mit den ‘natürlichen’ und schulischen Sprachbiographien zu tun. Deshalb dokumentieren wir auf der Grundlage eines Fragebogens Sprachlernbiographien von Nutzern des Zentrums für interdisziplinäre Lehraufgaben der Gießener Justus-Liebig-Universität. Derlei quantitativ-

biographische Forschung erlaubt Rückschlüsse auf Zusammenhänge zwischen schulischen Sprachlernerfahrungen und Einstellungen gegenüber Sprachen und Sprachenlernen (Burk et al. 2001). Sie ergänzt die statistische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, indem sie Aspekte beleuchtet, welche die offiziellen Statistiken ausblenden. – Unter der Zielvorgabe *Mehrsprachigkeit* verfolgen wir daher seit ca. 15 Jahren die statistische Entwicklung von Fremdsprachenunterricht im Bereich des öffentlichen Schulwesens (u. a. Meißner 1997b; Meißner & Lang 2004)⁹.

Politikberatung ist eine wichtige Aufgabe der Fremdsprachendidaktik (Christ 1996). Doch es fehlt auch eine ‘Sprachkonsumentenberatung’ (Meißner 1993b)¹⁰. Eine Beratung der Eltern zum Fremdsprachenlernen tut not. Sie möchten, dass ihre Kinder mehrere Sprachen lernen. Die Aussagen der Sprachenberatung müssen selbstverständlich überprüfbar sein (Meißner 2003, Koord.).

3.5 Projekt Revision tertiärsprachlicher Curricula: Ein interkomprehensiv basierter Lesekurs Spanisch (Italienisch) an eine Klasse 8 der bilingual deutsch-französischen Europa-Schule Frankfurt’, welche innerhalb von 15 Stunden die Lesekompetenzstufe B2 des GeR erreichen, gibt Anlass zur Revision tertiärsprachlicher Curricula.

⁹ Welche sprachpolitische und didaktische Brisanz sich mit quantitativer und statistischer Lernerforschung verbindet, lässt sich daran ablesen, dass die Absolventen internationaler Studiengänge in der Regel schulische Lernbiographien ausweisen, die das Belegen mehrerer moderner Fremdsprachen umfassen. Die Statistik legt nahe, warum ‘Kinder’ bestimmter Bundesländer deutlich unterproportional zu ihrer Gesamtbevölkerung in entsprechenden Studiengängen vertreten sind.

¹⁰ Oft reduziert sich Politik in der Praxis auf die ‘beliefs’ der Entscheidungsträger aus Politik und Administration. Zudem wird Fremdsprachendiversifizierung leicht Opfer des Rotstifts. Der GEW/Baden-Württemberg zufolge werden 11 Prozent der Lehrerwochenstunden in den Klassen 5 bis 11 für Differenzierungen im Fremdsprachenbereich verbraucht. Eine Erhöhung um eine Stunde bedeute 590 Deputate. Quelle: Kienbaum bzw. GEW Baden-Württemberg, Lazarettstr. 10, 70182 Stuttgart. Flugblatt, verteilt für Samstag, 9. März 1996 in Stuttgart anlässlich einer Demonstration zum Cannstatter Wasen um 10.30 ab Planetarium.

| Niveaustufe | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|--------------|----|----|----|----|----|----|
| Lesen | → | → | | | | |
| Hörverstehen | → | → | | | | |
| Schreiben | → | → | | | | |
| Sprechen | → | → | | | | |

Abbildung 1: Traditionelles Progressionsschema im FU

| Niveaustufe | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|--------------|----|----|----|----|----|----|
| Lesen | | | | | | |
| Hörverstehen | | | | | | |
| Schreiben | | | | | | |
| Sprechen | | | | | | |

Abbildung 2: Interkomprehensiv basiertes Progressionsschema im FU

Wie Abbildung 2 nahelegt, sollen Erfahrungen mit einem Modell gesammelt werden, das eine hohe Progression durch anfängliche Konzentration auf rezeptive Fertigkeiten realisiert und hernach gezielt die Ausbildung produktiver Kompetenzen anstrebt.

3.6 Interkomprehensives Lernen für sprachlernungewohnte Erwachsene im Beruf:

Interkomprehensives Lernen greift nicht nur auf vorbekannte Sprachdaten der Lernenden zu. Im Verein mit dem Wissen um diese kann Interkomprehension auch weitgehend über stark von enzyklopädischem Wissen gespeiste Plausibilitätsproben aufgebaut werden. Klein & Stegmann deuten dies an, wenn es um das ‘intelligente Raten’ geht. Dabei geht es ihnen um die Zuordnung von lexikalisch basierten Grundeinheiten innerhalb syntaktischer Relationen, woraus eine Wissenslücke geschlossen, die Bedeutung einer verbalen Botschaft konstruiert und schließlich eine verbale Form erschlossen disambiguiert wird. Plausibilitätsproben können jedoch auch anders verfahren. In diesem Fall operieren die Lernenden ausgehend von einer kommunikativen Situation oder der Bekanntheit einer Botschaft. Sie müssen zur Identifikation des Inhalts kaum mehr auf Sprachdaten zurückgreifen. So verbinden deutsche Bauhandwerker, die Französisch lernen, ein umfangreiches und berufsspezifisches Wissen mit den Begriffen ihres Handwerks. Sie lernen dann die Zielsprache nicht über eine Analyse der zielsprachlichen Formen, wie es der Fremdsprachenunterricht lehrt. Besser ist es, sie in folgenden Schritten lernen zu lassen: (1) Fachbegriffe – (2) Handeln und Sprechen im Beruf – (3)

Kommunikation mit frankophonen Kollegen. Der Weg verläuft in diesen Fällen von den Inhalten zur Sprache (onomasiologischer Weg); der bekannte schulische Sprachunterricht orientiert sich demgegenüber an sprachlichen Formen, die vermittelt werden (semasiologischer Weg), um Inhalte zu erschließen.

3.7 Interkomprehensive Mehrsprachigkeit mit Hilfe von World Wide Web und Multimedia:

Die Ausweitung von rezeptiver Kompetenz in einer Sprache auf weitere Sprachen derselben Familie appelliert hochgradig an das Vorwissen der Lernenden. Multimedial basierte Sensibilisierungs- und Interkomprehensionsprogramme sind bei entsprechendem Zuschnitt ein geeignetes Mittel, rezeptive Mehrsprachigkeit zu lehren und Interkomprehension zu trainieren (Klein 2002). – Erhebungen zu den Einstellungen von Lehrenden gegenüber der Interkomprehension und zu ihrer Neigung, diese in ihrem Unterricht zuzulassen, zeigen regelmäßig, dass Lehrende zuvor selbst Kenntnisse der Zielsprache besitzen möchten (Ploquelin 1991). Das selbstbestimmte Lernen und Formen der elektronisch gestützten Fern-Lehre überlassen den Lernenden die zeitliche Organisation des Lernens. Kollaborative Lernarchitekturen vereinen die Vorteile des Tele-teachings mit denen des *face to face*-geführten Unterrichtsgesprächs.

Derzeitige eigene Projekte und Perspektiven von EuroComDidact¹¹

Dies betrifft innerhalb der romanistischen Didaktik folgende Projekte:

- Romanistischer Interkomprehensionsunterricht in unterschiedlichen Lernkontexten (Fallstudien)
- Erprobung von interkomprehensiv basiertem Spanischunterricht (wissenschaftliche Begleitung/Fallstudie im Rahmen eines Dissertationsprojekts)
- Lernen von Sprachen lernen durch interkomprehensiv basierten Unterricht (Dissertationsprojekt)
- Entwicklung (und Erprobung in unterschiedlichen Lernkontexten) von interkomprehensiven Modulen zur Mehrsprachigkeit, welche sich in den laufenden Fremdsprachenunterricht / Sachfachunterricht integrieren lassen
- Erprobung / Entwicklung von Interkomprehensionsunterricht im bilingualen Sachfachunterricht
- Durchführung von mehrsprachigen Lesekursen innerhalb von Projektwochen

(wissenschaftliche Begleitung/Fallstudien)

- Sensibilisierung für Sprachen über Interkomprehension und Vergleichen sprachlicher Strukturen (Grundschule) (wissenschaftlicher Beobachtung und Fallstudien)
- Aufbau eines Lehrer-Kontaktnetzes 'Romanistische Mehrsprachigkeitsdidaktik'
- Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung
- Entwicklung von Angeboten für die Lehrerfortbildung (EuroCom)

Literatur

- Abel, Fritz (1971): "Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts". *Die Neueren Sprachen* 70, 355-359.
- Abendroth-Timmer, Dagmar & Bach, Michael (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenberg.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (1998): *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Narr.
- Adolf, Paul (1999): "Linguistique contrastive et didactique de l'anglais en milieu dialectal alsacien". *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 17, 183-191.
- Bahr, Andreas. Bausch, K.-Richard. Helbig, Beate. Kleppin, Karin. Königs, Frank G. & Tönshoff (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für die Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Bausch, K.-Richard (2003): "Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick". In: Bausch, Christ & Krumm, 439-444.
- Bausch, K.-Richard. Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1992): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, K.-Richard. Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1992): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. völlig neu bearb. Auflage). Tübingen: Francke.
- Blanche-Benveniste, Claire & Valli, François (éds.) (1997): *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Paris: Hachette.
- Böing, Maik (2004): "Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht". *französisch heute* 35, 18-31.
- Burk, Heike. Meißner, Franz-Joseph. Müller, Andrea. Sippel, Vera & Wehmer, Silke (2001): "Was Studierende über ihre Schulsprachen denken: ein Beispiel quantitativer Lernerforschung". In: Abendroth-Timmer & Bach, 111-129.
- Burwitz-Melzer, Eva (2002): "Neue curriculare und methodische Anforderungen an den Englischunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit (Kl. 1-10)". In: Meißner & Picaper (2003), 20-31.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Candelier, Michel (1998): "L'éveil aux langues à l'école primaire. Le programme européen *Evlang*". In: Jacqueline Billiez (éd.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem, 299-308.
- Christ, Herbert (1996): "Politikberatung als Aufgabe der Wissenschaft - am Beispiel der Fremdsprachendidaktik". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43, 115-138.

¹¹ Die Projekte laufen im Umfeld von EuroComDidact.

- Christ, Herbert (2000): "Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit". In: Helbig et al., 3-20.
- Christ, Herbert (2002): "Bilingualität und Mehrsprachigkeit". *Perspektiven Englisch* 3, 43-51.
- Cuq, Jean-Pierre (1991): *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Dabène, Louise (1992): "Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes". *Etudes hispaniques* 22, 41-45.
- Dabène, Louise (1975): "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines)". *Langages* 39, 51-64.
- De Florio-Hansen, Inez & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2003): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- De Florio-Hansen, Inez (2003): "Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis". *Neusprachliche Mitteilungen* 56, 80-87.
- Dechert, Hans. Möhle, Dorothea & Raupach, Manfred (1984): *Second Language Productions*. Tübingen: Narr.
- Doyé, Peter: "Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts". In: Meißner & Picaper, 32-48.
- Erfurt, Jürgen. Budach, Gabriele & Hofmann, Sabine (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeit und Migration*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- EU: *Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch der Europäischen Union*. Strasbourg: Conseil Européen.
- Galtung, Johan (1993): "Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt". *Zeitschrift für Kulturaustausch* 4, 473-487.
- Gnutzmann, Claus (2000a): "Englisch als globale *lingua franca*: Funktion und Entwicklung - Fragen des Lehrens und Lernens - Lernziel *Mehrsprachigkeit*". In: Königs, 23-36.
- Gnutzmann, Claus (2000b): "Mensch, be careful! Ein Plädoyer zur Arbeit mit mehrsprachigen Texten im Sprach(en)unterricht". *Fremdsprache Deutsch* 23, 33-39.
- Gogolin, Ingrid (1994): "Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit". In: Bausch, Christ & Krumm, 73-84.
- Graddol, David (1999): "The decline of the native speaker". *AILA-Review* 13, 57-68.
- Helbig, Beate (2001): *Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Helbig, Beate. Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hermann-Brennecke, Gisela (1995): "Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5, 1-22.
- Hufeisen, Britta (2003): "Muttersprache Französisch - Erste Fremdsprache Englisch - Zweite Fremdsprache Deutsch. Sprachen lernen gegeneinander oder besser miteinander?" In: Meißner & Picaper, 49-60.
- Kischel, Gerhard (2002): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001*. Aachen: Shaker.
- Kischel, Gerhard & Gothsch, Eva (Hrsg.) (1999): *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium. Dokumentation des Hagener Workshop, 13.-14. November 1998*. Verlag: FU Hagen.
- Klein, Horst G. (1999): "Von der Interkomprehension zur Eurokomprehension am Beispiel der romanischen Sprachen". In: Kischel & Gothsch, 53-66.
- Klein, Horst G. (2002): "Entwicklungsstand der EuroComprehensionsforschung". In: Kischel, 40-50.
- Klein, Horst G. & Reissner, Christina (2003): *EuroComRom. Die historischen Grundlagen der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): *EurocomRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (3. korr. Auflage).
- Klein, Horst G. (1997): "Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar?" In: Wolfgang Moelleken & Peter J. Weber (Hrsg.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn:

- Dümmler, 270-278.
- Klein, Horst G. (2002): "EuroCom - Rezeptive Mehrsprachigkeit und Neue Medien". *Grenzgänge* 9, H. 17, 46-56.
- Klein, Horst G. (2004): *Europa International. Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen. EuroCom Stufe I*.
- Königs, Frank G. (2000): "Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen.! Fremdsprachentheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit". In: Karin Aguado & Adelheid Hu (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 1-18.
- Königs, Frank G. (2002): "Mehrsprachigkeit? Ja aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema in der Fremdsprachendidaktik". *französisch heute* 33, 22-34.
- Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): *Positionen in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): "Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung". In: Lothar Bredella & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium für Herbert Christ zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 19-34
- Lenz, Thomas (2002): "Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik - eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht". *Geographie und Schule* 24, 137, 2-11.
- Luchtenberg, Sigrid (2003): "Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik". In: Eva-Maria Rastner: *Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag, 27-46.
- Lutjeharms, Madeline (2003): "Niederländisch und Deutsch als Tertiärsprachen?" In: Meißner & Picaper, 62-81.
- Macaire, Dominique (2002): "Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois ? De quelques questions concernant les langues et de quelques réponses possibles". *französisch heute* 33, 88-106.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): "Hörverstehen in einer unbekanntem romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 63-102.
- Meißner, Franz-Joseph & Kraus, Annette (1998): "Ist und Soll der Sprachenberatung". *Wege zur Mehrsprachigkeit* 2, 83-93.
- Meißner, Franz-Joseph & Lang, Andreas (2004): "Lernerstatistik zum Fremdsprachenlernen in Deutschland in der 12. Jahrgangsstufe (2000)". *Neusprachliche Mitteilungen* (w. eingereicht)
- Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (éds.) (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998): "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*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2001): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Senger, Ulrike (2001): "Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung". In: Meißner & Reinfried, 21-50.
- Meißner, Franz-Joseph (2001): *Mehrsprachigkeit. französisch heute* 33(1).
- Meißner, Franz-Joseph (2003): *Sprachenberatung. französisch heute* 34(4).
- Meißner, Franz-Joseph (1989): "Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Englisch/Französisch, Französisch/Englisch,

- Spanisch, Italienisch". *französisch heute* 20, 377-387.
- Meißner, Franz-Joseph (1991): "Fundamentalsprachen und romanische Transfergrammatik: Eine linguistische Bestandsaufnahme im sprachpolitischen Kontext". *französisch heute* 22, 321-340.
- Meißner, Franz-Joseph (1992): *Wege zur Mehrsprachigkeit: Begegnungssprache - Sprachenwahl - Sprachenfolge am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Eine Handreichung zur Sprachenberatung*. Ratingen: VdF.
- Meißner, Franz-Joseph (1993a): Interlexis - ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Die Neueren Sprachen* 92, 532-554.
- Meißner, Franz-Joseph (1993b): *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Meißner, Franz-Joseph (1994): Dimension européenne et plurilinguisme réceptif dans le travail sur les textes: Approches méthodologiques. *französisch heute* 25, 471-479.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Lothar Bredella (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4.-6.10.1993*. Bochum: Brockmeyer, 173-187.
- Meißner, Franz-Joseph (1997a): "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. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (1997b): "Gymnasialer Fremdsprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen im Lichte der Statistik (1965-1990)". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 1-26.
- Meißner, Franz-Joseph (1998): "Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer". In: Meißner & Reinfried, 217-239.
- Meißner, Franz-Joseph (1999): "Fächerübergreifende Textarbeit im Spanischunterricht". In: Werner Altmann & Ursula Vences (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen*. Berlin: edición tranvía, 13-32.
- Meißner, Franz-Joseph (2002): "Le transfert dans la didactique du plurilinguisme". In: Kischel, 46-58.
- Meißner, Franz-Joseph (2004a): "Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages". In: Lew Zybatow (Hrsg.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Meißner, Franz-Joseph (2004b): "Mehrsprachigkeitsdidaktik". In: Robert Tanzmeister (Hrsg.): *Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanisten*. Wien (im Druck).
- Meißner, Franz-Joseph (2004c): "Introduction à la didactique de l'eurocompréhension". In : Meißner et al. 2004, 2-71.
- Meißner, Franz-Joseph (Koord.) (2003): *Sprachenberatung. französisch heute* 34 (4).
- Meißner, Franz-Joseph, Meissner, Claude, Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2004): *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
- Mertens, Jürgen (2001): *Die sogenannten faux amis in schriftlichen Textproduktionen von Lernern des Französischen der Sekundarstufe I*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Möhle, Dorothea & Raupach, Manfred (1993): "Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von Lersprache. Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner im Französischen". In: Gert Henrici & Ekkehard Zöfgen (Hrsg.): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr, 109-128.
- Müller-Lancé, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Nelde, Peter Hans (2003): "Mehrsprachigkeit und Schulmodelle". In: Jürgen Erfurt, Gabriele Budach & Sabine Hofmann (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Migration*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 201-210.

- Neuner, Gerhard & Koithan, Ute (2004): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache*. Tagungsdokumentation 2003. Kassel: Universität 2004.
- Pehl, Klaus & Reitz, Gerhard (1995): *Volkshochschul-Statistik*. Frankfurt a.M. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ploquin, Françoise (1991): "L'intercompréhension des langues latines". *Le français dans le monde* 239, 29-31.
- Quid.* (2002). Paris: Éditions Robert Laffont (actualisé annuellement).
- Raabe, Horst (1998): "Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht". *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 34/6, 4-10.
- Raasch, Albert (1998): *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Projektbericht*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raupach, Manfred (1994): "Das mentale Lexikon". In: Wolfgang Börner & Klaus Vogel (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 19-37.
- Raupach, Manfred (2000): "Modellierung von Mehrsprachigkeit - der Beitrag aktueller empirischer Forschung zum mentalen Lexikon". In: Helbig et al., 323-337.
- Raupach, Manfred (2002): "Viele Wege führen zur Mehrsprachigkeit. Konzepte und empirische Evidenz". In: Kischel, 186-196.
- Reinfried, Marcus (1999): "Innerromanischer Sprachtransfer". *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 6, H. 12, 96-125.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid & Weiß, Reinhold (1998): *Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensumfrage*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Schröder, Konrad (1999): "Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen". *fremdsprachenunterricht* 1/99, 2-8.
- Vázquez, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje del español/lengua extranjera*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Vollmer, Helmut (2001): "Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*". In: Abendroth-Timmer & Bach, 91-109.
- Zybatow L. (2002): "Die slawistische Eurokomprehensionsforschung und EuroComSlav". In: Kischel, 357-371.
- Zydati, Wolfgang (1999): "Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und zu welchem Sprachenangebot? Überlegungen zu einem Berliner Projekt «Begegnung mit einer Fremdsprache ab Klasse 3»". *fremdsprachenunterricht* 43/52, 196-201.