

Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang — ein Erfahrungsbericht.

Maik Böing

Gerade für den deutsch-französischen Bildungsgang bietet die Mehrsprachigkeitsdidaktik einen besonderen Trumpf. So konnten im Rahmen eines Kompaktkurses 'Romanische Interkomprehension' Schüler einer bilingualen Klasse 8 in weniger als 15 Stunden in der für sie bis dahin fremden Sprache Spanisch die Lesekompetenzstufen B1 und vor allem B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erreichen. Unterstützt durch ausgewählte Methodenarrangements der Interkomprehensionsdidaktik erlebten 14-15jährige Jugendliche Sprachenlernen auf ganz neue und spannende Art – und zudem äußerst effektiv.

1. Kurzvorstellung des Projektes

1.1 Zeitumfang und Projektpartner

Das Projekt 'Französisch – Brücke zur Romania' wurde zwischen dem 6.06.2002 und dem 17.06.2002 mit der bilingualen Klasse 8e an der Liebigschule, Gymnasium der Stadt Frankfurt am Main mit zweisprachig deutsch-französischem Zug und Europaschule, durchgeführt.

Im Rahmen des Projektes haben die Schüler versucht, aufbauend vor allem auf ihren Französisch-, aber natürlich auch auf ihren Englisch- und Deutsch- und sonstigen Sprachkenntnissen, Texte in der für die bis dahin fremden Sprache Spanisch zu lesen, zu verstehen und ins Französische zu übersetzen. Projektpartner bei diesem Projekt waren die Liebigschule und der Lehrstuhl Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Prof. Dr. Meißner, der das Projekt zusammen mit einer Wissenschaftlichen Mitarbeiterin, Susanne Sehili, wissenschaftlich begleitet hat. Professor Meißner und der Verfasser des Artikels als Lehrer der Klasse haben sämtliche Stunden gemeinsam geplant und durchgeführt.

Das Projekt wurde in mehreren Einzel- und Doppelstunden im Regelunterricht Französisch/ Erdkunde bilingual durchgeführt; hinzu kamen umfangreiche Hausaufgaben zur Nachbereitung.

1.2 Von Sprachenvielfalt geprägt: Die Schülergruppe

Bei der Klasse 8e handelt es sich um eine leistungsstarke bilinguale Klasse mit Französisch als 1. Fremdsprache ab Klasse 5 und Englisch ab Klasse 7. Seit der 7. Klasse erhält die Gruppe bilingualen Sachfachunterricht in Erdkunde, seit Beginn der 8. Klasse in Geschichte. Die Klasse setzt sich zusammen aus 28 Schülern, 16 Mädchen und 12 Jungen im Alter von 13 bis 15 Jahren. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler kommen aus mehrsprachigen Familien. So stammen 3 Schüler aus deutsch-französischen bzw. frankophonen, 2 Schülerinnen aus deutsch-libanesischen Elternhäusern, 1 Schüler aus einer deutsch-italienischen Familie und je eine Schülerin aus deutsch-englischem bzw. deutsch-polnischem Elternhaus; 1 weiterer Schüler spricht auch zu Hause phasenweise Englisch. Die Schüler sind es durch den bilingualen Sachfachunterricht gewöhnt, Texte nach Grobaussagen zu filtern, ohne jedes Wort zu verstehen, sowie darüber hinaus Wort- und Texterschließungsverfahren anzuwenden.

2 Zielsetzungen des Projekts

„Es ist doch wohl keine neue Erkenntnis, dass jemand, der eine romanische Sprache gut beherrscht, einen leichteren Zugang zu jeder weiteren besitzt. Was ist denn nun wirklich neu an dem Projekt? Kommen nicht Ergebnisse heraus, die offensichtlich sind und auf der Hand liegen?“ Diese Äußerung einer Kollegin bezogen auf den Interkomprehensionskurs mit der Klasse 8e spiegeln die Gedanken wider, auf die präzise Antworten gegeben werden müssen. An dieser Stelle sind sie gut geeignet, den Interkomprehensionskurs im Lichte der Zielsetzungen zu positionieren.

Aus Sicht des Projektteams geht es vor allem darum,

- die Schüler im wahrsten Sinne des Wortes „erleben“ zu lassen, dass ihre Erstfremdsprache Französisch eine hervorragende Brückensprache in die Romania ist,
- ihnen zu verdeutlichen, dass sie auf Antrieb imstande sind, einfache spanisch- oder italienischsprachige Texte zu lesen und zu verstehen,
- und – das ist das neue, interkomprehensiv Element, was die oben angeführte kritische Stimme in ihren Äußerungen nicht berücksichtigt hat –, es geht darum, den Schülern im Sinne von *Multi-Language Learning Awareness* durch eine abgestimmte Progression Techniken der Interkomprehension und somit Wort- und Spracherschließungsstrategien zu vermitteln, die es den Schülern ermöglichen, eben nicht nur leicht übersetzbare spanische Texte der Schwierigkeitsstufen A1/A2 des ‘Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen’ (GeR) ins Französische zu übersetzen, sondern auch schwierigere Texte der Stufen B1/B2 (Europarat 2001).

3 Methodenkonzeption

Als gewählte Methode für den Einstieg in den Mehrsprachenunterricht in der Schule wurde ein *bottom-up*-Verfahren gewählt, das im schulischen Kontext den Vorteil hat, dass die Basis mit den Schülern gemeinsam erarbeitet wird.

Durch einen gezielt aufeinander abgestimmten Einsatz von Lehrstrategien, die interkomprehensiv Kompetenz steigern¹, sollten die Schüler im Verlauf des Kurses dazu befähigt werden, auch nicht auf den ersten Blick ableitbare Texte ins Französische zu übersetzen. Im Verlauf der Progression alternierten dann *bottom up* und *top down*-Prozesse, wobei diese dann das von den Lernenden erschlossene deklarative Sprachenwissen widerspiegeln.

3.1 Die Interlinearübersetzungen

Bereits in der ersten Stunde wurden die Schüler mit der ‘Interlinearübersetzung’ vertraut gemacht. Es handelt es sich hierbei um folgende Übersetzungstechnik: Zunächst wird der gesamte Text gelesen (um sich einen inhaltlichen Grobübersicht zu verschaffen), sodann Satz für Satz vom Spanischen ins Französische übersetzt, wobei Zeile für Zeile für Zeile, deutsch – spanisch alternierend, untereinander geschrieben werden. Dieses Vorgehen bringt die einander entsprechenden spanisch/französischen Syntagmen in einen optischen Zusammenhang und visualisiert Transferbasen (Meißner 2003: 93) oder Sprachbrücken. Zugleich werden Hypothesen für die zu schließende Lücken suggeriert, was alles zusammen insgesamt die ‘Übersetzung’ erleichtert. Dabei hat die Übersetzung den Zweck, das sich Herantasten der Lerner an die fremde Sprache, ihre Konstruktion, deutlich zu machen. Die Übersetzung hat also nicht die Aufgabe einer stilistischen Übung in der Brückensprache Französisch oder einer extensionalen und intentionalen Kongruenz zwischen Ausgangs- und Zielsprache.

3.2 Die Hypothesen- oder Spontangrammatik

Mit ‘Spontangrammatik’ bezeichnet die Mehrsprachigkeitsdidaktik Sprachhypothesen, die Sprachlernende spontan zu einer Fremdsprache entwickeln, mit der sie konfrontiert werden. In einer weiteren Begriffsfassung kann man nicht nur Hypothesen zu grammatischen Strukturen im engeren Sinne (Hypothesen zur Morphosyntax), sondern auch zu lexikalischen und grammatischen Beziehungen ‘zwischen’ Sprachen zählen. Kennzeichen der Spontangrammatik ist, dass sie aus subjektiven Hypothesen/Aussagen besteht, die auch ‘falsch’ (d.h. in Bezug auf die fremde Sprache inadäquat) sein können, und dass sie ephemere sind. Sie wird im Lernprozess ständig hinterfragt, revidiert und erweitert.

Das im Unterricht gewählte Vorgehen war folgendes: Zunächst wurden, nachdem die Schüler bereits einige ‘Übersetzungen’ angefertigt hatten, gemeinsam grammatikalische Ordnungsraster überlegt und ausgewählt. Diese betrafen: Artikel, Substantiv, Adjektiv, Verb, Personalpronomen, Possessivbegleiter etc. Sodann wurden Folienschnipsel ausgeteilt, auf denen die Schüler ausgehend von dem Lesetext in Partnerarbeit ihre Hypothesen zur spanischen Grammatik formulierten. Zudem sollte auch gleichzeitig

¹ Grundlegende Informationen zu den einzelnen Methoden bei Meißner (2003: 99f).

immer das jeweilige grammatikalische Phänomen in der französischen Sprache angeführt werden. Schließlich wurden alle Ergebnisse am OHP zusammengetragen. Auf diese Weise ist die Spanisch-Spontangrammatik der Klasse 8e entstanden, die bereits in ihrer ersten Fassung Anmerkungen zu allen oben angeführten Strukturen enthielt.

3.3 Laut-Denk-Protokolle als Methode zur Förderung von *Multi Language Awareness*

Die Anfertigung von sogenannten Laut-Denk-Protokollen (Meißner 2003: 98) erfolgt nach folgendem Prinzip: Die Schüler bekommen einen Text in der Zielsprache Spanisch, den sie in die Brückensprache Französisch übersetzen, und zwar unter Rückgriff auf das ihnen aus allen vorgelesenen Sprachen bekannte Wissen. Die Gedanken, die ihnen dabei durch den Kopf gehen, werden auf Mikrokassette aufgenommen. Sie spiegeln unmittelbar die Wortfindungs- und Worterschließungsprozesse wider. Kurzum: Man sieht, wie sich der Text im Kopf wie ein Puzzle zusammenfügt. Die Aufnahme der Protokolle kann sehr gut in Partnerarbeit stattfinden.

Die Laut-Denk-Protokolle werden transkribiert und anschließend mit der Lerngruppe analysiert. In transkribierter Version stellen sie eine vortreffliche, subjektorientierte Möglichkeit dar, Schülern schwarz auf weiß ihre eigenen Erschließungstechniken bewusst zu machen und ihren Blick für weitere mögliche Erschließungstechniken – etwa die der Mitschüler – zu öffnen. Zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb des Kurses angefertigt, verdeutlichen sie die Progression der interkomprehensions-technischen oder didaktischen sowie mehrsprachlichen Kompetenz.

3.4 Die Arbeit mit Paralleltexten

Unter dem Begriff ‚Paralleltexte‘ versteht man die wörtlichen/syntagmatischen Zuordnungen eines Textes in mehrere Sprachen (Meißner 2003: 99). So wurden auf einer Din A 4-Seite im Querformat in 3 Spalten der spanische Ausgangstext sowie die französische und italienische Übersetzungen entsprechend angeordnet. In einer vierten, leeren Spalte war Platz für eigene Bemerkungen. Zusätzlich wird eine sprachenübergreifende Hypothesengrammatik von den Schülern auf einem Beiblatt in Tabellenform angelegt. Die Arbeit mit Paralleltexten stellt eine gute Übungsform dar, um den Schülern das „Zwischen-Sprachen-Lernen“ (Meißner 2001: 30) auch optisch zu verdeutlichen.

3.5 Die Eurokomposita

Einen weiteren wichtigen Baustein der Interkomprehension bildet die Sensibilisierung für ‚Euromorpheme‘. Damit sind sowohl Präfixe wie Suffixe als auch Lexeme gemeint, die im Vergleich der europäischen Sprachen grundlegende Ähnlichkeiten aufweisen. Am Beispiel von Ausdrücken des Theaterwortschatzes, die in 8 Sprachen in einer Tabelle aufgeschlüsselt sind (Volmert et al. 1990: 132f.), sollten die Schüler identische Wortanteile und Korrespondenzregeln aufspüren und auf die Weise Euromorpheme benennen; z.B. Europräfixe wie span. *con-*, *pro-*, *re-* etc. oder Eurosuffixe wie span. *-ión*, *-ista* etc.² Es galt, ähnliche Prä- und Suffixe sowie Lexeme in blau zu unterstreichen, unterschiedliche in rot. Durch dieses Vorgehen sollten die Schüler für panromanische und europäische Gemeinsamkeiten sensibilisiert werden. Mit der gewonnenen Erkenntnis über Stabilität und Instabilität von Morphemen – häufig stabil am Wortanfang, instabil am Wortende – haben die Schüler eine weitere Stufe der Interkomprehensionskompetenz erreicht. Der Blick beim Lesen fremdsprachiger Texte wurde weiter für das Wesentliche geschärft. Eine systematische Gegenüberstellung von Euromorphemen in Tabellenform erleichtert diesen methodischen Zugriff auf einzelne Sprachen.

3.6 Lexikalische Serien

„Wenn ihr es versteht, die Entsprechungen zu entschlüsseln, könnt ihr durch die Sprachen hindurchschauen.“ – Bei der Arbeit mit lexikalischen Serien – z.B. *fromage*; *formaggio*; *formagium*

² Als Beispiel für ein Europräfix wie –suffix könnten angeführt werden: dt. Konzentration, nl. concentratie, it. concentrazione, e. concentration, sp. concentración, frz. concentration, pol. koncentracja, russ. koncentracija (Volmert et al. 1990: 132f.)

caesum; queso; cheese; Kaas; Käse – geht es im Kern darum, zwischensprachliche Regularitäten zu systematisieren und Korrespondenzregeln zu formulieren. Wenn die Schüler einmal durchschaut haben – etwa ausgehend von dem frz. Wort *pont* und dem spanischen *puente* -, dass bestimmte Lautfolgen in der einen Sprache bestimmten Lautfolgen in der anderen Sprache entsprechen, dass im vorliegenden Fall das frz. Graphem *-on-* dem spanischen *-uen-* entspricht, werden sie bei schwieriger ableitbaren anderen Wörtern diese Lautfolgen umsetzen können. Sie bilden Übersetzungshypothesen auf nahezu allen Ebenen der sprachlichen Architektur.

3.7 Die Arbeit mit Sachtexten im Hinblick auf *compréhension*/ Textwiedergabe

Vor dem Hintergrund der Methodenvarianz wurde auch mit Sachtexten im Hinblick auf eine *compréhension globale*-Aufgabe gearbeitet. Hier galt es, einen Sachtext zur Region *Andalucía* (Ministerio de la Presidencia 2000) zu erfassen und den Text abschnittsweise in seinen Kernaussagen auf Französisch wiederzugeben. Derartige *compréhension*-Aufgaben bieten in abgestimmtem Wechsel mit Interlinearübersetzungen den Vorteil, dass sie kognitiv nicht so stark aktivierend sind wie Übersetzungen, gleichwohl aber auch ein Training der Lesekompetenz im Hinblick auf eine gesteuerte Informationsentnahme ermöglichen. Landeskundliche Texte, wie *Andalucía*, eignen sich für dieses Vorgehen besonders, da in den einzelnen Abschnitten jeweils spezifische Aspekte angesprochen werden.

3.8 Die Arbeit mit authentischer spanischer Jugendliteratur und die gestaltende Textproduktion

Selbst wenn die Beschäftigung mit spanischer Literatur auf den ersten Blick mit Interkomprehensionsunterricht vielleicht nur wenig gemein zu haben scheint, ist es aus motivationspsychologischen Gesichtspunkten durchaus sinnvoll, einen fiktionalen Text zu integrieren. Der gewählte Text aus *No pasó nada* von Antonio Skármeta (1980) behandelt 'Probleme einer Migrantenfamilie in Deutschland'. Er bietet zahlreiche Möglichkeiten zur Identifikation mit dem jugendlichen Protagonisten: Sie wurden als Ansatzpunkt für eine Textproduktion in französischer Sprache genutzt³. Der Text bot neben den Lernertagebüchern ein Gegengewicht zum eher analytisch ausgerichteten Lernverlauf der anderen methodischen Arrangements. Das gewählte Thema Migration legt zudem vielfältige Ansätze für eine Arbeit mit Satellitentexten (Meißner 1994) der französischen Jugendliteratur zum gleichen Thema, etwa Azouz Begag: *Le gone du Chaâba* (1986); Marie Féraud: *Anne ici – Sélima là-bas* (1978) nahe.

3.9 Das persönliche Lernertagebuch zur Verarbeitung der Eindrücke

Ganz wichtig schien die Begleitung des Interkomprehensionskurses durch ein Lernertagebuch in französischer Sprache – geführt als begleitendes Instrument zur Protokollierung der individuellen Lerneindrücke, zur Reflexion und zur Formulierung von subjektiven Fragestellungen. Ein derartiges Tagebuch lehnt sich somit an die konstruktivistische Konzeption des Interkomprehensionskurses an (De Florio-Hansen 1999). Zwei weitere kursspezifische Argumente kommen zugunsten des Lernertagebuchs hinzu:

- *Multi Language and Learning Awareness* wird gefördert,
- das Gewicht der Unterrichtssprache und des 'stundengebenden' Faches Französisch bleiben gewahrt; und Französisch ist in den Köpfen der Schüler weiterhin ständig präsent. (Allerdings ist es dies ohnehin, da die Schülerinnen und Schüler ständig aus der starken Brückensprache inferieren, d.h. diese immer wieder verarbeiten, ihre Strukturen vergleichen, sie 'umwälzen'.

3.10 Die persönliche Sprachlernbiographie

Ein Profilbogen 'Ich als Sprachenlerner' in Anlehnung an das Europäische Sprachenportfolio (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001) mit einer abschließenden speziellen Ausrichtung auf die Sprache Französisch – 'Ich als Lernprofi für Französisch' – hat ebenso eine doppelte Funktion.

³ Wir verdanken den Texthinweis Christiane Fäcke.

Primär soll er den Schülern Gelegenheit bieten, ihre persönliche Sprachumgebung zu reflektieren – wiederum im Sinne einer *Multi Language Learning Awareness* –, zum zweiten dient er in vorliegendem Projekt der wissenschaftlichen Begleitung als eine weitere Grundlage für die Evaluation.

3.11 Methoden zur Vorbereitung bzw. Nachbereitung der Textrezeption

Um die Textrezeption optimal vorzubereiten, sind sicherlich auch und gerade im Interkomprehensionskurs ähnliche Verfahren angeraten, die sich im Fremdsprachenunterricht durchgesetzt haben, sogenannte *pre-reading* bzw. *post-reading activities* (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999). Im Rahmen des Projektes wurden z.B. folgende *pre-reading activities* gewählt:

- Zur Vorbereitung auf den ersten geographischen Text *Las Islas Canarias* (Lessig 1998: 255) eine zweisprachig französisch-spanische *mind map* zur ersten Begegnung mit der spanischen Sprache: Die Schüler nannten Schlüsselbegriffe zu Spanien auf Französisch, der Lehrer notiert diese auf Folie und übertrug sie simultan ins Spanische und schrieb sie in einer anderen Farbe unter die französischen Adäquanzen.⁴
- Zur Einstimmung eine Suchaufgabe mit der Atlaskarte Spaniens als Hinführung zu dem Text *Andalucía*; schließlich handelte es sich um das Fach Geographie.
- Der Entwurf des Handlungskontextes des Textes *No pasó nada* von Antonio Skármeta auf der Basis von Schlüsselbegriffen und ein anschließendes *brain-storming*, in dem die Schüler Vermutungen äußerten über Probleme und Schwierigkeiten, auf die eine Migrantenfamilie ohne Sprachkenntnisse in Deutschland treffen kann.

4. Einige didaktische Überlegungen zum Aufbau und zur Progression

Folgende Grundannahmen liegen der Interkomprehensionsdidaktik zugrunde: Das Ausblenden einzelner Sprachen (wie in der Zeit der strengen Einsprachigkeit) ist nicht sinnvoll; dies geschieht im Kopf des Lerners ja auch nicht und entspricht somit nicht der Lebens- und Lernwirklichkeit (Meißner 2001: 30).

Die Textauswahl erfolgte nach unterschiedlichen Kriterien. Als Einstiegstext wurde ein Text gewählt, der – aufgrund seines hohen Potenzials von offensichtlichen Transferbasen – leicht vom Französischen oder anderen vorgelernten Sprachen ableitbar ist und aus diesem Grunde die Mehrheit der Klasse erreicht. Wichtig war dem Projektteam, dass diese Erstbegegnung mit einem spanischen Text nicht nur einen Aha-Effekt bei der Übersetzung auslöst, sondern auch – bedingt durch den hohen Erkennungswert (Identifikationstransfer) – Selbstvertrauen gibt und motiviert. Da gerade geographische Texte aufgrund ihres hohen Anteils an monosemischen Interlexemen “gute Transfermöglichkeiten mit wenig Interferenzproblemen bieten“ (Krechel 1996: 29), sind diese für eine Erstbegegnung mit einem spanischen Lesetext gut geeignet⁵.

Im weiteren Verlauf des Interkomprehensionskurses ist es jedoch wichtig, dass die Texte einen steigenden Anteil an nicht unmittelbar ableitbaren Lexemen aufweisen. Die Textauswahl muss somit im weiteren Verlauf des Kurses den Kriterien einer Progression in der Interkomprehension gerecht werden. Anders formuliert: Die Texte müssen in ihrer Abfolge so ausgewählt werden, dass sie ein Anwenden der interkomprehensiven Lern- und Arbeitstechniken ermöglichen. Die Ergebnisse der verschiedenen Übungsformen der Interkomprehension (siehe Kapitel 3) im Hinterkopf habend, werden die Schüler somit im Verlauf des Kurses auch stärker markierte Texte lesen und verstehen können.

⁴ Die Übersetzung könnte mit Hilfe eines Wörterbuches Französisch-Spanisch auch durch beauftragte Schüler erledigt werden, die sich parallel auf Wörtersuche begeben und die spanischen Übersetzungen ergänzen.

⁵ Als Beispiel führt Krechel (1996: 29) u.a. an: f. *sédimentation*, i. *sedimentazione*, s. *sedimentación*.

Die Interkomprehensionsdidaktik folgt im Grunde konstruktivistischen Verfahren⁶. D.h., die Schüler legen den Fokus auf die grammatikalischen und lexikalischen Phänomene, die sie interessieren. Meißner bringt es wie folgt auf den Punkt: “Weniger wichtig als eine bestimmte Reihenfolge in der Behandlung der Phänomene erscheint, dass die Lerner sich selbst als Grammatiko- und Lexikografen der Zielsprache und ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit betätigen.” (2003: 102).

5 Einblicke in den Interkomprehensionskurs

5.1 Die Schülereindrücke im Lernertagebuch bzw. auf den Arbeitsblättern

An dieser Stelle sollen zunächst exemplarisch einzelne Schülerantworten wiedergegeben werden, um einen möglichst lebendigen Eindruck vom Interkomprehensionskurs zu vermitteln:

- J’ai l’impression
- qu’il y a beaucoup de mots qui se ressemblent.
- que l’espagnol n’est pas trop dur – si on parle le français.
- Je pense qu’on peut apprendre plus vite l’espagnol si on sait bien parler français.
- Après avoir lu le texte la première fois, j’ai presque tout compris.
- Ce qui me frappe, c’est que
- je ne comprends pas tous les mots, mais je comprends le texte.
- les langues ne sont pas très différentes.
- Ce qui m’a aidé, c’est que je connais beaucoup de mots français.
- J’ai découvert que les règles de grammaire ne sont pas trop différentes des règles françaises.
- La plus grande surprise : J’ai compris le texte quand il a été lu à haute voix.
- La plus grande déception : Beaucoup de choses à faire à la maison.

5.2 Der Abschlusstest als Spiegel des Interkomprehensionskurses

Als Abschlusstest wurde ein spanischer Text aus der landeskundlichen Anthologie *La vida en España* (Haensch et al. 1975: 88) mit höherem Schwierigkeitsgrad herangezogen, an dem die vermittelten Techniken angewandt werden konnten. Nicht identifizierbare Profilformen wurden in französischer Sprache annotiert. Es galt, den Text vom Spanischen ins Französische oder Deutsche zu übersetzen – die Auswahl der Sprache wurde den Schülern anheimgestellt. Ausnahmslos alle Schüler haben sich für die Übersetzung ins Französische entschieden; bereits ein erster großer Erfolg des Kurses. Die Schüler sind insgesamt mit der Übersetzung gut zurande gekommen. Eine Überprüfung und Einstufung der Übersetzungen wurde anhand des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen am Lehrstuhl Didaktik der romanischen Sprachen der Universität Gießen vorgenommen. Von 28 Schülern der Klasse haben 27 am Interkomprehensionskurs teilgenommen, 1 Schüler war die ganze Zeit über krank, zwei weitere Schülerinnen fehlten am Tag des Abschlusstests. Somit waren 25 Schülerarbeiten zu bewerten. Von diesen erreichten bezogen auf das Leseverstehen der spanischen Sprache

- 17 Schüler die Kompetenzstufe B 2
- 6 Schüler die Kompetenzstufe B 1
- 2 Schüler die Kompetenzstufe A 1

Die Tatsache, dass 14-15jährige Schülerinnen und Schüler in weniger als 15 Stunden an eine Leseverstehen-Kompetenzstufe in einer nichtvorgelernten Sprache herangeführt worden sind, die im ‘traditionellen’ Fremdsprachenunterricht gewöhnlich erst nach 1, 2 oder gar mehreren Jahren erreicht wird, ist allemal bemerkenswert.

⁶ Meißner & Senger (2001) beschreiben das ‘konstruierende’ Vorgehen der interkomprehensiv Lernenden auf der Grundlage beobachtbaren Lernverhaltens. Sie sprechen von konstruktivistischem Lernen, grenzen dieses allerdings von der Diskussion um den radikalen Konstruktivismus und seiner ‘philosophischen Dimension’ ab (auch: Mitschian 2000).

6 Kritische Reflexion und Evaluation des Projekts

6.1 Die Schülerreaktionen

Die Reaktionen der Schüler auf das für sie ungewohnte und fordernde Projekt waren insgesamt äußerst positiv. Nach folgenden Leitfragen wurde eine differenziertere gemeinsame Evaluation mit den Schülern durchgeführt:

1. Was mir gut gefallen hat:
2. Was mir nicht gut gefallen hat:
3. Was gefehlt hat:
4. Was man wie besser machen könnte:

Aufgeführt sind bei 1. und 2. mehrfach genannte Punkte. Die Reihenfolge der aufgeführten Punkte entspricht der Häufigkeit der Nennungen.

1. Gut gefallen hat den Schülern
 - die Idee, überhaupt so ein Projekt mit ihnen durchzuführen;
 - dass ihnen gezeigt worden ist, dass durch Französisch andere Sprachen gelernt werden können, was sie vorher nie gemerkt haben;
 - dass sie die Grammatikregeln selber aufgestellt haben;
 - dass sich die Zeit für so ein Projekt genommen wurde;
 - dass sie im Projekt auch ihre französischen Sprach- und Grammatikkenntnisse wieder aufgebessert und wiederholt haben;
 - die Geschichte von Carlos und Edith (Auszug Antonio Skármeta: *No pasó nada* (1980)).
2. Nicht gut gefallen hat den Schülern
 - dass sie nie Spanisch gesprochen haben;
 - dass am Anfang die Stunden ähnlich gestaltet waren;
 - dass am Anfang ständig Erdkunde-Texte gelesen wurden;
 - dass zu schnell zu viele Blätter hintereinander besprochen wurden;
 - die Laut-Denk-Protokolle, die von einzelnen als aufdringlich empfunden wurden.
3. Gefehlt hat den Schülern
 - noch mehr gesprochenes Spanisch und Hörverstehensaufgaben sowie Hinweise und Übungen, wie man was ausspricht;
 - mehr Zeit insgesamt, da die Schüler den Eindruck hatten, die Zeit dränge;
 - nach der Einführung in die spanische Sprache eine Einteilung nach Interessen in die Sprachen Portugiesisch, Italienisch, Spanisch (Vertiefung).
4. Verbessern könnte man den Interkomprehensionskurs nach Meinung der Schüler
 - durch Hinzunahme von Geschichten und Liedtexten;
 - indem zuerst einige Stunden Spanisch und dann Italienisch auf dem Programm stehen.

Interessant war die Anmerkung eines Schülers am Schluss der Evaluation, man solle einen derartigen Interkomprehensionskurs doch generell in Schulen und in jeder Klasse machen, diese Bemerkung wurde von zahlreichen Schülern bekräftigt.

Schließlich spricht auch das Verhalten der Schüler bei Bekanntgabe der Ergebnisse des Abschlusstests eine deutliche Sprache. Da der Kurs unmittelbar vor den Sommerferien stattgefunden hat, wurden die Teilnahmezertifikate zusammen mit den Schulzeugnissen verteilt. Die größere Spannung erzeugte an jenem Tage zweifelsohne die Bescheinigung der Lesekompetenz durch die Justus-Liebig-Universität Gießen, ist es immerhin das erste eigene Uni-Zertifikat, das die 14-15 jährigen Schüler in ihrem Leben in den Händen halten.

6.2 Lehrersicht

Der Klassenspiegel des Abschlusstests und die Auswertung mit den Schülern belegen aus Lehrersicht folgende Punkte:

Interkomprehensionskurse sind auch in schulischem Kontext möglich und machbar, kommen bei den Schülern an und können auch bei niedrigeren Altersstufen in kurzer Zeit zu überzeugenden Ergebnissen führen, wenn eine solide grammatikalische und lexikalische Basis in einer (nahverwandten) Brückensprache besteht.

Das Ergebnis bestätigt die generelle Konzeption des Interkomprehensionskurses, die getroffenen methodischen Entscheidungen und die gewählte Progression.

Auch die Lernfortschritte innerhalb der Reihe sind nachweisbar und dokumentiert: am deutlichsten bei der Reaktivierung und Fortschreibung der Hypothesengrammatik, durch den fortwährenden Rückbezug auf bereits erarbeitete grammatikalische Strukturen, aber auch in den Lernertagebüchern. Schließlich äußern sich die Lernfortschritte in den Laut-Denk-Protokollen.

Gleichwohl sind auch Aspekte anzuführen, an denen weitergearbeitet werden muss – viele von diesen Punkten sind übrigens auch durch die Schüler (auf)gespürt worden. Anzuführen sind:

- Eine gewisse ‘Geographielastigkeit’ des Kurses bei der Textauswahl muss eingeräumt und sollte vermieden werden.
- Gerade bei den sehr analytischen Aufgaben ist auf eine besondere Methodenvielfalt zu achten: nicht nur einfache Erarbeitung, sondern z.B. auch Wettbewerbsformen etc. müssen bedacht werden. Nach einigen Stunden und der anfänglichen Euphorie ging zugegebenermaßen die Motivationskurve leicht nach unten; hier gilt es, durch geeignete Maßnahmen Abhilfe zu schaffen.
- Auditive Anteile sind zu kurz gekommen. Dem gegenüber steht die legitimierte Schülerforderung nach Hören und Sprechen bei modernen Fremdsprachen. Auch wenn Interkomprehensionskurse aus Praktikabilitätsgründen vorwiegend als Lesekurse angedacht sind, darf dieses Bedürfnis der Schüler nicht aus den Augen verloren werden, um eine Motivation sicherzustellen.

7 Der Interkomprehensionskurs: vergeudete Zeit kostbaren Französischunterrichts? – Legitimation des Projektes aus Sicht des Französischunterrichts

Da sich der vorliegende Interkomprehensionskurs bei der Auswahl der methodisch-didaktischen Entscheidungen an den neueren Ergebnissen der Sprachlehrforschung und auch der Neuropädagogik (Trocmé-Fabre 1987) allgemein orientiert, soll dies an dieser Stelle als hinreichende Begründung für die Durchführung eines derartigen Interkomprehensionskurses an sich im schulischen Kontext genügen.

Wohl aber ist zu hinterfragen, ob es legitim ist, zweieinhalb Wochen der Unterrichtszeit eines Faches – hier Französisch – zu ‘opfern’; hat der Kurs doch immerhin in der regulären Unterrichtszeit des Faches Französisch stattgefunden. Hier lassen sich aufbauend auf den Erfahrungen unseres Kurses mindestens vier gute Gründe zu Legitimation anführen:

- Der Französischunterricht hat nachhaltig von diesem Projekt profitiert, und nicht nur deshalb, weil Französisch weiterhin Unterrichtssprache geblieben ist, z.B. bei der Aufstellung der Hypothesengrammatik, bei den Aufgaben zur *compréhension*. Durch das ständige Sprachen-Vergleichen wurde auch immer wieder der Rückbezug zum Französischen hergestellt. Auf die Weise erfolgte die oftmals bei Schülern unbeliebte Wiederholung von Grammatikstrukturen im Rahmen der Erstellung der Hypothesengrammatik Spanisch-Französisch in einer für die Schüler neuen, innovativen Form und gewissermaßen als Synergieeffekt ‘durch die Hintertür’. Und noch ein Effekt zeigte sich: Das Durchblicken ‘zwischen’ Sprachen lehrt auch den Durchblick für die ‘eine’ (oder andere) Sprache. Plurilinguale Sensibilität macht Konturen deutlich, was auf die monolinguale Sensibilität und Analysefähigkeit zurückwirkt.

- Unbedingt angeführt werden muss zudem die affektive Ebene dieses Projektes: Durch das ‘Sprachlernabenteuer Interkomprehension’⁷ erfolgte bei den Schülern der Klasse 8e ein Motivationsschub für das Französischlernen. Die von den Schülern angefertigten Lerntagebücher vermitteln den berechtigten Eindruck, dass durch den Aha-Effekt, der sich bei der Interkomprehension für sie ergeben hat, nicht nur eine starke Motivation ergeben hat, Spanisch zu lernen, sondern auch eine starke Remotivierung für die Sprache Französisch eingesetzt hat, die sie seit nunmehr fast vier Jahren lernen und bei der gerade die Mehrarbeit in den bilingualen Sachfächern in der Mittelstufe häufig nach neuer Motivation verlangt. Die Wichtigkeit des Vokabellernens wurde den Schülern somit bewusst. Einbezogen ist ausdrücklich die Fachsprache Geographie, bietet doch gerade dieses Fach durch die höheren ableitbaren Anteile ein vortreffliche Basis für Interkomprehension.
- Schließlich hätte ohne den Interkomprehensionskurs auch das Nachdenken über effizientes Sprachenlernen nicht so anschaulich und vor allem derart natürlich von den Schülern am eigenen Leib erlebt werden können. Natürlich deshalb, weil die Reflexion über Sprachenlernen in diesem Kontext gleichermaßen unabdingbar wie authentisch war und sich aus dem Lernkontext ergeben hat, und nicht künstlich herbeigeführt wurde.⁸
- Besteht bei der Textarbeit mit französischen oder fremdsprachigen Dokumenten häufig die „Gefahr“ - oder neutraler formuliert die Verlockung -, im Fremdsprachenunterricht wie im bilingualen Sachfachunterricht in Partner-/ Gruppenarbeitsphasen aus Bequemlichkeit oder pragmatischen bzw. authentischen Gründen heraus ‘abzurutschen’ in die deutsche Sprache, so haben die Schüler in vorliegendem Unterrichtsprojekt eine ganz andere Erfahrung machen können. Der kürzere, effektivere Weg zum Verständnis war von Anfang an der Weg über die Erstfremdsprache Französisch und nicht über die Muttersprache Deutsch! Die Schüler spüren nun die „mehr-sprachliche Belohnung“ für die Mehrarbeit im bilingualen Bildungsgang. Der Interkomprehensionskurs hat somit der Klasse 8e eine vollkommen neue Erfahrungs- und Erlebensebene ihrer Erstfremdsprache Französisch eröffnet.

8. Konsequenzen aus den Erfahrungen – oder: 7 Gedanken zum Mehrsprachenunterricht aus Lehrersicht

1. Innerhalb der Reihe erfolgte über weite Teile eine hohe kognitive Aktivierung der Schüler, die diese in dem Maße und in dieser konzentrierten Form nicht unbedingt gewohnt sind. Aus diesem Grunde muss es auch Entlastungs- und ‘Durchatme-Phasen’ geben, in denen die Schüler in ihrer vertrauten Brückensprache Französisch über längere Zeit sprechen und die spanischen Sprachdaten verarbeiten und umwälzen, etwa in Form von *pre-reading* bzw. *post-reading-activities*.

2. An der Liebigsschule hat das Projekt zweifelsohne zu einer besseren Vernetzung der einzelnen Fremdsprachen untereinander beigetragen und vor- und nachgelernte Sprachen miteinander in Kontakt gebracht; auf diesen wichtigen positiven Effekt des Mehrsprachenunterrichts weist bereits Nieweler (2001: 4) zutreffend hin. Der die Lerngruppe übernehmende Spanischlehrer war in einzelnen Projektphasen der Klasse 8e anwesend, umgekehrt hat der Französischlehrer im darauffolgenden Schuljahr im Spanischunterricht derselben Lerngruppe in Klasse 9 hospitiert, der wiederum auf das Projekt abgestimmt war.

⁷ Der Begriff ‘Sprachlernabenteuer’ als solcher geht zurück auf eine Veröffentlichung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, NRW, in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Sprachlehrforschung der Universität Bochum (1998).

⁸ Von dieser *Language-Awareness*-Reflexion profitiert auch die Arbeit im Französischunterricht und im bilingualen Sachfachunterricht. Folgendes Beispiel im Nachgang zu diesem Projekt mag einen Eindruck liefern, wie der bilinguale Erdkundeunterricht von diesem Projekt profitiert hat. In der Jahrgangsstufe 9 tauchte im Rahmen einer Unterrichtsreihe zur *agriculture industrialisée aux Etats-Unis* der Fachbegriff *fongicide* innerhalb des Begriffsnetzes *pesticide*, *herbicide*, *insecticide* auf. Da die Schüler insbesondere für romanische Mehrsprachigkeit und den panromanischen Vergleich sensibilisiert worden sind, kamen sie schnell über *pizza funghi (ital.)* zur Umschreibung *un fongicide, cela doit être un produit chimique contre les champignons*.

3. Zur Frage: *Ein Kompaktkurs zu Interkomprehension oder 2-3 Bausteine?* Die hohe Progression des Interkomprehensionskurses war für die Schüler spürbar; dieses Bewusstsein des raschen Lerngewinns wäre in kürzeren Bausteinen sicherlich nur bedingt möglich gewesen. Folgende Fragen stellen sich:

- Ist es sinnvoller, den Inhalt dieses Kurses in drei Einzelbausteine zu zerlegen oder den Kurs als Kompaktkurs anzubieten – evtl. auch im Rahmen einer Projektwoche?
- Geht nicht ein Stückweit Motivation verloren, wenn man zum dritten Mal eine Stufe des Interkomprehensionskurses startet – nach dem Motto: Ach, schon wieder dasselbe?
- Ist es sinnvoller, einen kompakten Interkomprehensionskurs anzubieten und in späteren Phasen der Interkomprehension mit einer anderen Zielrichtung an den Mehrsprachenunterricht heranzugehen, etwa über den bilingualen Sachfachunterricht? Sozusagen „Mehrsprachigkeit als Mittel zum Zweck, als Werkzeug und nicht als Inhalt?“ - Dies setzt natürlich eine solide Grundsteinlegung voraus.

Aufbauend auf den Erfahrungen in der Klasse 8e scheint es durchaus sinnvoll, einen Kompakt-Interkomprehensionskurs durchzuführen, gefolgt von zeitnahen Mehrspracheninseln im weiteren (Fremd-)Sprachenunterricht⁹, etwa durch den Einsatz von ‘Satellitentexten’. Über eine punktuelle und sinnvoll eingebundene Ausdehnung von Mehrsprachigkeit auch in den Bereich der bilingualen Sachfächer – z.B. authentische spanische Texte und Materialien zu Raumbeispielen aus Spanien und Südamerika im bilingual deutsch-französischen Erdkundeunterricht – sollte nachgedacht werden.¹⁰ Auf diese Möglichkeit weist Krechel 1996 (31) ausdrücklich hin.

4. *Nur Lesen - auf Dauer langweilig?* Die Förderung der Lesekompetenz steht bei einem derartigen Interkomprehensionskurs im Vordergrund, allein aufgrund der Tatsache, dass in der Regel ein Französischlehrer Spanisch- bzw. Italienischkenntnisse aus dem Studium mitbringt, die zwar die Vermittlung rezeptiver Kenntnisse ermöglichen, die Vermittlung produktiver Kenntnisse jedoch nur schwerlich erlauben. Dies kann und darf sicherlich nicht oder nur begrenzt intendiert werden; müsste man sich dann doch zurecht von Seiten der Spanischlehrer den Vorwurf gefallen lassen, man betreibe ‘Schmalspur-Spanisch’. Insofern ist in jedem Fall eine deutliche Abstimmung mit den Spanischlehrern notwendig und sinnvoll, um die Ziele eines derartigen auf Leseverstehen zielenden Interkomprehensionskurses klar abzustecken. Dennoch bieten sich im Audio-Bereich durch den gezielten Einsatz von Hördokumenten Möglichkeiten, der Schülerforderung nach Hören und Sprechen zumindest im Ansatz nachzukommen.

5. Da aufgrund der bilingualen Unterrichtssituation bereits am Ende des 4. Lernjahres solide Französischkenntnisse vorlagen, hat es sich als sinnvoll erwiesen, in dieser Lerngruppe von Anfang an Französisch als Arbeitssprache zu benutzen und nicht, wie im Unterrichtsversuch von Nieweler (2002: 84) beschrieben, erst den Umweg über die deutsche Muttersprache zu machen. Warum auch? Ist die Vernetzung innerhalb der Romania doch viel stärker für die Schüler spürbar.

6. Es scheint sinnvoll, gezielt dosiert und bewusst angelegt noch mehr Sprachen-Vergleiche in den Fremdsprachenunterricht einzubauen, z.B. auch bei der Vermittlung von Grammatikstrukturen im Französischen (etwa: Vergleich *si*-Sätze – *if-clauses*). Dies beinhaltet auch ein Hinterfragen einer übertriebenen Pädagogik der *faux amis*, auf das auch Klein (2002: 43) hinweist, gibt es doch wesentlich mehr richtige Freunde.

7. Es soll auch nicht die Tatsache verschwiegen werden, dass derartige Mehrsprachenmodule auch einen guten Zubringer- und Werbeeffect haben können, und zwar sowohl für Spanisch als auch für Französisch. Im 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 8 positioniert, kann durch den Kurs sicherlich die

⁹ Sprachenvergleiche werden neuerdings auch von den Lehrplänen der Bundesländer explizit angeregt, vgl. z.B. Hessisches Kultusministerium 2002: 18.

¹⁰ Schließlich sind derartige Mehrspracheninseln im Sachfach sicherlich auch aus wissenschaftspropädeutischer Sicht sinnvoll. Im Rahmen eines Geographiestudiums wird man zu Lateinamerika vor allem auf aktuellere spanischsprachige wissenschaftliche Literatur treffen. Auf diese Weise könnten die Sachfächer somit zu einer langfristigen Integration von Mehrsprachigkeit in der Schule beitragen. Für Französisch in der Oberstufe liefert Joosten (2001) eine gute Anregung für eine Verknüpfung von spanischer und französischer Literatur zu dem Thema „Carmen, la femme qui joue avec les hommes“.

Wahl einer dritten Fremdsprache Spanisch schmackhaft gemacht werden. Im vorliegenden Fall der Liebigschule haben immerhin 17 von 27 Schülern Spanisch im Wahlpflichtunterricht der Jahrgangsstufe 9 gewählt – darunter auch 8 Jungen - sowie 2 weitere Schülerinnen Latein. Das entspricht einem stolzen Anteil von 70% Drittfremdsprachenlernern in der Klasse. Umgekehrt kann ein derartiger Interkomprehensionskurs auch einen hohen Werbeeffect für Französisch als Fremdsprache ab Klasse 5 (oder 7) haben¹¹. Auf der Basis der Projekterfahrungen kann nur gesagt werden, es wäre schade, wenn das Fach Französisch und gerade der bilingual deutsch-französische Bildungsgang dieses Potenzial nicht nutzen würden.

Literatur

- Begag, A. (1986): *Le gone du Chaâba*. Paris.
- Böing, M. (2002): Eine fremde Sprache sofort lesen können? Na klar! Das Mehrsprachigkeitsprojekt „Französisch, Brücke zur Romania“ an der Liebigschule. *Quoi de neuf? Nouvelles bilingues*, 5.
- De Florio-Hansen, I. (1999): Das Lerntagebuch als Projekt. Erfahrungen mit dem *Journal d'apprentissage: le français et moi*. *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* 33 (41), 16-21.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes, Berlin.
- Féraud, M. (1978): *Anne ici – Sélima là-bas*. Paris.
- Haensch, G., Dominguez, J. M., Equiagaray-Bohigas, F. (1975) : *España contemporánea*. München.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2002): *Lehrplan Französisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 10*. Wiesbaden.
- Joosten, S. (2001): Carmen, « la femme qui joue avec les hommes » oder ¿cómo funciona la lengua española? *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35. (49), 36–41.
- Klein, H. G. (2002) : Das Französische: die optimale Brücke zum Lesen romanischer Sprachen. *französisch heute* 33, 34-46.
- Krechel, H.-L. (1996): Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde. In: I. Buchloh, H. Christ, E. Klein & N. Mäsch (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages*. Tübingen, 17-33.
- Krechel, H.-L. (1998): Sprachliches Lernen im bilingualen Sachfachunterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In: Meißner & Reinfried, 239-258.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001): *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Bönen.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Sprachlehrforschung der Universität Bochum (Hrsg.) (1998): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*. Bönen
- Lessig, D. (1998): Neue Wege im Spanischunterricht: Spanisch als dritte Fremdsprache in Klasse 9. In: Meißner & Reinfried, 239-258.
- Meißner, F.-J. (1994): Dimension européenne et plurilinguisme réceptif dans le travail sur les textes: Approches méthodologiques. *französisch heute* 25, 471-479.
- Meißner, F.-J. (2001a): Aus der Mehrsprachenwerkstatt: Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35. H. 49, 30–35.
- Meißner, F.-J. (2003): Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: F.-J. Meißner & I. Picaper (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen, 92-106.
- Meißner, F.-J.; Böing, M. & Sehili, S. (2003): *Planung eines Interkomprehensionskurses für die Klassen 8-10 im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang*. Reader zur Lehrerfortbildungsveranstaltung „Perspektiven bilingualen Unterrichts 40 Jahre nach dem Elysée-Vertrag“ der Bezirksregierung Köln und der Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland. Bad Honnef, 19.03.-21.03.2003.

¹¹ Die Qualität von Französisch als 1. Fremdsprache wurde von Meißner in seiner Untersuchung von Grundwortschätzen als Transferbasen bereits vor etlichen Jahren überzeugend herausgestellt (Meißner 1989).

- Meißner, F.-J. & Senger, U. (2001b): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner & Reinfried, 21-50.
- Meißner, F.-J. (Koord.) (2002): Mehrsprachigkeit (Themenheft). *französisch heute* 33 (1).
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (2001): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* Tübingen.
- Meißner, F.-J.; Meissner, C.; Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2004): *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen.
- Ministerio de la Presidencia de España (Hrsg.) (2000): CD *España 2000*. Madrid.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999): *Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Französisch*.
- Mitschian, H. (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/mitsch4.htm>.
- Nieweler, A. (2001): Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35. (49), 4-13.
- Nieweler, A. (2002): Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit. Aufforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten. *französisch heute* 33, 76-87.
- Skármeta, A. (1980): *No pasó nada*. Barcelona.
- Trocme-Fabre, H. (1987) : *J'apprends, donc je suis - Introduction à la neuropédagogie*. Paris.
- Volmert, J., Weyers, W., Gnutschke, H., Mucha, S. (1990): Internationalismen in der europäischen Theatersprache. Ein achtsprachiger Vergleich eines bildungssprachlichen lexikalischen Sektors. In: P. Braun, B. Schaefer & J. Volmert (Hrsg.): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen, 123-162..