

Interkomprehensionsunterricht am Gymnasium

Blockwochen zur Förderung von rezeptiven Kompetenzen in Italienisch als unbekannte romanische Sprache

Giuseppe Manno & Jean-Pierre Jenny | Basel CH

Schon vermehrt hat sich Babylonia mit der Interkomprehensionsdidaktik beschäftigt, zunächst vorgestellt in Theorie und Praxis im Heft 3-4/06 zum Leseverstehen, dann wieder aufgenommen unter Ausweitung auf den Schreibunterricht im Heft 4/2009 und schliesslich im Rahmen der 23 Themenblätter, die im Babylonia FUNDUS vereint sind, unter dem Stichwort "integrierte Didaktik" (komplette Liste im Heft 3/2009). Der hier folgende Beitrag beschreibt und evaluiert einen Schulversuch mit dem Programm EuroComRom in einer spezifisch Schweizerischen Situation: Deutschsprachige Lernende eines Basler Gymnasiums absolvieren ein einwöchiges Lesetraining mit italienischen und spanischen Texten in der Erwartung, dass sie dabei zunehmend lernen, zum "Knacken" der Texte ihre vorhandenen Französischkenntnisse zu mobilisieren. Es ist sicher aufschlussreich, dieses Projekt mit Fallstudien in anderen Sprachkombinationen zu vergleichen, wie sie in den letzten Jahren europaweit durchgeführt wurden. Interessenten seien deshalb auf die Rezensionen zu zwei neueren Bänden der Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik verwiesen (Marcus Bär, 2009 und Peter Doyé/Franz-Joseph Meissner (Hrsg.), 2010), die im Rezensionsteil dieses Heftes besprochen werden.

Einleitung

Die Professur Didaktik der Romanischen Sprachen der Pädagogischen Hochschule der FHNW begleitet und evaluiert das vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt unterstützte Projekt *EuroComRom am Gymnasium Leonhard*. Es wurden drei Blockwochen durchgeführt (1: 20.-24.9.2010, 2: 17.-23.12.2010, 3: 28.2.-4.3.2011), mit einer Gesamtpopulation von 63 SchülerInnen (= SuS) und der Sprachenwahl Italienisch oder Spanisch.

Die Ziele dieser wissenschaftlichen Evaluation bestehen einerseits darin, die rezeptiven Italienisch- bzw. Spanischkompetenzen zu erfassen, um den effektiven Lernzuwachs zu messen. Andererseits geht es darum, die verbesserte Erschließungsfähigkeit bei Sprachen der gleichen Familie und den Einsatz von Lesestrategien zu eruieren.

Es wurden drei Tests mit den SuS durchgeführt: Ein Eintrittstest, ein Austrittstest und ein Nachhaltigkeitstest nach zirka drei Monaten. Ausserdem wurde von den SuS auch ein Fragebogen zur Motivation, zur Sprachenbiografie und zum Verlauf der Blockwoche ausgefüllt, um Vorwissen und Lernzuwachs besser erfassen zu können. Im vorliegenden Beitrag werden wir ausschliesslich über die Ziel-

sprache Italienisch und über den Eintritts- und den Austrittstest berichten, da der Nachhaltigkeitstest noch nicht mit allen Gruppen durchgeführt worden ist.

Was ist EuroComRom?

EuroComRom (=ECR) wurde innerhalb der Interkomprehensionsdidaktik als Beitrag zur Erziehung zur europäischen Mehrsprachigkeit entwickelt. Diese Transversaldidaktik vernetzt die einzel-sprachlichen Didaktiken im Sinne des fächer- und sprachenübergreifenden Lernens miteinander (Strathmann, 2009). Die Interkomprehensionsdidaktik hat sich in den letzten 15 Jahren zu einem Kernstück der Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt (Doyé & Meissner, 2000, Escudé & Janin, 2010). Diese verfolgt das Ziel, aus dem isolierten Sprachenlernen ein mehrsprachiges Repertoire zu entwickeln. Im Gegensatz zu den herkömmlichen Konzeptionen wird auch nach verschiedenen Fertigkeiten systematischer unterschieden. Dies ermöglicht nicht nur eine differenziertere Sichtweise auf den Fremdspracherwerb, sondern je nach Kontext auch eine Schwerpunktsetzung auf eine Fertigkeit (Lesen, Sprechen usw.). Die Interkomprehensionsdidaktik hat sich einerseits als effizienter Weg zur rezeptiven Mehrsprachigkeit erwiesen (Mahlmeister, 2004). Meissner & Senger (2001) schreiben, dass Lernende nach 15 Stunden Interkomprehensionsunterricht in einer unbekanntem Sprache ein Kompetenzniveau im Leseverstehen erreichen können, für die der traditionelle Fremdsprachenunterricht etwa 1 Jahr brauche. Andererseits eignet sich diese Didaktik als wirkungsvolle Förderung von Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie (Meissner, 2010). Interkomprehensionsdidaktische Ansätze bereichern daher jeden Fremdsprachenunterricht, ohne ihn ersetzen zu wollen. Anders als vorangegangene Programme zur Förderung der Interkomprehensionsdidaktik (*Galatea*,

EuROM4, usw.) ist ECR für deutsche Muttersprachler gedacht und soll die rezeptive Mehrsprachigkeit von Lernenden auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten innerhalb der romanischen Sprachfamilie fördern. Dabei sollte das an der Schule schon länger unterrichtete Französisch die Rolle einer *Brückensprache* für den Einstieg in die ganze Gruppe spielen. Beim Erwerb von nah verwandten Sprachen bringen Lernende meist viel Vorwissen mit. Man kann davon ausgehen, dass allein die Kenntnis einer romanischen Sprache die Möglichkeit eröffnet, nach dem Erwerb einiger essentieller Transferbasen geschriebene Texte in den übrigen romanischen Sprachen verstehen zu können: Der konservative Charakter der romanischen Schriftsysteme ermöglicht interkomprehensiver Transferleistungen.

Die Methode arbeitet mit 7 Transferinventaren: Die 7 *Siebe* ermöglichen das Erkennen des internationalen Wortschatzes, des panromanischen Wortschatzes, von phonographischen Entsprechungen in der Sprachfamilie, von orthographischen Entsprechungen und deren Aussprache, von panromanischen morphosyntaktischen Elementen, von panromanischen syntaktischen Strukturen und von Vor- und Nachsilben (*Eurofixe*). Damit die Lernenden die Grammatik im Sinne einer *Hypothesen- oder Spontangrammatik* selbstständig erarbeiten können, werden die Lesetexte durch 4 Lernschritte ergänzt:

1. Textbearbeitung,
2. Kontrolle des Textverständnisses und der entwickelten Hypothesengrammatik,
3. Übersetzungsvergleich zur Überprüfung des Texterschliessens,
4. Verdeutlichung des Lernfortschrittes hinsichtlich der morphosyntaktischen Elemente.

Didaktische Umsetzung

Bei den drei Projektwochen handelt es sich nicht um die erstmalige Anwendung von ECR im nicht universitären

Bereich (Meissner, 1998; Böing, 2004; Bär *et alii*, 2005; Bär, 2009; Reissner, 2010; Meissner, 2010) (Siehe Rezension S. 94–97). Für ein Schweizer Gymnasium kommen zwei Hauptverwendungen in Frage: Ein einmaliger und zeitlich begrenzter Intensivkurs in einer romanischen Fremdsprache, die entweder nicht im curricularen Fächerangebot ist oder die von den jeweiligen SuS nicht belegt wird. Diese Verwendung trifft in unserem Fall zu. Oder man kann einen Einstieg in eine neue Fremdsprache, die im curricularen Fächerangebot ist, über eine Brückensprache gestalten, um eine steilere Progression zu erzielen (Bär *et alii*, 2005).

Bei einer Übertragung von ECR vom universitären Bereich auf die Schulwirklichkeit einer gymnasialen Oberstufe müssen die Inhalte didaktisch so reduziert werden, dass sie in den schulischen Kontext hineinpassen. Zudem erlauben die an Schulen meist bis zum Äussersten gefüllten Stundentafeln es nicht, solche Projekte als Semesterkurs anzubieten. Bei den erforderlichen Anpassungen geht es um Folgendes:

- Reduktion des universitären Zeitgefässes (Semesterkurs) auf eine Projektwoche mit täglich drei Lektionen (15 Lektionen à 45 Minuten).
- Reduktion des ECR-Projektes von der Förderung des Leseverstehens in mehreren romanischen Sprachen auf eine einzige Zielsprache.
- Die in unserem Projekt eingeübten Erschliessungsstrategien thematisieren nicht alle 7 Siebe. Im Wesentlichen geht es um das Erkennen von internationalem und panromanischem Wortschatz und um die Erschliessung unverstandener gebliebener Wörter mithilfe des Kontexts (semantisch-logische Kategorien und grammatikalisch-syntaktische Valenzen). Dadurch wird die Entwicklung von *Erschliessungs- bzw. Lernstrategien* gefördert.

Durchführung: Der Wochenplan

Während der 5 Projektstage arbeiteten die SuS täglich an 2 der vom Programm angebotenen 36 Texte. Insgesamt trainierten sie also ihr Leseverständnis an 10 Texten. Die einstündige Onlinearbeit in der zweiten Lektion wurde in einem Journal dokumentiert, welches bezweckte, die Flüchtigkeit der Arbeit am Bildschirm in ein greifbares Resultat umzuwandeln. Pro Text waren 20 Wörter (mit deutscher Übersetzung) zu erfassen; ferner sollten Regeln der Elementargrammatik an Beispielen dargestellt werden.¹

Da das Textangebot keinerlei Progression verfolgt, durften die Lernenden ab dem 2. Tag wählen, welche beiden Texte sie bearbeiten wollten. Damit kamen auch persönliche Interessen an bestimmten Themen zum Zuge. Die bearbeiteten Texte wurden jeweils ausgedruckt und in das Arbeitsjournal eingeklebt.

Die erste der 3 täglichen Projektstunden diente mit Ausnahme des ersten Tages der Repetition und der Vertiefung der am Vortag erworbenen Kenntnisse und Erschliessungsstrategien. In der dritten Stunde wurden jeweils Fragen der Lernenden beantwortet und das weitere Vorgehen besprochen. Ferner wurde mit Sprachspielen, Liedern u.a. in der Zielsprache versucht, die Motivation aufrecht zu erhalten.

Erste Ergebnisse der ECR-Projektwochen²

Die Population

Die bereinigte Stichprobe beträgt in den Vortests 42 SuS und in den Schlusstests 41 SuS. Aus der Stichprobe ausgeschlossen wurden 6 SuS mit umfangreichen Vorkenntnissen. Das Durchschnittsalter der bereinigten Stichprobe beträgt 16.7 Jahre, 50% Frauenanteil. 93% geben das Deutsche und/oder das Schweizerdeutsche als starke Sprache an. Von diesen 39 SuS sind 8 zusätzlich zum Deutschen mit einer Zweitsprache aufgewachsen. 7% geben Türkisch, Englisch, Französisch als starke Sprache an.

Die Interkomprehensionsdidaktik hat sich als effizienter Weg zur rezeptiven Mehrsprachigkeit [...] und als wirkungsvolle Förderung von Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie erwiesen. [...] Sie bereichert daher jeden Fremdsprachenunterricht, ohne ihn ersetzen zu wollen.

Die Zielsprache *Italienisch* ist für die SuS im Durchschnitt eine L5. Für 21% ist es die L4, und für 19% die L6, für eine Schülerin gar die L8. Die SuS haben in der Regel mehr als eine *romanische Brückensprache* (1.7) zur Verfügung: 60% der SuS haben zwei, 7% haben drei romanische Brückensprachen in ihrem Sprachenrepertoire; nur eine romanische Brückensprache haben 33% der SuS. Alle SuS haben Vorkenntnisse in Französisch und Englisch, wobei eine überwiegende Mehrheit (88.1%) ihre Englischkenntnisse höher als diejenigen im Französischen einschätzt. Die Auswertungen zeigen, dass Französisch nicht die «präsenteste» Brückensprache im Repertoire unserer Population ist. Dass Lernende mehrheitlich Englisch als Brückensprache einsetzen, ist nicht weiter erstaunlich (Klein S., 2006: 70). Erstens birgt Englisch sehr viele romanische Elemente in sich (Klein & Reissner, 2006), zweitens greifen Lernende beim Erschliessen unbekannter Wörter auf die Sprache zurück, die sie besser zu beherrschen meinen (vgl. Hammarberg, 2001).

Resultate zum Verlauf der Projektwoche

Über alle drei Projektwochen gesehen ergibt sich eine durchschnittliche Zufriedenheit über den Kursverlauf von 3.4 Punkten auf der Likert-Skala (1=positiv, 6=negativ, F4). 54% der SuS sind eher zufrieden mit der Projektwoche. Als grösste Stärke der Methode nennen 49% der SuS Aspekte, welche sich einem weit gefassten Bereich des Inferierens über den Kontext und/oder Brückensprachen zuordnen lassen (F6). 17% der SuS nennen den Aufbau des Programms, die interaktiven Möglichkeiten und Hilfestellungen. 12% der SuS weisen auf das Bewusstwerden von zwischensprachlichen Verbindungen hin.

Die Antworten zu den Schwächen der Methode gestalten sich weniger homogen: 27% der SuS bemängeln die Wiederholung des Ablaufs und/oder die Arbeitsformen der Projektwoche. Von den 17% SuS, welche eine Schwäche bei der Grammatik angeben, ist es bei 3 SuS auf zu wenig und bei 3 SuS auf zu komplexe oder unübersichtliche Grammatik zurückzuführen. Die Morphosyntax und das Funktionieren der Zielsprache werden zusammenfassend dargestellt als Ersatz für die fehlende Lernprogression. 17% betrachten die Anforderungen dieser Methode als hoch. Dieselbe Anzahl SuS kritisiert die Beschränkung auf die schriftliche Rezeption. Diese Beschränkung haben aber nur 37% der SuS als Nachteil empfunden (F19).

68.3% der SuS finden die in den online-Dateien gebotene Hilfestellung (F7) eher bis sehr hilfreich. 51% der SuS (Ø: 3.4) fanden die einführenden Unterrichtsteile nötig (F11) und stimmten der Frage (F12) zu, ob die einführenden Unterrichtsteile ihren Bedürfnissen entsprachen. Schliesslich wird das Verhältnis zwischen E-Learning und Unterrichtsteilen als relativ ausgewogen betrachtet (3.3, F13).

Die wichtigsten *positiven Aspekte* (F17) der dargebotenen online-Texte sind folgende (mindestens 10% der 41 SuS): Verständlichkeit, Erschliessbarkeit und Lerneffekt: 39%, informative, landeskundliche, allgemeinbildende Inhalte: 34%, Textlänge: 27%, Auswahlmöglichkeit und Verfügbarkeit der Texte: 17%, didaktische Hilfestellungen und Übersetzungshilfen: 15%, interessante Texte: 12%. Zu den *negativen Aspekten* (F18) gehören:

uninteressante, merkwürdige Themen und/oder unangepasste Texte: 41%, Schwierigkeitsgrad: 29%, fehlender Aktualitätsbezug: ca. 10%, repetitive Didaktisierung: ca. 10%.

Es ist hinzuzufügen, dass der Schwierigkeitsgrad der Texte durchschnittlich mit 4.0 (1=leicht) bewertet wurde, wobei 66% der SuS sie «eher schwierig» bis «sehr schwierig» fanden (F16). Tatsächlich erwiesen sich nicht alle Texte als altersgerecht. Die Lernenden haben wenig Interesse daran zu erfahren, wie vor 10 Jahren der Umbau der Mailänder Scala organisiert worden war. Ihr Weltwissen spielt diesbezüglich auch eine nicht unbedeutende Rolle.

Kompetenztests

Wir haben uns für eine Zweiteilung des Kompetenztests ausgehend vom gleichen Text entschieden, weil es einerseits um die Erfassung des allgemeinen Leseverständnisses geht (Klein, H. G., 2006). Andererseits interessiert uns die Fähigkeit der Lernenden, unbekannte Lexeme kontextuell zu erschliessen.

A Leseverständnis: Eintritts- und Austrittstest

Das Leseverständnis wurde mit je 5 Fragen zum Text als *Multiple-choice* (5 mögliche Antworten zu jeder Frage) geprüft. Da für die verwendeten Texte keine offizielle Validierung innerhalb des GER vorhanden ist, haben wir uns auf Kriterien wie Textformat, durchschnittliche Satzlänge, Lexikeinheiten, grammatikalische Kriterien usw. abgestützt, um den Schwierigkeitsgrad bestimmen zu können. Der Text *Il Teatro alla Scala* des Eintrittstests stammt aus ECR: Es handelt sich um den ersten der angebotenen Texte. Er kann als einfach eingestuft werden: Bei einer Textlänge von 106 Wörtern beinhaltet er 66 lexikalische Einheiten (mehrere Namen, 5 Zahlen, 5

Profilwörter). Die durchschnittliche Satzlänge beträgt 13.25 Wörter. Die Morphosyntax ist für Anfänger zumutbar, wie dies den Verbformen zu entnehmen ist: vor allem Indikativ Präsens und eine Vergangenheitform (*passato remoto* im Passiv). Er enthält einfache Sätze, Hauptsätze und nur einen Finalsatz im Infinitiv.

Das Textverständnis ist zu 79% erfolgreich bewältigt worden (Ø 3.93 von 5 korrekten Items). Die item-spezifischen Erfolgsquoten zeigen den Schwierigkeitsgrad an: LV4 95.2% [=Baujahr des Teatro alla Scala], LV1 (92.9%) [=worum es im Text geht], LV5 (81%) [=Farbe des Innenraums], LV3 (76.2%) [=Baustil des Gebäudes], LV2 (47.6%) [=Rolle des Teatro degli Arcimboldi]. LV1 und LV2 (Globalverständnis) sind mit einem durchschnittlichen Erfolg von 70.2% gelöst worden, wogegen der Erfolg beim Detailverständnis bei 84.1% liegt. Wir waren von der Annahme ausgegangen, dass für Anfänger eher das Globalverständnis erreicht werden könne. Das Detailverständnis wird aber durch die Items LV3 und LV4 deutlich angehoben: Für die Beantwortung von LV4 kann strategisch vorgegangen werden, da 1778 die einzige Jahreszahl im betreffenden Textabschnitt ist. Es kann auf jeden Fall festgehalten werden, dass anfänglich sehr viel Vorwissen für die Beantwortung der Fragen vorhanden ist bzw. genutzt wird.

Der Schwierigkeitsgrad des Austrittstests lag bewusst höher. Der Text *Giorgia, la prima gondoliera della storia* mit Originalbild stammt aus der *Gazzetta dello Sport* (27.06.2010). Bei einer Länge von 159 Wörtern enthält er 114 lexikalische Einheiten (mehrere Namen, 4 Zahlen, 11 Profilwörter). Die durchschnittliche Satzlänge liegt bei 26.5 Wörtern. Nebst dem Indikativ Präsens kommen weitere Zeiten und Verbformen vor (Futur, Perfekt, Imperfekt und Plusquamperfekt, Infinitiv). Die koordinierten, Relativ- und oppositiven Sätze enthalten ausserdem Appositionen und Einschübe in Klammern.

Die durchschnittliche Erfolgsquote liegt hier bei 61% (41 SuS): LV6 100% [Wer ist Giorgia?], LV8 97.6% [Giorgias Alter], LV10 73.2% [Bedeutung von 126 *aspiranti*], LV9 29.3% [Giorgia und die Schule], LV7 4.9% [Giorgia hat es geschafft dank...]. Gesamthaft ist die Erfolgsquote tiefer als im Eintrittstest. Das Globalverständnis beträgt 52.4%, wobei LV6 + LV7 von der Schwierigkeit her an den Extremen liegen. Die 3 anderen Items erreichen durchschnittlich 66.7%. Das Detailverständnis ist folglich um 17% gesunken. Dieser Durchschnitt wird durch das Item LV9 stark reduziert: Die Antwortoption (b) «Sie wird eine eigene Schule eröffnen» erweist sich als erfolgreicher Distraktor (19x), zumal offensichtlich frz. *fréquenter* nicht geläufig ist.

Schliesslich liefert die Selbsteinschätzung der SuS zum Lernzuwachs in der Projektwoche einen indirekten Hinweis über den höheren Schwierigkeitsgrad des Austrittstests (F5). Es ergibt sich eine durchschnittliche Bewertung von 2.91 (1=klein, 6=gross), wobei 58% der SuS die Mittelwerte 3 und 4 vergeben: Trotz den tieferen Erfolgsquoten hat bei den meisten SuS ein eindeutiger Lernzuwachs stattgefunden.

B. Erschliessen italienischer Lexeme

Im Teil B geht es um das Erschliessen italienischer Lexeme. Es wird dabei unterschieden zwischen a) «bereits bekannt», d.h. die SuS (er)kennen das Item auf Anhieb, und b) «erfolgreiche Erschliessungsversuche». Die Differenz zwischen der Phase a) und b) sollte darüber Auskunft geben, wie gut die Fähigkeit ist, unbekannte Lexeme kontextuell oder über einen interlingualen Vergleich zu erschliessen: Der *Gesamterfolg* entspricht der Summe von «bereits bekannten» und «erfolgreich erschlossenen» Wörtern.³ Es sei noch erwähnt, dass diese Aufteilung in ein in zwei Phasen gegliedertes Erschliessen nicht immer von den Lernenden eingehalten wurde.

	Bereits bekannt [=Spalte a]	Erfolgszuwachs [=Spalte b]	Gesamterfolg
Ø allgemein	78.7% (N=33.1)	5.5%	84.2%
Ø Internationalismen	71.7% (N=30.1)	2.6%	74.3%
Ø panromanischer Wortschatz	85.7% (N=36)	8.4%	94.1%

Tabelle 1: Eintrittstest pw1-3, N=42

Im Vortest haben die Lernenden im Durchschnitt 78.7% (a) - 84.2% (b) der 10 Items korrekt erschlossen. Die durchschnittliche Erfolgsrate bei den *Internationalismen* (*teatro, piazza, facciata, stile, gennaio*) liegt bei 71.7% - 74.3%. *facciata* (50%) und *gennaio* (40.5%) liegen deutlich unter dem Durchschnitt wegen der grossen graphematischen Abweichung gegenüber dem geläufigeren Schriftbild. Der *panromanische* Wortschatz (*mondo, offre, famoso, visitare, magnifico*) weist höhere Erfolgsraten als der internationale Wortschatz auf (85.7% - 94.1%), wobei *offre/offrire* (90.5%) eigentlich –mit einer abweichenden Semantik– auch im Deutschen bekannt ist (*offerieren*).

	Bereits bekannt [=Spalte a]	Erfolgszuwachs [=Spalte b]	Gesamterfolg
Ø allgemein	36.1% (N=14.8)	14.9%	51.0%
Ø Internationalismen	59.0% (N=24.2)	19.5%	78.6%
Ø panromanischer Wortschatz	27.5% (N=11.3)	12.8%	40.3%
Ø Profilwörter	3.7% (N=1.5)	8.5%	12.2%

Tabelle 2: Schlusstest (pw1-3, N=41)

schwierig erscheint, allgemeingültige Aussagen über die Profilwörter zu machen, überrascht es kaum, dass diese mehr Mühe bereiten als die anderen Kategorien.

Zusammenfassend stellt man fest, dass die Bereitschaft, unbekannte Wörter kontextuell zu erschliessen im Schlusstest deutlich zunimmt (absolute Zahlen: von 32 auf 109) und dass dementsprechend die Erfolgsquote der Erschliessungsversuche am Schluss der Woche markant höher liegt (+5.5%; +14.9%). Diese grosse Differenz kann man grösstenteils auf die dank der Sensibilisierung gestiegene Erschliessungskompetenz der SuS zurückführen. Gleichzeitig darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Möglichkeit, Wörter kontextuell zu erschliessen, im Eintrittstest geringer war, da die bereits bekannten Wörter dort deutlich zahlreicher (78.7%) als im

Schlusstest (36.1%) waren. In der Tat wird dieser Unterschied etwas relativiert, wenn man die erfolgreichen Versuche prozentual betrachtet: Eintritt 71.8% (23 von 32); Austritt 55.9% (61 von 109).

Schlusswort

Eine Woche (15 Lektionen) kann keine Wunder bewirken. Zur Sicherung lernstrategischer Ergebnisse empfiehlt es sich daher, die verwendeten Erschliessungsstrategien auch in anderen Sprachfächern zu thematisieren. Damit dürfte das didaktische Potenzial der Projekte nicht nur im Beitrag zur rezeptiven Mehrsprachigkeit und zur *language awareness*, sondern auch in der Entwicklung sprachensübergreifender Lernstrategien

Im Schlusstest haben wir durchschnittlich 36.1%–51% korrekt identifizierte Items. Ohne Profilwörter wäre die Erfolgsquote deutlich höher ausgefallen (50%–67.6%). Der internationale Wortschatz (*storica, esame, trasportare, garantisce, tradizione*) wird zu 59%–78.6% erfolgreich erschlossen. Man stellt einen deutlichen Zuwachs von der Etappe a auf b fest, vielleicht weil hier die graphematische Abweichung am Wortanfang (*storica* +24.4%, *esame* +34.1%) durch die Kontextualisierung und/oder die Brückensprachen mehrheitlich wettgemacht wird. Die zwei panromanischen Items werden mit durchschnittlich 27.5%–40.3% Erfolg identifiziert, jedoch sehr unterschiedlich: *novità* 70.7%, *secoli* 9.8%. Im Gegensatz zu *novità* (+20.7%) beträgt der Zuwachs bei *secoli* nur etwa 5%, dies entweder wegen der grossen graphematischen Abweichung gegenüber frz. *siècle*, oder weil die SuS auch das französische Wort nicht verstehen würden.

Obwohl in beiden Texten Profilwörter vorkommen, wurden sie nur im Austrittstest überprüft, um den Eintrittstest nicht zu schwer zu gestalten. Profilwörter sind Wörter, die weder von einer romanischen Ausgangssprache noch vom internationalen Wortschatz her erschliessbar sind oder deren Bedeutung sich so stark verändert hat, dass der Bezug auf das etymologisch verwandte Wort nicht mehr zur Erschliessung hilft (vgl. ECR). Der Profilwortschatz im Austrittstest wurde durchschnittlich mit 3.7%–12.2% Erfolg bewältigt, wobei beträchtliche Unterschiede zwischen *ce l'ha fatta* (35.4%), *sconvolge* (0%–1.2%) und *traguardo* (0%) bestehen. Obwohl es



Segni e lettere magiche di Kipling.

liegen. 57% der SuS glauben in der Tat, dass sich die gemachte Lernerfahrung auch auf die anderen Sprachfächer auswirken wird (F22). Die Auswertung des Nachhaltigkeits-tests sollte uns weitere wertvolle Erkenntnisse diesbezüglich liefern.

Wir sind schliesslich der Ansicht, dass solch zeitlich begrenzte Intensivkurse der Begegnung mit einer weiteren schweizerischen Landessprache dienen sollten. Mit anderen Worten: So wie beim *Curriculum minimo*, das Lernenden zwischen 11-13 Jahren minimale kommunikative Kompetenzen vermittelt und ihnen die italienische Sprache und Kultur näher bringt (Bernasconi *et alii*, 2009), sollten interkomprehensionsdidaktische Kurse für alle SuS, die sonst während ihrer Schulzeit nie mit Italienisch in Berührung kämen, zum festen Bestandteil des Wahlangebots auf Gymnasialstufe werden. Das institutionelle Gefäss der Blockwoche würde sich dazu bestens eignen. Diese Angebote müssten natürlich den Bedürfnissen und Kompetenzen des Zielpublikums entsprechen. Die Resultate und Erkenntnisse unseres Projektes liefern erste Hinweise in dieser Hinsicht.

Anmerkungen

¹ 1. Tag: Morphologie von Nomen und Adjektiv (Zahl, Geschlecht, Artikel). 2. Tag: Konjugation der regelmässigen Verben. Ab dem 3. Tag Grammatikthemen frei wählbar.

² An dieser Stelle sei Irene Fröhlicher für die Auswertung der vorliegenden Daten herzlich gedankt.

³ Bewertungspraxis: eine korrekte Antwort in Spalte a oder b gibt 1 Punkt. Wenn die Kognate erkannt, aber die falsche Wortkategorie (z.B. Substantiv anstatt Adjektiv) angegeben wird, zählt die Antwort 0,5 Punkt.

Literatur

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Bär, M. *et alii* (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110/4, 84-93.

Bernasconi, L. *et alii* (2009). Per una nuova posizione dell'italiano nel quadrilinguismo elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano. *Bulletin VALS/ASLA* 3-4, 103-117.

Böing, M. (2004). Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang – ein Erfahrungsbericht. *französisch heute* 34 (1), 18-31.

Escudé, P., Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 30-64). Clevedon: Multilingual Matters.

Klein, H. G. (2006). EuroCom: Leseverstehen im Bereich der romanischen Sprachen. *Babylonia* 3-4/06, Leseverstehen in der Fremdsprache, 57-61.

Klein, H. G., Reissner, C. (2006). *Basismodul Englisch - Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag.

Klein, H./Stegmann, T. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

Klein, S. (2006). Lesen im schulischen Mehrsprachigkeitsunterricht. *Babylonia* 3-4/06, 68-71.

Mahlmeister, S. (2004). Empirische Untersuchung zum Erfolg eines EurocomKurses. In Klein H.G./Runke, D. (Hg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 155-163). Aachen: Shaker.

Meissner, F.-J. (1998). Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (Hg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (217-237). Tübingen: Narr.

Meissner, F.-J. (2010). Empirisch geprüft: Interkomprehensionskompetenz, Vorwissen, Spracherlebnis, Lernerautonomisierung. In Doyé, P. & Meissner, F.-J. (Hg.). *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (pp. 193-224). Tübingen: Narr.

Meissner, F.-J. & Senger, U. (2001). Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. In Meissner, F.-J., Reinfried, M. (Hg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit* (pp. 21-51). Tübingen: Narr.

Reissner, C. (2010). Interkomprehensives Mehrsprachentraining für Angestellte des Frankfurter Flughafens – eine Erfahrungsskizze. In Doyé, P., Meissner, F.-J. (Hg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (pp. 97-106). Tübingen: Narr.

Strathmann, J. (2009). E-Learning und Interkomprehension für (künftige) Fremdsprachenlehrende. Empirische Ergebnisse aus einem Mehrsprachigkeitsseminar. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 3,1, 31-47.

Giuseppe Manno

Linguist und Didaktiker, ist Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihrer Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er ist auch Gastdozent an der Universität Neuchâtel (*Didactique des langues*). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Pragmatik, die Textlinguistik, die Soziolinguistik und die Varietätenlinguistik.

Jean-Pierre Jenny

unterrichtet Italienisch und Deutsch am Gymnasium Leonhard in Basel; er ist Dozent der Fachdidaktik Italienisch für das Höhere Lehramt an der Pädagogischen Hochschule FHNW.