

Franz-Joseph Meißner
Gießen

Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung

Apropos Interkomprehension und Lernen

L'enseignement de l'intercompréhension s'est avéré être un puissant outil au niveau de la croissance de la compétence d'apprentissage des langues (multi-language and learning awareness raising strategy). Mais avant que l'intercompréhension puisse déployer ce potentiel, cet enseignement doit se conformer à certains critères contrôlant la qualité des processus mentaux. A la lumière des recherches sur l'intercompréhension, l'article suivant se propose de développer des critères «praticables».

Interkomprehension bezeichnet die Fähigkeit, eine einem Individuum bislang ‚fremde‘ Sprache (oder sprachliche Varietät) zu verstehen, ohne sie formal erlernt oder in endo- oder exolingualer kommunikativer Praxis auf natürliche Weise erworben zu haben. Interkomprehension knüpft an das relevante Wissen an, über das eine Person schon verfügt, wenn sie eine weitere Sprache verstehen oder interkomprehensiv erlernen will. Interkomprehension beruht, ganz konkret gesagt, auf der Aktivierung von ‚Transferbasen‘ aus dem eigenen (potentiell schon) plurilingualen Lexikon. Diese erlaubt einerseits die Identifikation zielsprachlicher Formen – Lexeme, Morpheme, Syntagmen – und deren semantische und funktionale Einordnung in eine Hypothesengrammatik, andererseits die Identifikation von interlingualen Korrespondenzregeln zwischen den ‚aktivierten‘ Sprachen. Interkomprehension ist zwischen formähnlichen Sprachen möglich, weniger bzw. nicht jedoch zwischen distanten Sprachen (wie Deutsch und Chinesisch). Notwendig ist stets die Verfügbarkeit eines kritischen Minimums an Transferbasen, sonst bleibt die Komprehension auf Orts-, Eigennamen, Zeitdaten und wenige Internationalismen beschränkt. Interkomprehensibilität ist auch code-, register- und textsortenabhängig: Die Rezeption geschriebener Sprache lässt in der Regel mehr Zeit zum Dekodieren und zur Konstruktion einer Hypothesengrammatik als die gesprochene Sprache¹. Calvi (2001) spricht mit Blick auf italienischsprachige Leser des Spanischen von Schwierigkeiten, welche sich aus der geringen Frequenz

von Interlexemen in der Ausgangssprache ergeben: Interkomprehension über das Lesen erlaube in jedem Fall ein oberflächliches Verstehen, jedoch noch kein hinreichendes Detailverstehen. Des Weiteren spielen dialektale, soziolektale und idiolektale Sprachverwendungsweisen eine Rolle. Andere Studien betonen neben der messbaren linguistischen Distanz zwischen einer Brücken- und einer Zielsprache die Rolle der „psychotypischen“ Nähe von Sprachen (Kellermann, 1983/1992; Cenoz, 2001). Dem liegt eine subjektive Einschätzung zugrunde, derzufolge eine Sprache X für das Verstehen der Sprache Y besonders hilfreich sei.

1. Grundlagen für eine Evaluation der Interkomprehensionsdidaktik

Die schon erwähnte *Hypothesengrammatik* – neben *Transfer* ein Schlüsselbegriff der Interkomprehensionsdidaktik (Meißner, 2006: 64) – entsteht im Moment der verstehenden Begegnung mit der neuen Zielsprache und der Zuordnung ihrer Phänomene in die plurilinguale Systematizität der Lersprache. Die ständige Optimierung der Hypothesengrammatik geht bei richtiger Steuerung mit tieferen und breiten Verarbeitungsprozessen sowie mit pro- und retroaktiven interlingualen Transfer- und Verarbeitungsprozessen einher, was die Nachhaltigkeit interkomprehensiv basierten Lernens bewirkt. In den letzten Jahren wurde auf empirischer Grundlage eine Interkomprehensionsmethodik entwickelt, die gerade darauf abhebt, Lernende für das eigene Sprachenwissen zu sensi-

bilisieren, so dass sie sich die Vorteile der Interkomprehension zugänglich machen können. Inzwischen muss Interkomprehension als ein günstiger Einstieg in das Lernen nahverwandter Sprachen gelten (Deutsch nach Englisch, Spanisch nach Französisch usw.).

Längst gilt der Lernerfaktor als entscheidend für das Gelingen von Interkomprehension. Offensichtlich gelingt es vielen Probanden in rezeptiver Richtung nicht, sich ihr vorhandenes Sprachenwissen zum Zweck der Identifikation formaler und funktionaler interlingualer Analogien verfügbar zu machen. Als wichtige Lernermerkmale sind im Zusammenhang mit dem interkomprehensiven Ansatz zu nennen: plurilinguales und enzyklopädisches Vorwissen, prozedurale Kenntnis linguistischer Schemata, Alter, Mehrsprachenerfahrung, Motiviertheit, Frustrationstoleranz beim Erlernen von Sprachen, Einsatz metakognitiver Kompetenz (Lernstrategien und Lerntechniken) und andere mehr. Wie aus der Motivations- und Attitudenforschung zum Sprachenwerb bekannt ist, werden diese individuellen Faktoren von sozialen Variablen verstärkt oder behindert. Genannt sei allein der von der Gesellschaft auf das Individuum indirekt ausgeübte ‚Außendruck‘, *mehrere* Sprachen zu erlernen (Meißner, *et al.* 2008). Guter Interkomprehensionsunterricht berücksichtigt diese Faktoren bei der konkreten Steuerung.

Erwähnenswert ist, dass interkomprehensiv basiertes Sprachenlernen eine Optimierung der Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen und Sprachen bewirken kann. Denn interkomprehensiv Lernende differenzieren ihr Unterrichtserlebnis, das sich deutlich von der traditionellen Fremdsprachenmethodik abhebt. Vielfach betont die Literatur, dass gute Lerner ‚gute Vergleiche‘ (z.B. Raabe, 1998) sind, die ihre vorhandenen und neu eingehenden sprachlichen Schemata miteinander abgleichen: Sie erkennen

auf Antriebe interlinguale Regularitäten, Transferbasen und Korrespondenzbrüche und leiten damit tief greifende Verarbeitungsprozesse ein. Aufgrund eines breiten und dichten relevanten Wissensnetzes – gebildet aus den Beständen der ihnen mental verfügbaren Sprachen sowie ihrer Sprachen- und Sprachlernerfahrungen – bieten sie den neuen Informationen gute Anknüpfungsmöglichkeiten an vorhandene linguale und enzyklopädische Wissensmuster, was die Fixierung der ‚neuen‘ Strukturen enorm erleichtert. Die Lernenden richten ihr Lernverhalten an interkomprehensiven Strategien aus, was erklärt, dass die Wirkung von Interkomprehension ganz im Sinne des reflexiven Lernens über den Erwerb der Zielsprache hinausreichen kann.

Dies betont indirekt die Relevanz der Lehrdimension, die in der Lage sein muss, die positive Einstellung der Lerner aufzunehmen und Lehrstrategien der Interkomprehensionsdidaktik anzuwenden.

Derlei Erfahrungen führten die Interkomprehensionsdidaktik über ihren ursprünglichen Zweck, die Entwicklung von rezeptiver Mehrsprachigenkompetenz, hinaus zu der Frage, ob und inwieweit die Interkomprehension als ein wirksames Mittel zur Beförderung von Sprachenlernkompetenz gelten kann oder muss.

Auch aus Sicht der Wissenschaften vom Lernen spricht einiges für diese Annahme (Doyé, 2006; Meißner, 2008). Die hauptsächlichen Gründe sind:

- das hohe Maß an Selbsttätigkeit, das interkomprehensiv basiertes Lernen im Umgang mit zielsprachlichen Texten in Bezug auf das eigene Wissen – das Weltwissen, das plurilinguale Wissen und das Wissen um zielführendes Lernverhalten – erfordert;
- der Umgang mit unstrukturiertem zielsprachlichem Input, dessen Elemente von den Lernenden identifiziert und auf funktionale Kategorien

zurückgeführt werden müssen;

- das systematische Abgleichen von Formen, Bedeutungen und Funktionen zwischen der neuen Zielsprache und den schon bekannten Sprachen, wie es für den Aufbau der Hypothesengrammatik notwendig ist; Grundlagen für diese Operationen sind retro- und proaktiv verlaufende Transferprozesse zwischen den mental aktivierten Sprachen; in enger Verbindung hiermit steht die Sicherung der Nachhaltigkeit der Lernergebnisse;
- die Beobachtung des eigenen mehrsprachigen Lernerlexikons: zunächst dessen Wachstums und der Verdichtung des mentalen Netzwerks zwischen den involvierten Sprachen, Lexemen, Morphemen, grammatischen Funktionen, was den Erfolg von interlingualen Such- und Transferprozessen fördert; so dann immer wieder die Frage, wie es zu diesem Wachstum an Wissen kommt;
- die nachhaltige lernbezogene Verhaltenskontrolle (Selbst-Monitoring), die alle Strategieebenen bzw. das gesamte Lernverhalten betrifft;
- die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen, Kommunikation, sozialen und kommunikativen Rollen, dem eigenen Mehrsprachenhaushalt; zwischen dem hier entgegnetretenden Segment des *savoir-être* und der Lernmotivation besteht eine enge Beziehung.

Gelingt Interkomprehension, so ist der erzielte Vorteil beachtlich: Sie führt dazu, dass schon nach kurzer Zeit in etwa jenes Niveau an Dekodationskompetenz in der neuen Zielsprache erreicht wird, über das Lernende in der starken Brückensprache (also in der Sprache, auf die sie in starker Weise zurückgreifen) verfügen. Die Vorteile zeigen sich also zunächst in dem messbaren rezeptiven Kompetenzwachstum in der Zielsprache. Der ‚rasche Erfolg‘, den die Interkomprehensionsmethode ermöglicht – das stupende Wachstum der rezeptiven Kompetenz und der

Kontrast zu einem Unterricht, der sich weniger am Was-man-(rezeptiv)-schon-kann als am Was-man-noch-nicht-(richtig)-kann orientiert –, sind wesentliche Gründe für das positive Echo der Lerner. Dass guter Interkomprehensionsunterricht stark den Umgang der Lerner mit ihren Sprachen bzw. deren Lernverhalten analysiert, erklärt, weshalb dieser als eine (*multi-)*language learning awareness raising strategy gelten kann. Wie der CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielle des langues*) (Candelier *et al.*, 2007) betont, lassen sich Interkomprehensionsstrategien auf die Kategorien von *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-apprendre* sowie *savoir-être* beziehen. Die Qualitätsentwicklung muss Interkomprehensionsunterricht daran messen, inwieweit die aufgelisteten Kriterien tatsächlich umgesetzt werden. Die systematische Lern(er)beobachtung ist daher ein entscheidendes Qualitätsmerkmal. Von welcher Tragweite derlei Erfahrungen für die Ausbildung von Lernerautonomie sind, zeigt Martinez (2008) in ihrer empirischen Studie.

2. Interkomprehensionskompetenz prüfen

Qualitätskontrolle im Sinne einer einfachen Outputmessung ist für Interkomprehension im Prinzip leicht herstellbar, solange man nur die rein sprachlichen Ergebnisse misst. Dann greifen die Skalierungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GeR) für das Lese- oder Hörverstehen. Die auftauchenden testmethodischen Fragen sind nicht interkomprehensionsspezifisch: An wie vielen Texten, Textsorten und kommunikativen Situationen muss eine Kategorie wie A2-Hörverstehen oder C1-Lesen getestet werden, um eine sprachliche Leistung einwandfrei einer Niveaustufe zuzuordnen? Wie sind die Grenzen (*cut-scores*) zwischen benachbarten Niveaustufen zu ziehen?

Welches sind geeignete Testformate? Je mehr Textproben herangezogen werden, desto zuverlässiger gerät die Zuordnung. So genügt das hörende Verstehen eines Wetterberichts allein ja noch nicht, um im Hörenden-Verstehen eine höherwertige Stufe zu identifizieren. Eine umfassende Zuordnung von C1-Leseverstehen müsste also das Verstehen unterschiedlicher Textsorten mit unterschiedlichen Inhalten abprüfen. Während sich für die Messung umfassender Sprachfertigkeiten weitgehend der C-Test durchgesetzt hat, erscheint er zur Überprüfung von Interkomprehension nicht geeignet. Denn interkomprehensiv Lernende können ja in der Zielsprache noch nicht ‚produktiv‘ sein (formal-produktive Korrektheit in der Zielsprache ist kein Lernziel der Interkomprehensionsdidaktik) Zielsprachliche Kollokationen sind ihnen nicht geläufig. Deshalb ist die Übersetzung ein probates Testformat. Allerdings ist ihr Ziel nicht die extensionale und intensionale Entsprechung von Ausgangs- und Zielsprache, sondern der Nachweis der Interkomprehensionskompetenz. Sie wird gemessen an der Identifikation von Transferbasen (Lexeme, Morpheme, Morphosyntax, grammatische Funktionen). Die Übersetzung z.B. aus einer romanischen Sprache muss natürlich nicht in die (deutsche) Muttersprache geschehen. Oft erscheint es zielführend, die Übersetzung in die starke Brückensprache zu vollziehen. Selbstverständlich kann eine solche Verständniskontrolle die Tatsache widerspiegeln, dass ein Proband mehrere Sprachen heranzieht, um Transferbasen zu identifizieren. Um diesen Unterschieden terminologisch Rechnung zu tragen, schlagen wir vor, nicht von Übersetzung, sondern von *Übertragung* (Interkomprehensionskontrolle) zu sprechen. Zur Auswahl von Prüfungstexten wurde es bereits angemerkt, dass sich Textsorten der ‚Alltagssprache‘ (geschrieben als fiktionale Oralität) tendenziell weniger der Interkomprehension erschließen als solche mit

dem Merkmal der Theorienähe; dies gilt insbesondere für den markierten Substandard². Der GeR blendet diese Problematik aus, wenn er von der ‚interkulturellen Kommunikation‘ ausgeht und für die Mündlichkeit stillschweigend entsprechende Partnerhypothesen („*foreigner talk*“, „in reinem Hochdeutsch gesprochen“ usw.) voraussetzt. Damit beschreibt er idealtypisch eine Varietät, die nicht wirklich der statistischen Norm ziel-sprachlicher Oralität entspricht. Zugleich unterstreicht er: „Jedes Niveau sollte so verstanden werden, dass es alle anderen niedrigeren Niveaus auf der Skala mit einschließt“. (GeR, 2001: 45) Angesichts der oben erwähnten registerspezifischen Abhängigkeit von interkomprehensiven Texten stellt das Kriterium der abwärtsgerichteten Implikation der Niveaustufen Testkonstrukteure vor besondere Probleme.

3. Ansätze für Qualitätssicherung im Bereich Methodik

Die Interkomprehensionsdidaktik beansprucht, zur Optimierung des Lernens beitragen zu können, indem sie die metakognitive Selbststeuerungskompetenz der Lernenden fördert. Der GeR ist in diesem Punkt weniger explizit als die Portfolio-Beschreibungen. Vergleicht man deren verschiedene Versionen, so stellt man fest, dass sie auf mikroskopischer Ebene wenig Konkretes zur Lernsteuerung bieten. Was kann nun Interkomprehensionsunterricht auf diesem Feld konkret beisteuern?



Außengesteuerte Lernerautonomisierung verläuft über einen sehr schmalen Grat zwischen selbstständig initiiertem einsichtvollem Lernhandeln und notwendiger instruktiver Hilfe, wie sie sich im Interkomprehensionsunterricht etwa in der fragend-forschenden Methode konkretisiert (Bär, 2006). Vor diesem Hintergrund steht die Debatte um die veränderte Lehrerrolle: weniger Instruktor, mehr Lernberater (*language acquisition facilitator*). Wenn auch grundsätzlich gilt ‚Je weniger Außensteuerung ein Lerner bei gleichem Leistungsniveau in Anspruch nehmen muss, desto tiefer und breiter gerät der Lerneffekt‘, so ist doch zugleich nicht zu übersehen, dass auch die Interkomprehension so etwas wie ein kritisches Schwellenniveau kennt, von dem ab erst zielführendes Lernen möglich ist. Dies betrifft sowohl die Form- oder Signifikantenebene als auch die von Inhalt und Weltwissen, was gerade im Hinblick auf junge Lernende zu beachten ist. Deshalb muss sich der Unterricht an deren Reichweite – ihrem lingualem und inhaltlichen Vorwissen – ausrichten.

Lernkompetenz ist eine – lernerfolgsentscheidende – *soft skill*. Leider existiert für Sprachenlernkompetenz keine Progressionsbeschreibung, so dass sich pädagogische Planungen mit der groben Orientierungsmarke ‚Der Prozess ist das Produkt‘ begnügen müssen. Methodisch knüpft Interkomprehensionsunterricht an Modelle an, die in deutlicher Nähe zu konstruktivistischen Schemen und zu solchen des Handlungslernens (*learning by doing*) stehen. Mehrfach wurde in Anlehnung an Norman (1982) auf die Rolle des ‚unstrukturierten Inputs‘ hingewiesen. Hierzu Heyd (1997: 15):

...drei kognitive Operationen (steuern) das Lernen: *accretion*, *structuring* und *tuning*. Durch *accretion* (Ergänzung, Zuwachs) kommen neue Wissensstrukturen zu den bereits vorhandenen hinzu und werden einem bereits vorhandenen Wissensschema zugeordnet. *Structuring* bedeutet den eigentlichen Prozess der Integration der neuen

Wissensstruktur in die bereits vorhandenen Wissensschemata oder – bei Fehlen derselben – die Bildung neuer Schemata. Die wichtigsten Teilprozesse des Strukturierens sind Kurations-, Reorganisations-, Lösungs- und Abstraktionsprozesse. Mit *tuning* (Abstimmung, Einstellung) ist die Anpassung der Wissensschemata an eine bestimmte Aufgabe gemeint. Eine spezifische Aufgabe kann nämlich erst dann gelöst werden, wenn – bei vorhandenem Wissen und angemessenen strukturierten Wissensschemata – die Struktur der Aufgabe angepasst wird. *Tuning* ist der entscheidende Schritt bei der Entwicklung automatisierter Fertigkeiten.

Zur Qualitätsbeurteilung von Lehrverfahren ist mit Blick auf das mehrsprachige Lernerlexikon zu fragen: Wo/wie geschieht *accretion*, *structuring* und *tuning*? Wie wird diese bewusst gemacht? Interkomprehensiv basiertes Lernen bestätigt Lernmodelle, welche folgende Schritte vorsieht:

- Identifikation der Aufgabe aus einem komplexen Zusammenhang (z.B. einem unstrukturierten Input);
- Entwurf (Explikation) von Lösungswegen (wie aktiviere ich mein Vorwissen für die Identifikation der unbekannten Struktur? Welche Lösungswege sind möglich?);
- Überprüfung und Modifikation/Optimierung des Lösungswegs (formale und funktionale Kontrolle der identifizierten Struktur; Abgleich mit den relevanten Beständen des plurilingualem mentalen Lexikons).

Qualitätskriterien für Lernförderung durch Interkomprehension werden lernerseitig wie folgt konkretisiert. Durch die Anwendung von:

- Verfahren, welche zur Steigerung von Lernbewusstheit im Sinne des *savoir-apprendre* beitragen:
 - a. Lernprotokolle, die den Aufbau der Hypothesengrammatik longitudinal beschreiben. Dies betrifft sowohl das Produkt ‚Hypothesengrammatik‘ als auch deren Konstruktionsprozess (Schwierigkeiten

bei der Realisierung eines Identifikationstransfers, Bewertung der eingesetzten Strategien, Gründe für einen Abbruch des Transferprozesses usw.);

- b. Lernprotokolle, die die Lernstärken und Lernschwächen auf der Verhaltensebene registrieren und analysieren (Lernmanagement, Motivationsverlauf und Analyse, Lösungshypothesen zur Überwindung lingualem Ambiguitäten bzw. Disambiguierung, Kontrolle und Nutzung des Rückwirkungseffekts auf die brückensprachliche Kompetenz);

- c. Kritische Bewertung der Interkomprehensionsmethode selbst: Lernkompetenz bedeutet auch Kritikfähigkeit gegenüber Methoden oder Lehr- bzw. Lernwegen. Deren Vorteile kommen nur zum Tragen, wenn auch deren Grenzen erkannt werden. Im Fall der Interkomprehension führt dies konkret zur Überprüfung der interkomprehensiv entwickelten Zielsprachenhypothesen mit Hilfe eines angemessenen Wörterbuchs, einer Grammatik oder einer kompetenten Person.

- d. Überprüfung der Effizienz des eigenen Lernverhaltens.

- Zum *savoir-être* sei bemerkt:

- a. Analyse seiner/ihrer Sprachen bzgl. ihres Mehrwertes für die eigene Persönlichkeit und den persönlichen Sprachenhaushalt (was drücke ich in welcher Sprache aus, wieso ist die Kenntnis einer jeden meiner Sprachen für mich wichtig, wie erweitert deren Kenntnis quantitativ und qualitativ meinen kommunikativen Radius?);

- b. Motivation und Lernerfolg (wie lerne ich gut welche Sprache, welcher Lernertyp bin ich?).

Der GeR behandelt das Lernen des Lernens wenig differenzierend unter „Methodenkompetenz“ und verzichtet auf die üblichen *can do*-Beschreibungen. Schüler sollten aber gerade

im Interkomprehensionsunterricht aufzeichnen, was sie schon im Bereich des Lernverhaltens *können* und dies in der Klasse diskutieren. Neben *can do* interessiert *how can do*.

Lehrseitig sind Lehrprotokolle ein Kennzeichen von Qualitätssicherung. Sie orientieren sich im Interkomprehensionsunterricht am Aufbau der plurilingualen Lersprachen der einzelnen Schüler/innen sowie an deren Lernprozessen. Die Aufnahme der Hypothesengrammatik-Beschreibungen der Schüler/innen liefert Einblicke in deren Sprachenwachstum. Sie bereitet zudem ein Gespräch vor, das in der Klasse geführt werden muss. Dessen Ziel ist es, die individuellen Lernwege und Lernleistungen der Lerner der Lerngruppe zugänglich zu machen, was erst Lernerfolgskontrollen im Bereich Sprachenlernkompetenz erlaubt. Erfasst werden wiederum alle Vorgänge, die am Wachstum der Lernkompetenz beteiligt sind.

Indem Lehrprotokolle das Wachstum der Lersprachen und der Lernhypothesen registrieren, müssen sie als Ausdruck reflexiven Lehrens verstanden werden. Dies verhindert, dass lehrseitig stillschweigend eine Gleichsetzung von Input und Intake geschieht. Über die Unterscheidung von vermeintlichem und realem Intake tragen Lehrprotokolle dazu bei, Lernprozessen auf die Spur zu kommen. Die Lernerbeobachtung führt zur Beantwortung folgender Fragen (Stern, 2004: 39), auf die auch Lehrprotokolle antworten müssen:

- Welche Routinen müssen für die Interkomprehension beherrscht werden?
- Welche meta-sprachlichen Begriffe (linguistische Klassifikatoren) sind bekannt?
- An welches plurilinguale und enzyklopädische Wissen kann man anknüpfen?
- Wo liegen die Quellen für Missverständnisse (falsche Freunde, unproduktives Lernverhalten)?
- Welche Veranschaulichungsformen

(linguale Beispiele, Lernverhaltensmuster) können angeboten werden?

Um Nachhaltigkeit zu erreichen, muss das Lernen des Lernens auf der Grundlage der schüler/innenseitigen Lernerfahrungen in Abständen wiederholt und zum Thema des Unterrichts gemacht werden. Systematizität und Repetitivität dieser selbstverständlich dann inhaltlich variierten Thematisierung sind daher wichtige Kriterien für Qualitätsentwicklung von Interkomprehensionsunterricht. Die Analyse von Lernprozessen führt weit über das hinaus, was traditionell als ‚Lerntipps‘ bezeichnet wird.

Die Verbesserung des Sprachenlernens betrifft zentral das Gesamtcurriculum Fremdsprachen und die Schulentwicklung, zu der die Interkomprehension einen Beitrag liefern kann.

Anmerkungen

¹ Die Leser von *Babylonia* finden eingehende Informationen bei Meißner (2006).

² Man kann als ein Beispiel für das Spanische die Werke Montalbáns anführen; doch zeigt die gesamte Trivialliteratur in breiten Ausschnitten eine fehlende Komprehensibilität zwischen den Registern.

Literatur

- Bär, M. (2006). *Méthodologie de la didactique du plurilinguisme: dialogue pédagogique et transfert d'identification interlinguistique*, *Französisch heute* 37, 376-384.
- Calvi, M. V. (2001). *Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici*. In Associazione Ispanisti Italiani, *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno (Roma, 16-18 settembre 1999)* (pp. 55-67). Padova: Unipress.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2007). *A travers les Langues et les Cultures/Across Languages and Cultures. CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2. Graz: CELV.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U., *Cross-Linguistic Influence in Third Language*

Acquisition. Psychological Perspectives (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.

Doyé, P. (2006). Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In Martinez, H., Reinfried, M. & Bär, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag* (pp. 13-26). Tübingen: Narr.

Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr.

Kellermann, E. (1992). Now you see it, now you don't. In Gass, S. M. & Selinker, L., *Language Transfer in Language Learning*. (Rev. ed.) (pp. 112-134). Amsterdam: Benjamins.

Martinez, H. (2008). *Zum Sprachlernverständnis von Lehramtsstudierenden romanischer Sprachen. Eine empirische Untersuchung zum Konzept der Lernerautonomie*. Tübingen: Narr (im Druck).

Meißner, F.-J. (2006). *Construire une compétence pluri-langues. Impacts sur l'enseignement des langues étrangères. Babylonia* 3-406, 62-67.

Meißner, F.-J. (2008a). Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy. In De Florio-Hansen, I., *Towards Multilingualism and Cultural Diversity. Perspectives from Germany*. Frankfurt: Peter Lang (im Druck).

Meißner, F.-J. (2008b). Que peut apporter la didactique du plurilinguisme aux systèmes éducatifs européens? *Les langues modernes* 102, 15-24.

Meißner, F.-J., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. Als elektronische Publikation: <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>.

Raabe, H. (1998). Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht-Französisch* 34/6, 4-10.

Stern, E. (2004). Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. *Friedrich Jahresheft* 22: *Heterogenität*, 36-40.

Franz-Joseph Meißner

ist Professor für Didaktik der romanischen Sprachen, Direktor des Zentrums für interdisziplinäre Lehraufgaben an der Universität Giessen und Mitherausgeber von *Französisch heute* und den *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Schwerpunkte seiner Forschungen sind Interkomprehension von romanischen Sprachen, Mehrsprachigkeitsdidaktik, didaktische Lexikografie und empirische Lernerforschung in den Fremdsprachen.oo