

Claudia Polzin-Haumann • Christina Reissner

## Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – von der Wissenschaft in die Praxis

### Abstract

This paper discusses some aspects of the interaction between semantics and pragmatics in the field of multilingualism and intercomprehension. The primary focus is on application-related and practical questions in the context of language teaching and language learning. Selected examples illustrate the transfer of academic research results into practice.

### Sommaire

Cette contribution propose quelques réflexions à propos de la relation entre sémantique et pragmatique dans le domaine du plurilinguisme et de l'intercompréhension. L'accent est mis sur des questions d'application dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues. À l'aide d'exemples sélectionnés nous montrerons la mise en pratique des résultats de recherche dans différents secteurs.

### Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Überlegungen zum Ineinandergreifen von Semantik und Pragmatik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkomprehension formuliert. Dabei geht es insbesondere um anwendungsbezogene Fragen im Rahmen von Sprachlehr-/Sprachlernprozessen. An ausgewählten Beispielen wird der Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis aufgezeigt.

## 1. Begriffe und Grundlagen

### 1.1. Semantik und Pragmatik im Rahmen von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein komplexes Phänomen, das viele verschiedene Dimensionen aufweist: Es kann auf individueller und gesellschaftlicher Ebene lokalisiert werden; es hat zahlreiche politische Bezüge; es betrifft – heute mehr denn je – bildungspolitische Fragen, um nur einige wenige Aspekte anzureißen. Aufgrund ihrer Relevanz in den vielfältigen Bereichen wird Mehrsprachigkeit zum Untersuchungsobjekt auch der unterschiedlichsten linguistischen Teildisziplinen (u.a. Allgemeine Linguistik, Kontrastive Linguistik, Psycholinguistik, Semantik, Pragmatik) und angrenzender Forschungsfelder (z.B. Sprachlehr-/Sprachlernforschung, Didaktik, Fremdsprachenforschung). Greift man hier exemplarisch Semantik und Pragmatik heraus, die Bereiche, auf denen der Fokus der *Eurolinguistics Conference* lag, zeigt sich einerseits ein gewisses Spannungsverhältnis, andererseits treten auch hier Schnittmengen zutage, die zunächst kurz umrissen werden sollen.

Sowohl Semantik als auch Pragmatik sind linguistische Disziplinen, die sich mit dem Phänomen der Bedeutung befassen. Sie interessieren sich allerdings für verschiedene Aspekte<sup>1</sup>. Während es der Semantik im engeren Sinne – vereinfachend gesagt – um die Bedeutung von einfachen und komplexen Ausdrücken als Bestandteilen des Sprachsystems geht, zielt die Pragmatik im engeren Sinne – und ebenso vereinfachend – auf das Wissen um den zweckbestimmten Gebrauch solcher Ausdrücke in konkreten Äußerungskontexten und Kommunikationssituationen. Im Kontext von

<sup>1</sup> Die kontrovers diskutierte Abgrenzung zwischen beiden Disziplinen wird im vorliegenden Beitrag zunächst ausgeklammert.

Mehrsprachigkeit sind zweifellos beide Disziplinen wichtig: Verschiedene Sprachen haben unterschiedliche semantische Strukturen, doch gibt es stets einzelsprachenunabhängige Sprecherbedürfnisse und Kontexte. Zugleich haben verschiedene Sprachen z.T. gleiche oder ähnliche semantische Strukturen, die aber einzelsprachlich unterschiedlich genutzt werden. Die hier eigentlich interessierende Frage ist also die nach dem Zusammenwirken beider Disziplinen.

Darüber hinaus weisen Semantik und Pragmatik generell Schnittstellen auf. Geht man von den verschiedenen Dimensionen von *Bedeutung* aus (z.B. Wortbedeutung – Satzbedeutung – Textbedeutung oder lexikalische Bedeutung – aktuelle Bedeutung; vgl. Schwarz/Chur 2004: 17-19), so liegt gerade bei letzterer als kontext- oder situationsgebundenem Phänomen der Übergang zwischen beiden Teildisziplinen.

Ungeachtet der Diskussionen um die Frage, ob Pragmatik als Teil der Semantik oder umgekehrt Semantik als Teil der Pragmatik einzuordnen ist, ist im Rahmen anwendungsbezogener Fragestellungen wie der Analyse und Erforschung von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen offenkundig, dass beide Teildisziplinen wichtig sind. Semantische Aspekte bilden hier gewissermaßen die Grundlage, pragmatische die unverzichtbare Ergänzung. Das Verhältnis zwischen beiden bleibt noch genauer zu bestimmen. Eine der zentralen Fragen hierbei ist die Frage nach den Interdependenzen, den Wechselwirkungen und dem Zusammenwirken von Prozessen dieser beiden Ebenen.

## 1.2. Sprachrezeption

Gerade in der Sprachrezeption ist das Zusammenwirken semantischer und pragmatischer Faktoren wichtig. Das Verstehen gesprochener oder geschriebener sprachlicher Äußerungen ist ein hochkomplexer Vorgang, dessen Organisation und Ablauf von vielfältigen Faktoren abhängt, die in unterschiedlichster Weise und vor allem hochgradig individuell interagieren. Das Verstehen sprachlicher Äußerungen kann ebenso wenig isoliert von der gegebenen Kommunikationssituation wie vom konzeptuellen Weltwissen erfolgen. Es geht dabei stets darum, alle mental verfügbaren Informationen zu nutzen, zu denen die semantische, in der Regel kontextuell unabhängige, ‚erreichbare‘ Bedeutung ebenso gehört wie pragmatische Wissensressourcen und ganz allgemein alle außersprachlichen Wissensbestände im Sinne eines enzyklopädischen Weltwissens. Unter Mobilisierung all dieser Ressourcen können der Inhalt einer Äußerung verstanden und dabei im Idealfall nicht nur die Äußerungsbedeutung in der konkreten Kommunikationssituation, sondern auch die kommunikativ-pragmatische Bedeutung, zu der auch etwa Illokutionen und weitere implizite Inhalte gehören, entschlüsselt werden.

Der jeweilige Lexikoneintrag umfasst zunächst die semantischen Merkmale, grammatikalische und lexikalische Informationen, die im kognitiven System mit den konzeptuellen Merkmalen verbunden sind und kognitive Einheiten bilden, auf die im Sprachverarbeitungsprozess zugegriffen wird. Indem sprachliche Formen und Strukturen in mental repräsentierte Referenzstrukturen überführt werden, wird Bedeutung konstruiert. Dieser Prozess beginnt bereits bei den grafischen Zeichen. Dabei spielt das konzeptuelle Wissen ebenso eine Rolle wie das pragmatische Wissen etwa um Diskurs- oder Textsorte, aber auch um Sprachhandlungsmuster allgemein.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass in der Regel allein die lexikalische Bedeutung eines einzelnen Wortes für sich das Textverstehen nicht bewirkt, solange keine kognitive Verknüpfung stattfindet, und dass Textkohärenz hergestellt werden muss, um auf der Grundlage der eigenen Repräsentationen Sinn zu konstruieren. Im Umkehrschluss ist Textverstehen ohne lexikalisches Wissen und Verstehen ebenso wenig möglich, selbst wenn etwa morphosyntaktische Strukturen

erkannt werden. Die lexikalische Textbasis kann im Zusammenspiel mit konzeptuell vorhandenen, aber auch kotextuellen und kontextuellen Informationen erschlossen werden. Diese Wissensbereiche können beispielsweise bei der Erschließung metaphorisch eingesetzter Ausdrücke oder Illokutionen in besonderem Maße hilfreich sein, aber auch, um unbekannte sprachliche Elemente zu erschließen. Häufig sind es gerade die pragmatischen Prozesse, die vorhandene semantische Lücken schließen können. Hinzu kommt das konzeptuelle (allgemeine und domänenspezifische) Weltwissen, das auch dem „pragmatischen“ Wissen zugeordnet werden kann<sup>2</sup>.

### 1.3. Rezeptive Kompetenzen und Spracherwerb/Sprachenlernen

Sprachrezeption ist ein wichtiger Baustein beim Lernen von Sprachen. Sie stellt die erste Stufe des frühkindlichen Spracherwerbs dar, auf der aufbauend der Erwerb der weiteren sprachlichen Kompetenzen erfolgt. Auch die interkomprehensiv Vorgehensweise richtet sich auf diesen Teilbereich der Sprachbeherrschung, ebenso die meisten anderen sprachenübergreifenden („pluralen“) Ansätze, wie sie etwa dem Europäischen Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen zugrunde liegen (vgl. Europarat 2004ff.). All diesen pluralen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie im Gegensatz zu traditionellen Vorgehensweisen zunächst nicht auf die gleichzeitige Vermittlung der sprachlichen Grundkompetenzen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen ausgerichtet sind und damit die Lernenden nicht in allen Kompetenzbereichen möglichst wie Muttersprachler zu schulen versuchen. Vielmehr werden insbesondere im Anfangsstadium des Lernprozesses Teilkompetenzen geschult und trainiert. Damit entsprechen diese Konzepte den EU-Forderungen nach Kompetenzdifferenzierung und modularisierter Vermittlung der einzelnen (Teil-)Kompetenzen sowie dem Postulat, bestehende Nahverwandtschaft zwischen den Sprachen bei der Fremdsprachenvermittlung zu berücksichtigen. Diese Forderungen wurden bereits 1995 im *Europäischen Weißbuch für allgemeine und berufliche Bildung* formuliert (EU-Kommission 1995), finden aber noch immer recht wenig Beachtung in der Praxis.

Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) wird die Förderung der Mehrsprachigkeit als eines der Ziele des Fremdsprachenerwerbs genannt. Dort wird ausgeführt, dass die individuelle Mehrsprachigkeit im Rahmen des Mehrsprachenlernens nicht durch ein additives und lineares Erlernen mehrerer Sprachen erreicht wird, sondern vielmehr durch den Vergleich zwischen verschiedenen Sprachen (Europarat 2001: 17). Dabei werden alle mental verfügbaren Sprachen eines Individuums und seine allgemeinen Wissensressourcen ebenso in den Verstehensprozess eingebracht wie die gesammelten Sprachlernerfahrungen, die die Grundlage für eine fundierte Mehrsprachenkompetenz bilden (ebd.). Der Transfer des vorgelernten Wissens vollzieht sich damit nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der enzyklopädischen Ebene, sowohl *intra-* als auch *interlingual*, und schließlich auf der didaktischen Ebene sowie den eigenen Lernprozess betreffend.

Ansätze zur Vermittlung und zum Erwerb rezeptiver Mehrsprachigkeit werden vor dem Hintergrund der gemeinsamen europäischen Bemühungen um die Erhaltung der Vielfalt der Sprachen und Kulturen als wichtige Prinzipien gefördert. Dies kommt auch im GER zum Ausdruck, in dem festgestellt wird, „dass diejenigen, die eine Sprache gelernt haben, auch sehr viel über andere Sprachen wissen, ohne sich dessen immer bewusst zu sein. Das Lernen zusätzlicher Sprachen bewirkt im Allgemeinen die Aktivierung dieses Wissens und führt zu einem höheren Sprachbewusstsein. [...]“ (Europarat 2001, Kap. 8.2.2 „Partielle und transversale Ansätze“). Auf dem Wege der modularisierten Vermittlung von Teilkompetenzen sollen mithin effizient und

<sup>2</sup> Doyé (2004: 61) fasst die unterschiedlichen Wissensbereiche in folgenden Kategorien zusammen: General knowledge, Cultural knowledge, Situational knowledge, Behavioural knowledge, Pragmatic knowledge, Graphic knowledge, Phonological knowledge, Grammatical knowledge, Lexical knowledge.

lernökonomisch nicht nur konkret (rezeptive) Kompetenzen in verschiedenen Sprachen aufgebaut werden, sondern vor allem transversale Schlüsselkompetenzen hinsichtlich der eigenen Sprachbewusstheit und des eigenen Sprachenlernens entwickelt werden.

## 2. Rezeptives sprachenübergreifendes Lernen: EuroCom

Eines der Instrumente zur Förderung von individueller Mehrsprachigkeit bietet die Interkomprehension in nahverwandten Sprachen. Unter *Interkomprehension* ist die Fähigkeit zu verstehen, in einer Gruppe von Sprachen kommunizieren zu können, ohne diese formal erlernt zu haben (Klein/Reissner 2002, 19). Aufgrund ihrer Verwandtschaft teilen die Sprachen einer Sprachfamilie Gemeinsamkeiten, die ein gegenseitiges Verstehen ermöglichen. Ihre gemeinsamen historischen Wurzeln ermöglichen den Sprechern jeweils einer dieser Sprachen, die anderen nahverwandten Sprachen zu verstehen. Zudem können sprachenübergreifend gemeinsame typologische Phänomene lernökonomisch zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in bislang unbekanntem Sprachen genutzt werden. Die Fähigkeit, über eine Brückensprache schnell ein fundiertes Leseverstehen in einer ganzen Sprachengruppe zu erwerben, kann als eine erste Einstiegsmöglichkeit in die europäische Mehrsprachigkeit genutzt werden.

Die Interkomprehensionsforschung axiomatisiert die in verschiedensten, nicht nur linguistischen, Disziplinen gewonnenen Erkenntnisse zu sprachenübergreifenden Phänomenen aus einer transversalen Perspektive (vgl. Reissner 2007). Auf diese Weise können die über die Einzelsprachen hinweg bestehenden Synergien extrahiert und für den Erwerb insbesondere nahverwandter Sprachen nutzbar gemacht werden. Ausgehend von den o.g. Grundsätzen der Kompetenzdifferenzierung und Modularisierung wurde zunächst ein interkomprehensiv basierter Ansatz für die Gruppe der romanischen Sprachen entwickelt, das EuroCom-Konzept (Klein/Stegmann 2000; in französischer Sprache Meißner/Meißner/Klein/Stegmann 2004). Dieser Ansatz wurde weiterentwickelt für die anderen beiden großen Sprachengruppen Europas, die der slawischen und die der germanischen Sprachen<sup>3</sup>.

EuroCom richtet sich in erster Linie auf das Leseverstehen. Das Textverständnis basiert auf der Anwendung von Inferenztechniken, d. h. Strategien zum Transfer vorgelesenen Wissens auf neue Lernkontexte, und den linguistischen Transferinventaren. Diese wurden unter praktischen Anwendungsaspekten kategorisiert und mit der Metapher der „Sieben Siebe“ belegt (Klein/Stegmann 2000). Diese sieben Kategorien stellen die materialen Ressourcen für die innerromanische Interkomprehension dar. Sie basieren auf den zwischen den romanischen Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten und Parallelen, die sich in den sprachlichen Strukturen feststellen lassen. Ausgangspunkt sind dabei die Grundwortschätze der behandelten romanischen Sprachen, die die Autoren unter besonderer Berücksichtigung der Gebräuchlichkeit und Frequenz analysiert und für die praktische interkomprehensiv Anwendung zusammengestellt haben<sup>4</sup>.

Der interkomprehensiv Lehr-/Lernansatz zielt auf die Sensibilisierung der Lerner für das Phänomen der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und das eigene Sprachenwissen und -lernen im Besonderen. Es soll ein Bewusstsein für das lernrelevante Wissen entwickelt werden, über das die Lernenden bereits zum Zeitpunkt der ersten Begegnung mit der vermeintlich fremden, gleichwohl aber (zum Teil hochgradig) transparenten Zielsprache verfügen. Ziel ist es, die Fähigkeit zum Transfer im Rahmen des Tertiärsprachenerwerbs zu trainieren und über diese Techniken die

<sup>3</sup> *EuroCom* steht als Akronym für *Europäische Interkomprehension*. EuroComRom ist der romanistische Zweig des Konzepts, EuroComGerm der germanistische und EuroComSlav der slavistische; weitere Informationen unter <http://www.eurocom.uni-saarland.de>.

<sup>4</sup> Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Reissner (2010b).

kognitiven Schemata besser und damit lerneffizienter miteinander zu vernetzen. Damit werden auch metakognitive Strategien ausgebildet, die die Lerner zu besseren ‚Sprachenvergleichen‘ machen; sie nutzen explizit ihr umfangreiches vorgelesenes Wissen, das traditionell ‚träge‘ bleibt und insbesondere nicht zum Erwerb von Fremdsprachen eingesetzt wird. Durch den bewussteren Umgang mit Sprache(n) trainieren sie, sich nahverwandten Sprachen mit einem anderen Selbstverständnis und -bewusstsein anzunähern und sie schließlich zu verstehen<sup>5</sup>.

Der transferbasierte Ansatz mobilisiert gleichermaßen deklarative wie prozedurale Transferressourcen. Die Grundprinzipien der interkomprehensiven Vorgehensweise lassen sich zusammenfassen unter den Schlüsselbegriffen des *kognitiven Lernens*, des Erwerbs von *Language Awareness*<sup>6</sup> und *Language Learning Awareness* sowie von *Lernerautonomie*. Letztere wird insbesondere hinsichtlich der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie zur Übernahme von Verantwortung des Lernenden für seinen Lernprozess trainiert; das „Lernen des Lernens“ steht hier im Zentrum (vgl. Meißner/Morkötter 2009).

Einige interkomprehensiv übersteigende Ansätze überschreiten von vornherein die sprachtypologischen Grenzen (die ohnehin nicht als absolut zu bezeichnen sind). So nehmen etwa Materialien, die im Rahmen der EuroComRom-Projekte zum Erwerb von Lesekompetenzen in den romanischen Sprachen erstellt werden, in aller Regel auch Bezug auf Entsprechungen im Englischen. Das Englische stellt ohnehin ein Beispiel *par excellence* für sprachfamilienübergreifende Transferressourcen dar: Nicht zuletzt aufgrund seiner normannisch beeinflussten Sprachgeschichte ist es vor allem hinsichtlich seines Wortschatzes sehr nah an den romanischen Sprachen; überdies hat es aber auch hinsichtlich Morphologie und Syntax zahlreiche Parallelen zu den romanischen Sprachen aufzuweisen, die zum interlingualen Transfer genutzt werden können (vgl. auch Grzega 2005; Klein/Reissner 2006; Hemming/Klein/Reissner 2011).

Im Laufe der letzten Dekade haben sich für das ursprünglich in der akademischen Forschung entwickelte und in der universitären Lehre erprobte Interkomprehensionskonzept in vielfältigen Kontexten praktische Anwendungsfelder eröffnet. Sie reichen von der Implementierung in der Lehreraus- und -weiterbildung über die Anwendung im schulischen Sprachenunterricht bis hin zur Erwachsenenbildung und beruflichen Fortbildungsangeboten. Abschließend seien hier verschiedene aktuelle Aktivitäten zum sprachübergreifenden Konzept der Nutzung von Sprachverwandtschaften und des Vorgelesenen in der gebotenen Kürze dargelegt, um die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten pluraler Ansätze aufzuzeigen.

### 3. Von der Wissenschaft in die Praxis

#### 3.1. Mehrsprachigkeitslehre und -lernen im saarländischen Kontext der Lehreraus- und -weiterbildung

Mehrsprachigkeit und Interkomprehension sind im Saarland Gegenstand der fremdsprachlichen Ausbildung in Schule und Universität. Sie sind sogar ausdrücklich politisch verankert, indem sie in das Sprachenkonzept des Landes integriert wurden (vgl. Saarland Ministerium für Bildung 2010, ausführlich dazu Polzin-Haumann/Reissner 2012).

<sup>5</sup> Dieser inferentielle Lernbegriff, den Meißner/Reinfried geprägt haben (1998: 15), wird zunehmend deutlich gestützt von neueren Erkenntnissen aus den Neurowissenschaften (vgl. z.B. Videsott 2009).

<sup>6</sup> In der Forschung wird dieser Begriff nicht einheitlich verwendet, wie etwa Burwitz-Melzer (2012: 27-29) ausführt. Eine sehr allgemeine, gleichwohl umfassende Definition als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ liefert die Association for Language Awareness ([http://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm)). Gnutzmann (1997) differenziert zwischen verschiedenen Domänen, in denen *language awareness* relevant ist (affektiv, sozial, politisch, kognitiv, Performanz).

Seit 2010 werden in Zusammenarbeit zwischen Universität und Ministerium Schulprojekte zur Interkomprehension durchgeführt, bei denen die Studierenden der Lehramter Französisch und Spanisch aktiv in der Schule tätig sind. Diese Schulprojekte sind in den Rahmen der für die Lehramtsstudierenden verpflichtenden Seminare zur Sprachlehr- und Sprachlernforschung eingebettet (vgl. Polzin-Haumann/Reissner 2013). Die Studierenden erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, das an der Universität Gelernte unmittelbar in der Schulpraxis erproben zu können. In einwöchigen Projekten werden Schüler der Sekundarstufe für die europäische Mehrsprachigkeit und das eigene (Mehr-)Sprachenlernen sensibilisiert. Insbesondere über die vorhandenen Französischkenntnisse erarbeiten sie einen Zugang zum Leseverstehen romanischer Sprachen. Durch die Schulprojekte wird die erste Phase der Lehrerausbildung direkt mit dem Schulalltag verknüpft. Auf diese Weise werden die im Rahmen des interkomprehensiven sprachenübergreifenden Lernens wesentlichen Konzepte (s.o.) direkt an die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer herangetragen.

Auch in weiteren Formaten universitärer Seminare kommen Lehramtsstudierende mit Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Kontakt, so in trinationalen Seminaren, die im Rahmen der sog. *Universität der Großregion*<sup>7</sup> durchgeführt werden. Das Hauptcharakteristikum dieser Seminare liegt in dem Umstand, dass hier Mehrsprachigkeit und Interkomprehension nicht nur einer der Lerngegenstände sind, sondern als Handlungsformen integral die Veranstaltung prägen (vgl. ausführlich zu diesem Format Polzin-Haumann 2012).

Daneben sind Interkomprehension und Mehrsprachigkeit auch Gegenstand der saarländischen Lehrerfortbildung, die u.a. am Landesinstitut für Pädagogik und Medien angesiedelt ist<sup>8</sup>. In einem über ein Jahr laufenden Zertifikatskurs können Fremdsprachenlehrer ein Multiplikatorenzertifikat „Mehrsprachigkeit und Europäische Interkomprehension“ erwerben. Dabei werden in mehreren Modulen die Grundlagen der Interkomprehension und des Mehrsprachenlehrens und -lernens vermittelt, in der Praxis umgesetzt und unter den teilnehmenden Kollegen diskutiert sowie evaluiert. Damit kann insgesamt von einem Professionalisierungskontinuum im Saarland gesprochen werden, das die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung umspannt.

### 3.2. Mehrsprachigkeitslehre und -lernen in der beruflichen Bildung

Auch in der beruflichen Aus- und Fortbildung findet das sprachenübergreifende Interkomprehensionskonzept Anwendung. So wurde etwa mit Angestellten des Betreibers des Frankfurter Flughafens Fraport AG im Rahmen innerbetrieblicher Weiterbildung ein Firmentraining zur Mehrsprachigkeit durchgeführt (vgl. ausführlich hierzu Reissner 2010a). Gerade diese Zielgruppe kommt an ihrem internationalen Arbeitsplatz in intensiven Kontakt mit anderen Sprachen und deren Sprechern und kann daher von den vermittelten transversalen Kompetenzen in besonderem Maße profitieren.

Ein weiteres aktuelles Beispiel für die gezielte Anwendung des sprachenübergreifenden Ansatzes in neuen Lehr-/Lernkontexten ist das derzeit in seiner Schlussphase befindliche Projekt *Intermar*<sup>9</sup>. Dieses Projekt, das im Rahmen des *Lifelong Learning*-Programms der EU-Kommission (Key Action 2) finanziert wurde, führt ein Konsortium von 18 Partnern aus ganz Europa zusammen. Dazu gehören acht (militärische) Marineakademien, aber auch nautische bzw. Seehandelsschulen und Universitäten, darunter auch die Universität des Saarlandes. Die Partner, von denen einige

<sup>7</sup> „Universität der Großregion“ ist ein im Rahmen des INTERREG-Programms der EU-Kommission geförderter grenzüberschreitender Universitätsverbund der Universitäten des Saarlandes, Lüttich, Luxemburg, Lothringen sowie der Technischen Universität Kaiserslautern und der Universität Trier. Weitere Informationen unter [www.uni-gr.eu](http://www.uni-gr.eu).

<sup>8</sup> [www.lpm.uni-sb.de](http://www.lpm.uni-sb.de).

<sup>9</sup> Weitere Informationen unter [www.intermar.ax](http://www.intermar.ax).

bereits seit Jahren im europäischen Netzwerk zur Interkomprehension *Redinter*<sup>10</sup> zusammenarbeiten, haben hier erstmals ein umfassendes Konzept zum Mehrsprachigkeitstraining für die Aus- und Weiterbildung in einem spezifischen beruflichen Zusammenhang entwickelt, nämlich für nautische und maritime Berufsfelder.

Im Rahmen dieses Projekts wurden zwischen 2011 und 2013 vielfältige Materialien zum sprachenübergreifenden und interkulturellen Lernen entwickelt. Die Materialien eignen sich gleichermaßen für die Präsenzlehre wie zum eigenständigen (Fern-)Lernen bzw. zur Verwendung im Rahmen von Blended-Learning-Szenarien. Die einzelnen Module reichen von einer Annäherung an das sprachenübergreifende und interkulturelle Lernen über das Fachsprachenmodul zum *Maritime English* bis hin zu Einheiten, die jeweils die Sprachen einer der großen europäischen Sprachfamilien (germanische, romanische und baltisch-russische Gruppe) behandeln. Das zugrunde liegende Konzept orientiert sich an der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik, deren Grundprinzipien bereits dargelegt wurden. Über Lernerzentrierung und aufgabenorientiertes Lernen sollen die auf See berufstätigen Lerner ihre *Language (Learning)* und *Intercultural Awareness* trainieren, um die Kommunikation an Bord zu verbessern, die von vielsprachig zusammengesetzten Crews und entsprechenden Kommunikationsschwierigkeiten geprägt ist. Durch das Intermar-Interkomprehensionstraining erhalten die Seeleute ein Rüstzeug, das sie besser als herkömmliche Unterrichtsszenarien für die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen auf ihren Seereisen vorbereitet.

Nähere Einzelheiten zum Projekt sowie die nach der Erprobungsphase an verschiedenen maritimen Institutionen überarbeiteten Lehr-/Lerneinheiten stehen bereits online zur Verfügung; eine entsprechende Lernplattform wird derzeit eingerichtet. Es ist vorgesehen, entsprechende Angebote an den einschlägigen Institutionen auch in Deutschland zu etablieren; die Jade-Hochschule Elsfleth wird hier als Pilotpartner zur Verfügung stehen.

#### 4. Fazit und Perspektiven

Die jahrelangen Erfahrungen mit sprachenübergreifenden, transversalen Ansätzen in der Praxis zeigen in den verschiedenen Kontexten deutliche lernökonomische Vorteile für den Mehrspracherwerb. Schon nach wenigen Unterrichtseinheiten sind beachtliche Lernfortschritte zu erkennen; so können Studierende nach 30 Stunden Interkomprehensionstraining grundsätzlich auch komplexe Texte aus Presse und Internet in (vermeintlich) unbekannten Sprachen erschließen und sinngemäß wiedergeben. Das zu erreichende Kompetenzniveau bzw. der Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden Texte steht dabei in unmittelbarer Relation zum Beherrschungsgrad der genutzten vorgelesenen Brückensprache(n)<sup>11</sup>.

Trotz dieser evidenten Erfolge bestehen nach wie vor noch Forschungsdesiderata in vielerlei Hinsicht. So fehlt es bislang an Untersuchungen zum Textverstehen in Fremdsprachen aus übergreifender Perspektive, die Ansätze der allgemeinen Linguistik und Psycholinguistik, der Kognitionspsychologie, den Neurowissenschaften und der Didaktik umfassen; entsprechende Forschungen beschränken sich bisher ausschließlich auf das Lesen in der Muttersprache. Ein Ansatz, der die unterschiedlichen Erwerbskontexte berücksichtigt, verspricht wichtige Erkenntnisse über das spezifische Funktionieren der fremdsprachlichen Verarbeitung und darüber hinausgehend über die Prozesse, die interkomprehensiv basiertes Lesen in nahverwandten Sprachen auszeichnen.

<sup>10</sup> Rede europeia de intercompreensão: [www.redinter.eu](http://www.redinter.eu).

<sup>11</sup> Ausführlich dazu z.B. Bär (2009), vgl. auch Reissner (2007).

Claudia Polzin-Haumann  
 Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft  
 (Schwerpunkt Sprachlehrforschung Französisch)  
 Universität des Saarlandes  
 polzin-haumann@mx.uni-saarland.de

Christina Reissner  
 Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft  
 Universität des Saarlandes  
 c.reissner@mx.uni-saarland.de

## Literatur

- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2012), „Sprachenbewusstheit als Teilkompetenz des Fremdsprachenunterrichts“, in: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (eds.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 27-39, Tübingen: Narr.
- Crystal, David (2010), *The Cambridge encyclopedia of language*, 3. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Doyé, Peter (2004): „A methodological framework for the teaching of intercomprehension“, *Language Learning Journal* 30: 59-68.
- Doyé, Peter / Meißner, Franz-Joseph (2010), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr.
- Europäische Kommission (1995), *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft – KOM (95) 590 vom 29.11.1995*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europäische Kommission (2003), *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006 – KOM (2003) 449 vom 24.07.2003*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europäische Kommission (2005), *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit – KOM (2005) 596 vom 22.11.2005*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europäische Kommission (2006), *Special Eurobarometer 243 / Wave 64.3: Europeans and their languages*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europäische Kommission (2007a), *High Level Group on Multilingualism: Final Report*. (pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>)
- Europäische Kommission (2007b), *Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachvielfalt“ – KOM (2007) 554 vom 15.11.2007*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a.: Langenscheidt. pdf-Datei unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/>.
- Europarat (2004ff.), *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) / Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) / Framework of reference for pluralistic approaches (FREPA)*. <http://carap.ecml.at/>.
- Gnutzmann, Claus (1997), „Language Awareness: Geschichte, Grundlagen, Anwendungen“, *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44/3: 227-236.
- Grzega, Joachim (2005), „The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills“, *Journal for EuroLinguistics* 2: 1-18. pdf-Datei unter <http://www.eurolinguistics.com>.
- Hemming, Erik / Klein, Horst G. / Reissner, Christina (2011), *English – the Bridge to the Romance Languages*, [Editiones EuroCom 6], Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. / Reissner, Christina (2006), *Basismodul Englisch – Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*, [Editiones EuroCom 11], Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, [Editiones EuroCom 1], 2. Aufl., Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (eds.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (eds.) (2004), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, [Forum Angewandte Linguistik 44], Frankfurt am Main u.a.: Lang.



- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (eds.) (2007), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, [Editiones EuroCom – EuroComGerm 1], Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph / Meißner, Claude / Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2004), *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ – Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, [Editiones EuroCom 23], Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph / Morkötter, Stefanie (2009), „Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension“, *Fremdsprachen: Lehren und Lernen* 38: 51-69.
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr.
- Polzin-Haumann, Claudia (2012), „Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der Universität der Großregion“, in: Bürgel, Christoph / Siepmann, Dirk (eds.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, 103-116, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Polzin-Haumann, Claudia / Reissner, Christina (2012), „Perspectives du français en Sarre: Politiques et réalités“, in: Cichon, Peter / Ehrhart, Sabine / Stegu, Martin (eds.), *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone*, 129-143, Berlin: Avinus.
- Polzin-Haumann, Claudia / Reissner, Christina (2013), „Comment sensibiliser les professeurs de langue au plurilinguisme? Un coup d’œil sur la Sarre“, in: Cifen – Centre interfacultaire de formation des enseignants (ed.), *Puzzle, Bulletin n°32: La formation initiale des enseignants en question: une perspective internationale*, partie 2, 71-76, Liège: Cifen. Auch unter [http://www.ulg.ac.be/cms/c\\_3186161/de/publications](http://www.ulg.ac.be/cms/c_3186161/de/publications).
- Reissner, Christina (2007), *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*, [Editiones EuroCom 26], Aachen: Shaker.
- Reissner, Christina (2010a), „Interkomprehensives Mehrsprachentraining für Angestellte des Frankfurter Flughafens – eine Erfahrungsskizze“, in: Doyé, Peter / Meißner, Franz-Josef (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*, 97-106, Tübingen: Narr.
- Reissner, Christina (2010b), „Europäische Interkomprehension in und zwischen Sprachfamilien“, in: Hinrichs, Uwe (ed.), *Handbuch der Eurolinguistik*, 821-842, Leipzig: Harrassowitz.
- Reissner, Christina (2011), „Europäische Interkomprehension und ihre institutionelle Verankerung“, in: Reissner, Christina (ed.), *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit in Europa: Akten des XXXI. Romanistentages 2009*, 181-198, Stuttgart: Ibidem.
- Saarland Ministerium für Bildung (2010), *Sprachenkonzept Saarland 2011: Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. pdf-Datei: [http://www.saarland.de/dokumente/res\\_bildung/Das\\_Sprachkonzept\\_Saarland\\_2011.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/res_bildung/Das_Sprachkonzept_Saarland_2011.pdf).
- Schwarz, Monika / Chur, Jeannette (2004), *Semantik: Ein Arbeitsbuch*, 4. Aufl., Tübingen: Narr.
- Videsott, Gerda (2009), *Mehrsprachigkeit aus neurolinguistischer Sicht: Eine empirische Untersuchung zur Sprachverarbeitung viersprachiger Probanden*, Stuttgart: Ibidem.