

Interkomprehensionsdidaktik in der Praxis: Eine Fallstudie zu interkomprehensiven Erschließungsprozessen in Lautdenkprotokollen von Studierenden einer deutschen Universität

Marie-Louise Brunner

Universität des Saarlandes & Hochschule Trier
Hochschule Trier, Umwelt-Campus Birkenfeld
FB Umweltwirtschaft/Umweltrecht
Sprache und Kommunikation
Postfach 13 80
55761 Birkenfeld
E-Mail: ML.Brunner@umwelt-campus.de

Abstract: Der Artikel untersucht die didaktische Methode der *Sieben Siebe der romanischen Interkomprehension* (Stegmann & Klein 2000) basierend auf einer Analyse von Lautdenkprotokollen, die im Hinblick auf angewendete Strategien sowie auftretende Probleme untersucht werden. Die Analyse zeigt, dass die Teilnehmenden mithilfe von bekannten Sprachen, Kontext/Weltwissen sowie im Unterricht vermittelten Grundkenntnissen über sprachliche Besonderheiten Rückschlüsse über Texte in ihnen unbekannt romanischen Sprachen ziehen können. Die vermittelte Methode zum interkomprehensiven Verstehen findet in der Praxis Anwendung und erleichtert das Erschließen unbekannter Sprachen. Die Ergebnisse untermauern die didaktische Realisierbarkeit von interkomprehensiven Ansätzen zur Erweiterung der individuellen Mehrsprachigkeit an Universitäten und analog auch an Schulen.

The article analyzes the didactic method of the *Seven Sieves of Romance Intercomprehension* (Stegmann & Klein 2000) based on an analysis of think-aloud protocols. The protocols were analyzed with regard to employed strategies and occurring problems. The analysis shows that participants draw conclusions about texts written in unknown Romance languages based on known languages, context/general knowledge, and basic knowledge about linguistic characteristics taught in class. Stegmann's & Klein's intercomprehension approach is thus applied to a practical task, facilitating the comprehension of unknown languages. These results support the didactic practicability of intercomprehensive approaches to extend individual multilingualism at university and, by extension, also at school.

Schlagwörter: Interkomprehension, Sprachendidaktik, Mehrsprachigkeit, Lautdenkprotokolle, die sieben Siebe; intercomprehension, language teaching, multilingualism, think-aloud protocols, the Seven Sieves

1. Einleitung und Einordnung des Themas in den Forschungskontext

Der Artikel analysiert die didaktische Umsetzung und Realisierbarkeit von Interkomprehension, einer Methode zur Erschließung verwandter Sprachen auf Grundlage bekannter Sprachen derselben Sprachfamilie (vgl. Candelieri-Grima, Castellotti, Pietro, Lőrincz, Meissner, Noguero, Schröder-Sura, Molinié, Faccioli & Pascual 2011). Ziel ist eine „rezeptive Mehrsprachigkeit“, welche sich vor allem auf Hör- und Leseverstehen sowie den Transfer zwischen verwandten Sprachen stützt, wobei gleichzeitig zur sprachlichen auch die kulturelle Vielfalt hervorgehoben wird (vgl. Wiater 2006: 61). Eine der bekanntesten interkomprehensiven Methoden ist „EuroCom“ – die Europäische Interkomprehension, entwickelt von Klein und Stegmann zunächst für die romanischen Sprachen (Stegmann & Klein 2000). Sie gliedert sich auf in Konzepte zur romanischen (EuroComRom), germanischen (EuroComGerm) und slawischen (EuroComSlav) Interkomprehension, die sich jeweils auf die entsprechenden Sprachfamilien beziehen. Im vorliegenden Artikel wird exemplarisch ein Seminar zum Thema „EuroComRom“, das heißt dem romanischen Interkomprehensionskonzept, untersucht. Bei EuroComRom werden Gemeinsamkeiten innerhalb der romanischen Sprachfamilie aufgezeigt und hervorgehoben, die dann als Grundlage für den Transfer zwischen den Sprachen der Sprachfamilie dienen. Im Besonderen wird hier die didaktische Methode der *Sieben Siebe der romanischen Interkomprehension* (Stegmann & Klein 2000) untersucht. Anhand von Lautdenkprotokollen wird analysiert, ob und wie die im Seminar vermittelten Interkomprehensionsstrategien beim Erschließen fremdsprachlicher Texte zur Anwendung kommen.

Im Folgenden werden zunächst theoretische Hintergründe der Interkomprehensionsdidaktik und des Einsatzes von Lautdenkprotokollen im Kontext der Interkomprehensionsforschung kurz beleuchtet. Anschließend werden die Daten und die Methodik beschrieben, bevor die Lautdenkprotokolle analysiert und in Bezug auf verwendete Strategien sowie

Besonderheiten und Probleme untersucht werden. Die Analyse schließt mit einem Überblick über die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden zu den verwendeten Strategien. Zuletzt werden die Ergebnisse in den breiteren gesellschaftlichen Kontext eingeordnet.

2. Interkomprehension in Didaktik und Forschung

Im Kontext der fortschreitenden Globalisierung und einer immer weiter ausgeprägten europäischen Kooperationslandschaft, die durch das Gebiet des freien Handels und der barrierefreien Wirtschaft über Ländergrenzen hinweg in Europa entsteht, wird die Verständigung auf internationaler Ebene immer notwendiger. Stand früher noch vor allem in Grenzregionen vorrangig die Kommunikation mit den Nachbarländern im Vordergrund und wurde/n die Nachbarsprache/n hierdurch bedingt verstärkt gefördert (vgl. Manschke 2006: 107-108), so genügt dies heute oft nicht mehr, da durch den internationalen Handel der Kontakt auch zu anderen als den Nachbarländern wächst. Individuelle Mehrsprachigkeit¹ wird dadurch zu einer der zentralen und essentiellen Kompetenzen der heutigen Wirtschaft. Dies wird bereits in der Sprachenpolitik der EU deutlich, die „den Spracherwerb zu einer wichtigen Priorität erklärt“ und „die Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit Europas“ ansieht, weshalb „jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte“ (Franke & Mennella 2017). Diese Einstellung ist darüber hinaus auch zunehmend in den einzelnen Mitgliedsstaaten und deren Sprachcurricula verankert (vgl. z.B. Sprachenkonzept im Saarland, Ministerium für Bildung Saarland 2011).

2.1. Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA) und Interkomprehension

Der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA) (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, CARAP) ist ein am Europäischen Fremdsprachenzentrum Graz von Candelier et al. (2011) für den Europarat erarbeitetes Konzept zur Vermittlung von auf pluralen Ansätzen basierenden sprachlichen Kompetenzen und Ressourcen. Der REPA richtet sich an Lehrende, Ausbilder/innen von Lehrkräften sowie andere Bildungsverantwortliche (vgl. Candelier et al. 2011: 11). Zielsetzung des REPA ist es, eine Veränderung der Art und Weise des Unterrichtens zu erreichen, sodass ein globaler Blickwinkel, in den alle Sprachen einbezogen werden, vermittelt wird. Dadurch sollen potentielle Synergien zwischen den Sprachen gefördert werden (8-10).

Der REPA beinhaltet vier plurale, d.h. mehrere Sprachen und Kulturen berücksichtigende, Ansätze, die jedoch nicht trennscharf sind und sich teilweise überschneiden können: interkulturelles Lernen, integrative Sprachendidaktik, *Language Awareness* (auch *Éveil aux langues*) und die Interkomprehension.

Letztere befasst sich dabei ganz konkret im Unterrichtskontext mit dem „parallelen Erwerb mehrerer Sprachen ein und derselben Sprachenfamilie (germanische, romanische, slawische Sprachen u.s.w.)“ (7) oder dem „Erwerb einer Zielsprache unter starkem Rückgriff auf mutter-, zweit- oder fremdsprachliches Wissen in (einer) anderen (nah)verwandten Sprache(n)“ (ebd.). Ziel ist also das zeitgleiche oder zeitlich versetzte Lernen zweier oder mehrerer verwandter Sprachen; in Deutschland zum Beispiel Italienisch- oder Spanischunterricht nach oder während des Erlernens von Französisch. Dabei geht es hauptsächlich um den Erwerb rezeptiver Kompetenzen in der neuen Sprache (vgl. ebd.).

2.2. Didaktische Aspekte der Interkomprehension: EuroComRom

Im Lehrbuch *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können* von Stegmann & Klein (2000), welches auch in dem in diesem Artikel untersuchten Seminar verwendet wurde, werden für das interkomprehensiv Erschließen eines Textes folgende Strategien vorgeschlagen:

Zunächst soll der Kontext des Textes analysiert werden, das heißt, es werden zum Beispiel Publikationsform, Texttyp, Interpunktion, Absätze oder Illustrationen untersucht, die Rückschlüsse auf den Text zulassen, ohne dass der Inhalt des Textes berücksichtigt wird (vgl. Stegmann & Klein 2000: 21). Anschließend soll das Thema (zum Beispiel durch Erschließen des Titels oder beim ersten Überfliegen des Textes) eingegrenzt werden und dazu vorhandenes Weltwissen, das heißt, den meisten Europäern gemeinsames Wissen (zum Beispiel bezüglich geographischer Begriffe oder des griechisch-römischen/christlichen Kulturerbes)², aktiviert werden, um Hypothesen in Bezug auf den zu erwartenden Inhalt des Textes aufstellen zu können (21-22).

In mehreren Durchgängen werden anschließend die sieben Siebe angewandt, wobei die Siebe auch gruppenweise genutzt werden können (22). Beim ersten Sieb wird der *Internationale Wortschatz* untersucht, welcher vielen modernen Sprachen gemein ist und daher ohne größere Probleme aus anderen Sprachen direkt ins Deutsche transferiert werden kann (14); die so entstandene Erschließung besteht allerdings oft fast ausschließlich aus Fremdwörtern und wird daher von Stegmann & Klein als „Euro-Deutsch“ bezeichnet – sie nennen beispielsweise die spanisch-deutschen Paare „occidental“ – „okzidental“ und „situada“ – „sitiert“ (31). Das zweite Sieb umfasst den *Panromanischen Wortschatz*, welcher Wörter beinhaltet, die in fast allen romanischen Sprachen vorhanden sind und daher durch Kenntnis einer romanischen Sprache auf alle anderen

Brunner, Marie-Louise (2017), Interkomprehensionsdidaktik in der Praxis: Eine Fallstudie zu interkomprehensiven Erschließungsprozessen in Lautdenkprotokollen von Studierenden einer deutschen Universität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 128-142. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

übertragen werden können (14). Beim dritten Sieb, den *Lautentsprechungen*, werden dem Lerner mit Hilfe von musterhaften Lautentsprechungsformeln (z.B. „nuit“ – „noche“ – „notte“) Wortverwandtschaften zwischen Wörtern offenbart, deren Erscheinungsbild sich im Laufe der Zeit auseinanderentwickelt hat (14). Das vierte Sieb, *Graphien und Aussprachen*, umfasst orthographische Besonderheiten und Aussprachekonventionen der einzelnen Sprachen, ebenfalls um Wortverwandtschaften leichter erkennen zu können (15), z.B. kann die italienische Schreibweise „chilo“, sofort erschlossen werden, wenn man weiß, dass „ch“ wie „k“ ausgesprochen wird (103). Die *Kernsatztypen*, das fünfte Sieb, macht sich syntaktische Parallelen zwischen den romanischen Sprachen zu Nutze, wodurch sich syntaktische Strukturen, d.h. die Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen, und damit auch die einzelnen Wortarten, leichter erschließen lassen (15). Im sechsten Sieb, der *Morphosyntax*, werden Gemeinsamkeiten grammatischer Wörter und Wortendungen in den romanischen Sprachen verdeutlicht. Im siebten und letzten Sieb wird eine Liste häufig vorkommender *Präfixe und Suffixe* (15) sowie deren Bedeutung zur Verfügung gestellt, um das Erschließen von zusammengesetzten Wörtern zu erleichtern. Die Siebe sind hierbei zwar logisch aufeinander aufbauend, müssen jedoch in der Praxis nicht unbedingt aufeinander folgen, zumal sich nicht immer jedes Sieb zur Erschließung eignet.

Nach Anwendung der sieben Siebe soll nochmals mit Hilfe des Gesamtkontextes versucht werden, die restlichen Wörter zu erschließen und noch nicht erschlossene Substantive mit Hilfe von Kunstwörtern (z.B. „Dingsda“), Adjektive durch Substantivierung und Verben durch Anhängen der Endung „-ieren“ ins Deutsche zu übertragen. Ergänzend wird als Teil des EuroComRom-Ansatzes auch auf Besonderheiten der einzelnen Sprachen in Form von sechs Miniportraits hingewiesen, die regionale Verteilung und Varietäten der jeweiligen Sprachen beleuchten, Charakteristika aufzeigen und eine Liste häufig vorkommender Wörter umfassen (vgl. Stegmann & Klein 2000).

Gibson, Hufeisen & Libben (2001: 138) und Reissner (2007: 128) weisen außerdem darauf hin, dass nicht nur deklaratives Wissen über Sprachen (z.B. in Form von Miniportraits), sondern auch prozedurales und metasprachliches Wissen beim EuroCom-Ansatz übertragen werden kann. Das führt dazu, dass Lernende, die bereits mindestens eine Sprache gelernt haben, eine weitere leichter erlernen können, da auf bereits vorhandenes Wissen bezüglich erfolgreicher Sprachlernstrategien sowie Wissen über Sprachen allgemein zurückgegriffen werden kann.

Stegmann & Klein (17-18) sprechen in ihrem Lehrwerk auch die am häufigsten vorkommenden Ängste bezüglich des Sprachenlernens an, u.a. den negativen Transfer und „Sprachunbegabung“, und versuchen, ihnen entgegenzuwirken. Dadurch soll die Motivation und Einstellung der Lernenden zum Sprachenlernen nachhaltig beeinflusst werden. Sie betonen, dass es bei der Interkomprehension nicht darum geht, an das für viele Lernende unerreichbar erscheinende Niveau eines Muttersprachlers heran zu kommen, sondern vielmehr um die „Anerkennung und das Herausstellen des Wertes partieller vielsprachiger Kenntnisse“ (19). So ist eine gemeinsame Verkehrssprache nicht die einzige Möglichkeit der Verständigung, sondern auch Mehrsprachigkeit selbst kann als Mittel für die Verständigung im internationalen Kontext eingesetzt werden.

2.3. Lautdenkprotokolle in der Interkomprehensionsforschung

Da Transferprozesse normalerweise ohne Verbalisierung ablaufen, ist eine Analyse nur mit Hilfe einer besonderen Vorgehensweise möglich. Dies kann zum Beispiel durch lautes Denken umgesetzt werden, eine Methode, die auch in anderen Forschungsgebieten für die Erschließung kognitiver Prozesse genutzt wird. Eveland & Dunwoody (2000) zum Beispiel nutzen in ihrer Forschung zu mentaler Informationsverarbeitung sogenannte Lautdenkprotokolle, in denen die Proband/innen ihre Denkprozesse fortlaufend verbalisieren, sodass sie aufgezeichnet werden können. Bernardini (2001) untersucht die Validität von Lautdenkprotokollen in der Translationswissenschaft und unterstreicht dabei ihre Nützlichkeit, um erste Einblicke in die mentalen Prozesse beim Sprachenererschließen zu erlangen. Gleichzeitig weist sie aber auch darauf hin, dass diese Methode der Datengewinnung nicht immer objektive und wissenschaftlich fundierte Resultate hervorbringt und daher eher zur Gewinnung erster, vorsichtiger Hypothesen geeignet ist, die in einem späteren Schritt überprüft werden sollten.

Meißner (1997) nutzt Lautdenkprotokolle in der Interkomprehensionsforschung, um Transferprozesse der romanischen Interkomprehension nachvollziehen zu können. Er merkt an, dass Lautdenkprotokolle nur Prozesse verbalisieren können, die im Bewusstsein des Lerners auftauchen (29). Bär (2009: 135) sieht Lautdenkprotokolle in der Interkomprehensionsforschung als Chance, den Lernenden selbst und ebenso den Mit-Lernenden Einblick in Lernprozesse, Lerneinstellungen und Hypothesenbildung zu geben, um ihr „(Sprach-)Lernbewusstsein“ zu steigern.

Reissner (2007: 83) weist allerdings darauf hin, dass selbst unter Zuhilfenahme von Lautdenkprotokollen eine Strukturierung bzw. Generalisierung der Transferprozesse und eine Prädiktabilität der Brückensprachen, die bei der interkomprehensiven Erschließung von Texten benutzt werden, schwer durchführbar ist, da zu viele Faktoren den Transfer/die Sprachwahl beeinflussen können. Hier sind vor allem die von Müller-Lancé (2002: 140) untersuchte Sprachkompetenz und die von Meißner (2003: 93) betonte Sprachenähnlichkeit zu nennen, zu denen Reissner die individuelle Lernerpersönlichkeit als entscheidenden Faktor hinzufügt. Die komplexe Interaktion dieser drei Aspekte erschwert eine genaue Kategorisierung oder auch Quantifizierung der einflussnehmenden Faktoren. Im Ergebnis werden daher nicht unbedingt die am besten geeigneten Ressourcen ausgewählt, sondern die „Auswahl wird vielmehr oftmals von der mentalen Verfügbarkeit einer bestimmten Sprache bestimmt, die ihrerseits in hohem Maße vom individuellen Beherrschungsgrad abhängig ist“ (Reissner 2007: 83).

Trotz der genannten Einschränkungen stellen sich Lautdenkprotokolle insgesamt als geeignete Methode zur Erschließung interkomprehensiver Prozesse dar, wenngleich dabei nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass es sich dabei um subjektive Erfahrungen der Teilnehmenden handelt, die sich nur schwer kategorisieren lassen.

3. Fallstudie: Eine Analyse von Lautdenkprotokollen zur Interkomprehension

Die folgende Analyse befasst sich mit Lautdenkprotokollen zur interkomprehensiven Erschließung von drei Texten. Zunächst werden die Daten (Kap. 3.1) sowie die verwendete Methodik (Kap. 3.2) kurz vorgestellt. Anschließend wird analysiert, welche Strategien verwendet werden, um die drei Texte zu verstehen (Kap. 3.3.1), welche Probleme dabei auftreten (Kap. 3.3.2) und wie die Teilnehmenden selbst ihren interkomprehensiven Verstehensprozess einschätzen (Kap. 3.3.3).

3.1. Daten

Datenerhebung: Grundlage der Analyse ist eine existierende Datensammlung von elf Lautdenkprotokollen, erstellt von Reissner (2013). Die Lautdenkprotokolle wurden als benotete Leistung von Romanistikstudierenden eines einsemestrigen Seminars zum Thema „EuroComRom“ an einer deutschen Universität erstellt. Im Seminar wurde die EuroComRom-Methode unter Zuhilfenahme des Lehrbuchs *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können* (Stegmann & Klein 2000) unterrichtet. Als Abschlussleistung erhielten die Teilnehmenden die Anweisung, anhand dreier vorgegebener Kurztexte (jeweils auf Rumänisch, Portugiesisch und Ladinisch) ein „Transferprotokoll“ anzufertigen, das neben dem Lautdenkprotokoll, das die einzelnen Transferprozesse in möglichst großer Detailtreue abbildet, auch eine individuelle Sprachbiographie sowie ein Fazit zu den interkomprehensiven Erschließungsprozessen beinhalten sollte (vgl. Reissner 2013). Die Arbeit sollte ohne Zeitbegrenzung und ohne Hilfsmittel zu Hause erstellt werden. Es wurde empfohlen, das Lautdenkprotokoll aufzunehmen, um eine Protokollierung der Denkprozesse zu erleichtern. Für den Transkriptionsprozess gab es nur die Vorgabe, möglichst genau vorzugehen, sodass die Wiedergabegenauigkeit des Gedankenflusses in den Lautdenkprotokollen variiert. Auswahl der Texte, Durchführung und Benotung lagen einzig bei der Dozentin. Die Autorin erhielt nach Ende des Seminars Zugang zu den archivierten Daten und konnte daher keinen Einfluss auf die Kompilation und Zusammensetzung der Daten nehmen. Das Korpus ist somit eine realistische Repräsentation des Ergebnisses einer Lernsituation wie sie tatsächlich an der Universität stattfand.

Die drei Texte mit zwischen 99 und 163 Wörtern Länge wurden alle Wikipedia entnommen und haben alle verschiedene Aspekte von Religion zum Thema. Zu bearbeiten waren ein rumänischer (Text 1 zu Religion in Rumänien), ein portugiesischer (Text 2 zu Religion in Europa) und ein ladinischer (juden-spanischer/Ladino) Text (Text 3 zur Geschichte der Juden in Rumänien).³

Nach Angabe der Dozentin wurden bei der Textauswahl folgende Auswahlkriterien zugrunde gelegt:

- ähnlicher Interkomprehensionsgrad,
- ungefähr entsprechend dem Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens,
- ähnliche formale und lexikalische Transparenz,
- möglicher Zugang über mehrere Brückensprachen.

Die Dozentin hat, laut eigenen Angaben, aufgrund der im Seminar besprochenen Sprachhintergründe der Teilnehmenden Texte in Sprachen ausgewählt, von denen möglichst keine von einem der Lernenden beherrscht wurde. Im Protokoll selbst geben allerdings drei Teilnehmende Basiswissen in Portugiesisch an. Dies könnte unter Umständen die Erschließungsprozesse beeinflussen. Andererseits kann argumentiert werden, dass ein grundlegendes Basiswissen durch die im Lehrbuch verfügbaren Miniporträts der wichtigsten Besonderheiten der jeweiligen Sprachen zumindest für Rumänisch und Portugiesisch bei allen Teilnehmenden existiert.

Zu den angewandten Auswahlkriterien ist anzumerken, dass eine Gleichheit des Schwierigkeitsgrades aller drei Texte für alle Teilnehmenden nur sehr schwer umsetzbar ist, da Faktoren wie Kombination von Muttersprache und Fremdsprachenkenntnissen sowie das jeweilige Weltwissen der Teilnehmenden (hier zum Thema Religion) die Transparenz der Texte entscheidend beeinflussen.

Die untersuchten Lautdenkprotokolle sind mit einer individuellen Kennziffer bedacht und werden im vorliegenden Artikel wie folgt zitiert: (LDP X.Y:Z), also zum Beispiel (LDP 3.2:11), was sich auf Lautdenkprotokoll (LDP) Nummer 3, Text 2 (d.h. der portugiesische Text) und ein Zitat von Seite 11 des LDP bezieht.

Korpuszusammensetzung: Die Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 21 und 25 Jahre alt. Neun sind weiblich, zwei männlich. Angaben zum Alter und Geschlecht der individuellen Teilnehmenden mit Bezug auf das jeweilige erstellte Lautdenkprotokoll sind nicht verfügbar. Alle weiteren Informationen, z.B. zum Sprachhintergrund, basieren auf den Aussagen der Teilnehmenden in den Protokollen selbst. Eine Aufstellung der individuellen Sprachbiographien befindet sich mit Angabe der jeweiligen Nummer des Lautdenkprotokolls in Anhang 1, sodass diskutierte Beispiele mit der Sprachbiographie abgeglichen werden können. Fünf der elf Teilnehmenden hatten außer Deutsch noch eine

Brunner, Marie-Louise (2017), Interkomprehensionsdidaktik in der Praxis: Eine Fallstudie zu interkomprehensiven Erschließungsprozessen in Lautdenkprotokollen von Studierenden einer deutschen Universität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 128-142. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

weitere Muttersprache, davon zwei Französisch. Für die vorliegende Studie ist das nur insofern bedeutsam als die hohe Kompetenz in dieser Sprache die romanische Interkomprehension unterstützt. Darüber hinaus erhöht natürlich jede weitere bekannte Sprache (ob Muttersprache oder erlernte Fremdsprache) das linguistische Repertoire und erweitert das potentielle Brückenspracheninventar. Alle Teilnehmenden verfügen über Englischkenntnisse und (zumindest rudimentäre) Kenntnisse des Französischen. Neun der Teilnehmenden verfügten zudem über Spanischkenntnisse. Weitere Sprachen der Teilnehmenden waren Latein (4 Teilnehmende), Portugiesisch (3), Italienisch (2), Katalanisch (1), Japanisch (1), Polnisch (1), Tschechisch (1), Griechisch (1). Basierend auf der Reihenfolge des Erlernens (erkennbar über Angabe zu 1. Fremdsprache (FS) und weiteren Fremdsprachen in Anhang 1) können in begrenztem Umfang Aussagen über das ungefähre Kompetenzniveau getroffen werden. Es ist beispielsweise zu erwarten, dass die erste Fremdsprache deutlich besser beherrscht wird als eine autodidaktisch/durch Freundeskreis angeeignete Fremdsprache. Alle Lautdenkprotokolle sind auf Hochdeutsch verfasst; teilweise werden umgangssprachliche Ausdrücke wie *net* anstelle von *nicht* (vgl. z.B. LDP 2.1:5) verwendet.

3.2. Methodik

Die Vorgehensweise bei der Analyse wird im Folgenden kurz erläutert: Die Lautdenkprotokolle wurden mit Hinblick auf verwendete Strategien analysiert, d.h. es wurde herausgearbeitet, welche Strategien verwendet und wie sie im konkreten Kontext eingesetzt wurden, wiederkehrende oder häufig zu beobachtende Strategien wurden gebündelt und in Kap. 3.3.1 diskutiert. Hierbei wurden in Bezug auf die absolute Häufigkeit der Strategien jedoch bewusst nur Tendenzen angegeben. Dies hat mehrere Gründe: Zunächst sind die verschiedenen verwendeten Strategien nicht immer klar trennbar und können oft komplementär angewandt werden (z.B. der panromanische Wortschatz und Prä- und Suffixe: „compusă. [...] Äh vielleicht von Spanisch *poner*, *poner*, ähm und *com* mit *con* + *conponer*, gibt's das? Nee, oder? + Hmm, egal, vom Wortsinn her mitstellen, mit-geben, mit-machen“ (LDP 2.1:7)). Zudem sind nicht alle Strategien in den Lautdenkprotokollen verbalisiert, d.h. sie werden entweder nicht genannt, aber trotzdem bewusst angewandt, oder ihre Anwendung erfolgt unbewusst. In diesem Fall beruht die Interpretation der Autorin auf den in den Lautdenkprotokollen erkennbaren Ergebnissen des Transferprozesses (z.B. „Es existiert auch... ‚un numar mic‘ eine kleine Zahl“ (LDP 9.1:3), vgl. z.B. auch Beispiele (2) und (19) in Kap. 3.3.1). Diese Problematik wird auch in der Forschung thematisiert – Meißner (1998: 55-68) weist beispielsweise auf die mit der Kategorisierung verschiedener angewandeter Strategien einhergehenden Schwierigkeiten im mehrsprachigen fremdsprachlichen Unterricht hin. Reissner (2007: 83) merkt speziell in Bezug auf mit Hilfe von Lautdenkprotokollen erstellte Studien an, dass sich „diese Abläufe kaum generalisieren oder auch nur strukturieren lassen.“

3.3. Ergebnisse

3.3.1. Verwendete Strategien

Allgemein ist zu sagen, dass die Vorgehensweise der Teilnehmenden bei der interkomprehensiven Erschließungsarbeit variiert. Dennoch sind gemeinsame Tendenzen bezüglich der verwendeten Strategien erkennbar, die jedoch nicht immer in der gleichen Reihenfolge ablaufen und nicht zwangsläufig alle in jedem Lautdenkprotokoll vorkommen.

Bei der Erschließung der Texte gibt es mehrere Herangehensweisen. Manche der Teilnehmenden beginnen direkt mit dem Erschließen der Überschrift, wodurch sie Aufschluss über das Thema des Textes erlangen. Anschließend fahren sie dann direkt mit dem Rest des Textes fort (z.B. „Also erst einmal die Überschrift. ‚Religia în România: Date statistice‘. Dann geht es wahrscheinlich um Religion in Rumänien.“ (LDP 5.1:5)). Andere Teilnehmende lesen den zu untersuchenden Text zunächst einmal komplett durch, bevor sie mit der Erschließung beginnen. Außerdem wird anfangs manchmal zunächst die Sprache des Textes durch Vorwissen aus dem Seminar oder durch die Sprachporträts des Lehrbuchs identifiziert, wodurch entsprechendes Wissen bezüglich dieser Sprache (Lexik, (Morpho-)Syntax etc.) aktiviert wird.

Auch die Vorgehensweise beim Erschließungsprozess selbst ist nicht immer gleich. Manche der Teilnehmenden gehen Wort für Wort vor und gehen offenbar davon aus, dass das Erschließen jedes einzelnen Wortes automatisch den Sinn des gesamten Satzes darlegt, da im Lautdenkprotokoll keine Erschließung im Satzzusammenhang folgt. Manchmal wird dann jedoch eine komplette Wiedergabe des Textes nachgestellt (unabhängig vom Lautdenkprotokoll). Andere arbeiten sich eher Satz für Satz vor und erschließen sich ausgehend von einzelnen Wörtern und Wortgruppen (Teil-)Satzzusammenhänge. Nach Abschluss des Wort-für-Wort, Satz-für-Satz-Vorgehens kann dann optional ein weiterer kompletter Durchgang erfolgen, um den Gesamtkontext zur Erschließung nutzen zu können (z.B. „Jetzt muss ich den ganzen Text noch einmal durchgehen ... Also *Religion in Rumänien, statistische Daten*, ich denke vom Sinn her kann dieses *recensământului* nur eine *Umfrage* sein [Hervorh. i. Orig.]“ (LDP 10.1: 9)).

Es ist schwer, allgemeine Aussagen über die verwendeten Brückensprachen zu treffen, da sie je nach Text und Sprachhintergrund der Teilnehmenden stark variieren und auch meist mehr als eine Brückensprache bei der Erschließung verwendet wird. Im portugiesischen Text helfen meist Französisch und Spanisch, die insgesamt auch die am häufigsten verwendeten Brückensprachen sind. Vor allem im rumänischen Text, aber auch in den anderen, kommen zusätzlich Deutsch

und Englisch zum Tragen. Besonders für den latinischen Text ist Spanisch sehr ergiebig. Nicht zuletzt spielen auch Latein sowie die anderen (Teil-)Sprachkenntnisse der Teilnehmenden in Portugiesisch, Italienisch, Griechisch, Tschechisch, Katalanisch und Japanisch eine kleine Rolle beim interkomprehensiven Erschließen.

Allgemein erlauben die Texte das Erschließen durch verschiedene Brückensprachen. Deren Anwendung erfolgt flexibel. Die Teilnehmenden nutzen je nach individuellem Sprachhintergrund und intuitiver Präferenz auf den ersten Blick eine oder sogar nacheinander mehrere Brückensprachen. In Beispiel (1) wird der portugiesische Begriff zunächst ins Spanische und Französische übertragen, bevor dann die deutsche Entsprechung genannt wird.

- (1) „[...] der União Européia, de la Unión Europea oder de la [sic] Union européenne, der Europäischen Union.“ (LDP 3.2:11)

Bei der Analyse eines Satzes gibt es ebenfalls unterschiedliche Herangehensweisen. Die schnellste Variante ist das direkte Erschließen, dabei wird ein Wort oder sogar ein ganzer Satz(-teil) direkt, d.h. ohne Umweg über eine Brückensprache bzw. ohne Verbalisierung einer den sieben Sieben folgenden Analyse, von der Ausgangs- in die Zielsprache übertragen. Zum Beispiel:

- (2) „[...] die Hälfte, 52 % der Bürger der Mitgliedsstaaten der EU geben an, dass sie an Gott glauben, 27 % geben an, dass eine Art Geist oder Lebenskraft existiert wohingegen 18 % eben nicht an eine Art Geist, Gott oder Lebenskraft glauben. Manchmal ist es echt einfacher wenn man einfach drauf los übersetzt und nicht jedes Wort einzeln.“ (LDP 5.2:9)

Bei einer solchen direkten Erschließung scheinen Erschließungsprozesse über Brückensprachen und/oder die sieben Siebe soweit im Unterbewusstsein abzulaufen, dass sie ganz automatisiert passieren und nicht genauer zu Protokoll gegeben werden.

Bezüglich der Erschließung anhand der sieben Siebe ist zu bemerken, dass diese normalerweise weder der Reihenfolge von Sieb eins bis sieben folgt, noch eines nach dem anderen angewandt wird. Oft werden auch die Siebe nicht bewusst getrennt, sondern werden gleichzeitig untersucht. Die Teilnehmenden gehen offenbar nach dem Prinzip vor, dass das, was auch immer zuerst eine Konnotation auslöst oder einen Wiedererkennungswert hat, zuerst analysiert wird. Dabei scheint es eine grobe Untergliederung in Lexik (und Wortverwandtschaften) einerseits und (Morpho-)Syntax andererseits zu geben. Das heißt, entweder liegt der Hauptfokus auf der Wortbedeutung, während weniger Wert auf (morpho-)syntaktische Strukturen gelegt wird, oder die strukturellen Modalitäten eines Wortes oder Satzes werden (zunächst) ohne Bedeutungszuordnung analysiert. Diese beiden Methoden treten oft nacheinander auf, wobei bei problemloser lexikalischer Erschließung eine (morpho-)syntaktische Erschließung oft ausgelassen wird. Affixe, das siebte Sieb, werden allgemein eher seltener als Erschließungsstrategie genutzt und nehmen eher eine Rolle zwischen Lexik und (Morpho-)Syntax bei der Erschließung ein.

Das Erschließen der Lexik lässt sich nochmals unterteilen in zwei größere Teilbereiche: den internationalen/panromanischen Wortschatz einerseits sowie Lautentsprechungen und Graphien/Aussprachen andererseits, die zur Erkennung von Wortverwandtschaften beitragen.

Die Teilnehmenden unterscheiden meist nicht zwischen internationalem oder panromanischem Wortschatz (1.+2. Sieb). Rückschlüsse darüber, welches Sieb Anwendung findet, können daher höchstens aus den verwendeten Brückensprachen gezogen werden, da eine explizite Unterscheidung oft nicht vorgenommen wird, sondern nur die verwendeten Brückensprachen genannt werden. So zum Beispiel in Beispiel (3), wo der internationale Wortschatz zu Hilfe genommen wird, da nicht nur romanische Sprachen als Brückensprache zur Geltung kommen, sondern auch die englische und deutsche Entsprechung genannt wird.

- (3) „[...] das ist aus dem Griechischen, Atheisten, atheists, ateistas aus dem Spanischen, verschiedene Quellen möglich, oder einfach aus dem Deutschen, von Atheisten.“ (LDP 10.1:7)

Seltener gibt es einen expliziten Hinweis, ob der internationale oder der panromanische Wortschatz verwendet wurde; diese Unterscheidung wird jedoch nicht immer zutreffend vorgenommen (vgl. Beispiel (4)).

- (4) „[...] „un număr“ gehört demnach zum panromanischen Wortschatz und ist darüber hinaus auch durch das Deutsche verständlich.“ (LDP 7.1:4)

Die Zuordnung in Beispiel (4) ist nicht korrekt, da allein die Tatsache, dass *un număr* außer in den romanischen, auch in den germanischen Sprachen, das heißt in Deutsch und Englisch eine Entsprechung hat und beispielsweise auf Russisch, einer slawischen Sprache, ganz ähnlich heißt, darauf hinweist, dass es nicht dem rein panromanischen Wortschatz angehören kann, sondern dem internationalen Wortschatz zuzuordnen ist.

Lautentsprechungen sowie Graphien und Aussprachen (3.+4. Sieb) deuten beide auf Wortverwandtschaften hin. Jedoch ist die Unterscheidung der beiden Siebe nicht immer eindeutig. Beide Siebe werden oft aktiv anhand von im Seminar oder im Fremdsprachenunterricht gelernten Fakten angewandt. Alternativ stellen die Teilnehmenden auch Hypothesen bezüglich Lautentsprechungen und Graphien/Aussprachen auf. Sie systematisieren dabei Lautentsprechungs- und Aussprachekonventionen für die zu erschließenden Texte.

Im dritten, ladinischen Text wird beispielsweise häufig ein systematischer Vergleich bezüglich der ladinischen und der spanischen Schreibweise vorgenommen, wodurch auch Lautentsprechungen zwischen den beiden Sprachen herausgearbeitet werden. Zum Beispiel:

- (5) „Ach ja... das „v“ am Wortanfang im Spanischen wird hier durch ein „b“ ersetzt.“ (LDP 5.3:11)

Auch zwischen Portugiesisch und Spanisch werden manchmal Vergleiche angestellt (vgl. Beispiel (6)). Hier ist unklar, ob der/die Studierende sich nur auf die Lautentsprechung der beiden Sprachen bezieht, oder ob er/sie auch von der gleichen Aussprache der entsprechenden Grapheme spricht, wobei wahrscheinlich beides der Fall ist.

- (6) „Als ich diesen Satz las, fiel mir zu „Alemanha“ ein, dass wir im Seminar lernten, dass das Portugiesischen [sic] „-nh-“ normalerweise dem Spanischen „-ñ-“ [sic] entspricht.“ (LDP 4.2:13)

Manchmal wird auch einfach nur die Ähnlichkeit zwischen zwei Wörtern herausgestellt – „hört sich an wie...“, „sieht aus wie...“ – was je nach Beispiel auf jedes der ersten vier Siebe zurückzuführen sein kann (d.h. eine Ähnlichkeit durch Zugehörigkeit zum internationalen/panromanischen Wortschatz oder eine Wortverwandtschaft, die (un)bewusst durch Lautentsprechungen oder Graphien/Aussprachen erkannt wird). Zum Beispiel „credincioși“ in Beispiel (7), welches mit Hilfe des panromanischen Wortschatzes hergeleitet werden kann, wobei aus dem Lautdenkprotokoll nicht hervorgeht, ob der/die Studierende die korrekte rumänische Aussprache benutzt oder sich beim Erschließen nur auf das Schriftbild des Wortes verlässt.

- (7) „[...] *credincioși* ... das klingt mir nach *Gläubigen* ... *credere, credo* ... *creir*, also aus dem Spanischen, Lateinischen, Gläubige passt auch vom ... *römisch – katholischen*“ [Hervorh. i. Orig.] (LDP 10.1:8)

Allerdings spielt in Beispiel (7) auch der Kontext eine wichtige Rolle, da im Zusammenhang mit dem Thema Religion und dem direkten Satzzusammenhang mit *römisch-katholischen* die Verbindung zu *Gläubigen* naheliegt.

Der zweite große Erschließungsteil befasst sich mit der (Morpho-)Syntax des zu analysierenden Textes. Dabei können sowohl die syntaktischen Strukturen des Textes (5. Sieb) als auch einzelne morphosyntaktische Elemente (6. Sieb) analysiert werden. Dies geschieht mit Hilfe der vorhandenen Sprachkenntnisse und des im Seminar erworbenen Wissens.

Bei der syntaktischen Analyse (5. Sieb) werden zum Beispiel Haupt- und Nebensätze, sowie die Wortstellung im Satz analysiert. So können die den romanischen Sprachen gemeinsamen Strukturen sowie Wortarten und Konjunktionen erkannt werden. In Beispiel (8) wird ein Relativsatz anhand des im Seminar gelernten Relativpronomens identifiziert. Beispiel (9) demonstriert, dass die Wortstellung, hier nachgestellte Adjektive, mit Hilfe des fünften Siebes analysiert werden kann. In Beispiel (10) wird eine Aufzählung im Text als syntaktische Struktur anhand der vorhandenen Kommata erkannt.

- (8) „[...] und Personen (Internationalismus), die (Relativpronomen, bekannt aus PS) keine [...]“ (LDP 6.1:5)
- (9) „Besonders die Strukturen, wie zum Beispiel, dass das Adjektiv dem Substantiv nachgestellt wird („date staticie [sic]“), sind mir aus dem Spanischen vertraut.“ (LDP 4.1:4)
- (10) „Im letzten Teil des Satzes wurde allein durch die Kommata klar, dass es sich hierbei um eine Aufzählung weiterer Religionsanhänger mit statistisch basierter Information handelt.“ (LDP 4.1:5)

Bei der morphosyntaktischen Analyse (6. Sieb) werden zum Beispiel Verb- oder Adverbendungen, Pluralbildung, Steigerung oder das Erkennen von Präpositionen oder Artikeln zur Analyse genutzt.

- (11) „Der Plural wird auch mit einem End –s gebildet.“ (LDP 8.3:8)
- (12) „Jetzt weiß ich, dass mit der Endung *-ul* im Rumänischen der Artikel einhergeht ... aber das *-ui* weiß ich leider nicht mehr.“ [Hervorh. i. Orig.] (LDP 10.1:5)
- (13) „[...] *perdiendo* [sic], hmm die Endung *endo* is bestimmt wie Spanisch Gerundio [...]“ (LDP 2.2:8)

Beispiele (11), (12) und (13) verdeutlichen die Ergiebigkeit der morphosyntaktischen Analyse; in (11) wird die Pluralbildung des Ladinischen untersucht, in (12) wird die rumänische Endung *-ul* als Artikel identifiziert, in (13) wird das portugiesische Gerundium anhand der Ähnlichkeit zum Spanischen erkannt.

Das siebte Sieb, bei dem Prä- und Suffixe untersucht werden, kommt ebenfalls in den untersuchten Lautdenkprotokollen zur Geltung und treibt dort die Analyse einiger lexikalischer Begriffe voran. Es scheint dabei eine Zwischenrolle zwischen Lexik und Morphologie einzunehmen, da Prä- und Suffixe zunächst als Wortteil erkannt werden müssen und anschließend deren Bedeutung erschlossen werden muss. Zum Beispiel in (14) und (15):

- (14) „[...] *compusă*. + Äh, also wenn man das Wort trennt *com- pusă*. Äh vielleicht von Spanisch *puse, poner*, ähm und *com* mit *con + conponer*, gibt's das? Nee, oder? + Hmm, egal, vom Wortsinn her mit-stellen, mit-geben, mit-machen [...]“ (LDP 2.1:7)

- (15) „[...] "Europa Pós-Cristã" *pós* muss von *post* kommen, also *nach* ... *nachchristliches Europa* [...]" [Hervorh. i. Orig.] (LDP 10.2:12)

Abgesehen von der Analyse unter Zuhilfenahme der sieben Siebe, kommen auch andere Strategien und Erschließungsmechanismen in den untersuchten Lautdenkprotokollen zur Anwendung. Die Teilnehmenden stellen immer wieder Hypothesen bezüglich des Textes und seiner Übertragung ins Deutsche auf, die sich auf den konkreten Kontext des Satzes oder das Thema Religion (16), auf Weltwissen (z.B. geographische Namen, Musik, Internetsprache u.a.) (17) oder auf im Seminar erlerntes Wissen (18) stützen. Dadurch können oft unbekannte lexikalische Begriffe doch noch ins Deutsche übertragen oder zumindest eine sinngemäße (wenn auch nicht wortwörtliche) Erschließung (19) umgesetzt werden.

- (16) „[...] und „atei“ [beschreibt] vermutlich Atheisten wenn wir bei dem Thema Religion sind.“ (LDP 5.1:6)
- (17) „Das Wort „desendientes“ ... wie der Film mit George Clooney „The Descendants“, die Nachkommen.“ (LDP 5.3:11)
- (18) „Aha, scheint ein portugiesischer Text zu sein, sieht man direkt an dem a mit Tilde und am „tem“, ist also nicht spanisch.“ (LDP 6.2:6)
- (19) „Also sinngemäß müsste das irgendwas heißen wie äh, sich und ohne Religion, [das heißt] Personen, die sich ohne Religion erklären + sich zu keiner Religion als zugehörig erklären.“ (LDP 2.1:5)

Oft greifen die Teilnehmenden auf bereits erschlossene Wörter zurück und verallgemeinern dadurch Bedeutungen oder Morpheme (20) (manchmal auch Lautentsprechungen, v.a. im ladinischen Text, vgl. Bsp. (5)) für den ganzen Text. Einmal wird sogar auf den vorhergehenden Text zurückgegriffen, indem der portugiesische Artikel anhand eines Begriffes aus dem rumänischen Text erschlossen wird (21).

- (20) „In diesem Zusammenhang erinnerte ich mich an „revelou“, welches ich als Verb in der Vergangenheit festhielt und schloss aufgrund der Endung „-ou“ darauf, dass es sich auch in diesem Fall um ein Verb in der Vergangenheit handeln müsste.“ (LDP 4.2:13)
- (21) „[...] „o“ erinnert mich an die selbe [sic] Vokabel aus dem ersten, dem rumänischen Text, welche dort als ein Artikel eingesetzt wurde“ (LDP 7.2:6)

Häufig werden unbekannte Wörter zunächst übersprungen und wenn nach erneuter Analyse im Gesamtkontext (des Satzes oder des ganzen Textes) das Wort immer noch nicht ins Deutsche übertragen werden kann, wird es oft weggelassen oder durch ein Kunstwort (22), ein eingedeutschtes (23), das ursprüngliche Wort oder durch eine deutsche Phrase (24) ersetzt.

- (22) „[...] und ihre Kultur ...blabla...mit Erfolg [...]“ (LDP 5.3:12)
- (23) „[...] seit [...] der Ankunft [...] der Ashken (hier fehlt Weltwissen, ich weiß nicht ob dies im Deutschen so heißt, versuche aber, ein mir logisch klingendes Deutsches [sic] Wort daraus zu machen, jedenfalls muss es ein jüdischer Volksstamm sein)“ (LDP 6.3:8)
- (24) „[...] gemäß des Wortes, welches ich noch nicht weiß, von 2002, ich lasse das Wort erst mal aus ...“ [Hervorh. i. Orig.] (LDP 10.1:5)

3.3.2. Besonderheiten und Probleme

Bei der interkomprehensiven Erschließung treten neben den in Kap. 3.3.1 genannten Methoden manchmal auch andere Vorgehensweisen auf. Zum Beispiel werden in manchen Lautdenkprotokollen nicht nur einzelne lexikalische Begriffe in die Brückensprache und danach ins Deutsche übertragen, sondern auch Teilsätze und ganze Sätze. Dabei kann die grammatikalische und semantische Richtigkeit des Satzes in der Brückensprache ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Dieser Zwischenschritt erscheint auf den ersten Blick nicht sehr effizient, da die korrekte Wiedergabe eines ganzen Satzes in der Brückensprache irrelevant ist, solange die Bedeutung und die grammatischen Strukturen des Satzes im Deutschen klar sind. Diese Vorgehensweise könnte allerdings aufgrund der ähnlichen Lexik und Satzstrukturen innerhalb der romanischen Sprachfamilie von Vorteil bei der Übertragung sein, da die gleichen Wörter und Strukturen beibehalten werden können. Jedoch werden manchmal diese (Teil-)Sätze dann gar nicht mehr ins Deutsche übertragen, sondern bleiben in der Brückensprache (meist Französisch) im Lautdenkprotokoll stehen. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass die verantwortliche Dozentin Französisch fließend beherrscht und daher eine Übertragung ins Deutsche nicht zwingend notwendig erschien. Trotzdem kann diese Erklärung nicht verallgemeinert werden, da in manchen Fällen die Studierenden einfach Probleme hatten, die genaue deutsche Entsprechung mancher Wörter zu finden, obwohl der ungefähre Sinn des Wortes durch die Brückensprache bereits klar war (25).

- (25) „Reformați, [...] ähm Reform halt, also, so vom Deutschen, ähm, pff, Reformant, ähm wie heißt das jetzt? Reformieren ++ evangelisch halt.“ (LDP 2.1:4)

Die Studierenden konzentrieren sich außerdem oft auf eine möglichst passende deutsche Entsprechung (außer natürlich wenn die Brückensprache nicht übertragen wird). Die erste Übertragung ins „Euro-Deutsch“ (Stegmann & Klein 2000: 32), welches sich durch seine lexikalische Nähe zu den romanischen Sprachen anbietet, wird dann oft in ein leichter verständliches Deutsch umgewandelt. Ebenso werden wörtliche Übertragungen ins Deutsche oft idiomatischer und/oder figurativer ausgedrückt (26), um die deutsche Entsprechung leichter verständlich zu machen.

- (26) „Aber ‚betonte Abnahme‘ geht gar nicht...hört ich [sic] merkwürdig an. Vielleicht kann man das hier dann mit ‚starke Abnahme‘ übersetzen.“ (LDP 5.2:8)

Außerdem machen sich die Studierenden auch manchmal über die deutsche Richtigkeit des erschlossenen Satzes Gedanken:

- (27) „Aber ‚Beliefs‘ steht im Plural? Mehrzahl von Glauben? Dann muss man das eventuell mit Glaubensrichtungen übersetzen.“ (LDP 5.2:9)

Dieser Schritt trägt allerdings nicht mehr zum weiteren Verständnis des Textes bei, da der Sinn bereits erfasst ist, sondern könnte eher von der Tatsache herrühren, dass das Lautdenkprotokoll als Abschlussprüfung fungiert. Die Intention der Teilnehmenden könnte in diesem Kontext nicht das grobe Verstehen des Textes, wie in der Interkomprehension üblich, sondern eine möglichst wortgetreue und „richtige“ Übersetzung sein.

Während des Denkprozesses werden des Weiteren immer wieder Kommentare oder Erklärungen in Bezug auf die Aufgabe oder Interkomprehension allgemein oder bezüglich des konkreten Erschließungsvorganges protokolliert. Dabei findet oft eine Art innerer Monolog statt (28), bei dem die Studierenden sich manchmal selbst Fragen zur Logik des zu erschließenden Satzes im Kontext des Textes (29) oder zur Logik der möglichen Bedeutungen stellen (30).

- (28) „[...] tja was ist das denn? [...] das lasse ich erst mal aus ... komme später wieder drauf zurück“ (LDP 10.1:7)

- (29) „[...] Obwohl ich mich jetzt ein bisschen wundere [...] da ja eigentlich Atheismus ... na gut ... man kann das als eine Art Religion sehen, vielleicht wie in der Sowjetunion [sic]“ (LDP 10.1:7)

- (30) „[...] și heißt doch und? Das macht hier ja gar kein [sic] Sinn.“ (LDP 2.1:5)

Die genannten Besonderheiten können durch die Tatsache erklärt werden, dass es sich um eine Prüfungsleistung handelt und daher von den Teilnehmenden eine andere Erwartungshaltung an das eigene Lautdenkprotokoll gestellt wird, als im Kontext einer Interkomprehensionsübung allgemein erwartet würde. Ein eher unerwartetes Problem stellt hingegen das Thema Religion für viele der Teilnehmenden dar. Oft können Wörter nicht erschlossen werden, weil die Bezeichnungen auch im Deutschen nicht bekannt sind. Dies führt im Falle der *Aschkenasim* in drei Fällen zu einem negativen Transfer, da angenommen wird, dass es sich dabei um Nazis handelt. In zwei der Fälle wird allerdings aus dem Kontext diese Bedeutung direkt wieder ausgeschlossen:

- (31) „[...] Ankunft der ahkenazis, hä? hmm, [...] ashkenazi im siglo 19, nee, mit Nazi kann das nix zu tun haben“ (LDP2.3:10/11)

Manchmal schwanken die Studierenden zwischen zwei Bedeutungen, wie zum Beispiel *römisch* und *rumänisch* im ersten, rumänischen Text, da wegen des ähnlichen Wortklangs die Bedeutung meist nur am Kontext festgemacht werden kann; wie beispielsweise die folgende Erschließung des rumänischen Ausdrucks „autoritățile române“:

- (32) „[...] als bei den (...) römischen oder rumänischen? Rumänischen Autoritäten [...]“ [(...) i. Orig.] (LDP 9.1:4)

Abgesehen vom Thema, war auch die Identifikation der Textsprache in manchen Fällen problematisch. Texte eins und zwei wurden von allen Teilnehmenden korrekt als rumänisch und portugiesisch identifiziert. Der dritte, ladinische, Text bereitete allerdings einigen Teilnehmenden Probleme. In fünf Lautdenkprotokollen wurde die Sprache von Text drei richtig als Ladinisch/Judenspanisch identifiziert, in drei weiteren Lautdenkprotokollen als Variante des Spanischen (nicht Katalanisch). Drei der Teilnehmenden identifizierten die Sprache fälschlicherweise als Katalanisch. Allerdings bereitete die Identifikation des letzten Textes allen Teilnehmenden prinzipiell die meisten Schwierigkeiten, da Ladinisch keine im Lehrbuch explizit besprochene Sprache war und daher nicht sofort erkannt wurde. Trotzdem ist eine Identifikation der Sprache für den Erschließungsprozess wichtig und die Teilnehmenden kehren wiederholt zu dieser Problematik zurück. Es kann argumentiert werden, dass bei einer Sprache, die nicht identifiziert wird, auch nicht auf Vorwissen aus dem Seminar zurückgegriffen werden kann, was den Erschließungsprozess u.U. erschwert. Diese These wird dadurch untermauert, dass die Teilnehmenden im ladinischen Text verstärkt versuchen, Regelmäßigkeiten, zum Beispiel bezüglich der Lautentsprechungen zum Spanischen, zu erkennen und dadurch das fehlende Vorwissen auszugleichen.

3.3.3. Einschätzungen der Teilnehmenden

Laut eigener Aussage fiel neun der Teilnehmenden der rumänische Text am schwersten und der ladinische am leichtesten. Eine Person machte dazu keine Angaben. Im Gegensatz dazu schätzte eine andere Person, die keine Spanischkenntnisse

hatte, den ladinischen Text am schwersten ein. Spanischkenntnisse sind hier natürlich von Vorteil, da es sich beim Ladinischen um eine Variante des Spanischen handelt.

Manchmal waren die Teilnehmenden selbst überrascht, welche Brückensprachen sie verwendet hatten, zum Beispiel wenn sie sich sehr viel mit Englisch oder auch Latein (das oft nur in der Schule gelernt worden war) helfen konnten oder wenn sie nur rudimentäre Kenntnisse oder einzelne Wörter einer Fremdsprache für den interkomprehensiven Erschließungsprozess einsetzen konnten. Sogar ein ungefähres „Gefühl“ in Bezug auf eine Fremdsprache konnte manchmal weiterhelfen:

- (33) „Annuario ähm annuario – da meine ich, gibt es im Italienischen – auch wenn ich kein Italienisch kann – ein Wort, das zumindest so ähnlich klingt und tatsächlich auch für etwas steht, das mit dem Jahr zu tun hat. Das könnte man dann auch mit dem Spanischen [sic] año oder dem Französischen [sic] année ableiten.“ (LDP 3.1:7)

Abschließend ist zu sagen, dass die Teilnehmenden den Eindruck hatten, eine positive und nützliche Erfahrung durch die Auseinandersetzung mit EuroComRom gemacht zu haben. Außerdem konnten sie – nach eigenen Angaben – durch die Übung im Seminar die gestellte Aufgabe der interkomprehensiven Erschließung leichter bewältigen als vor dem Seminar.

4. Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

4.1. Verwendete Interkomprehensionsstrategien

Im Folgenden werden die aus den Lautdenkprotokollen hervorgehenden Strategien der Teilnehmenden des EuroComRom Seminars im Überblick erläutert.

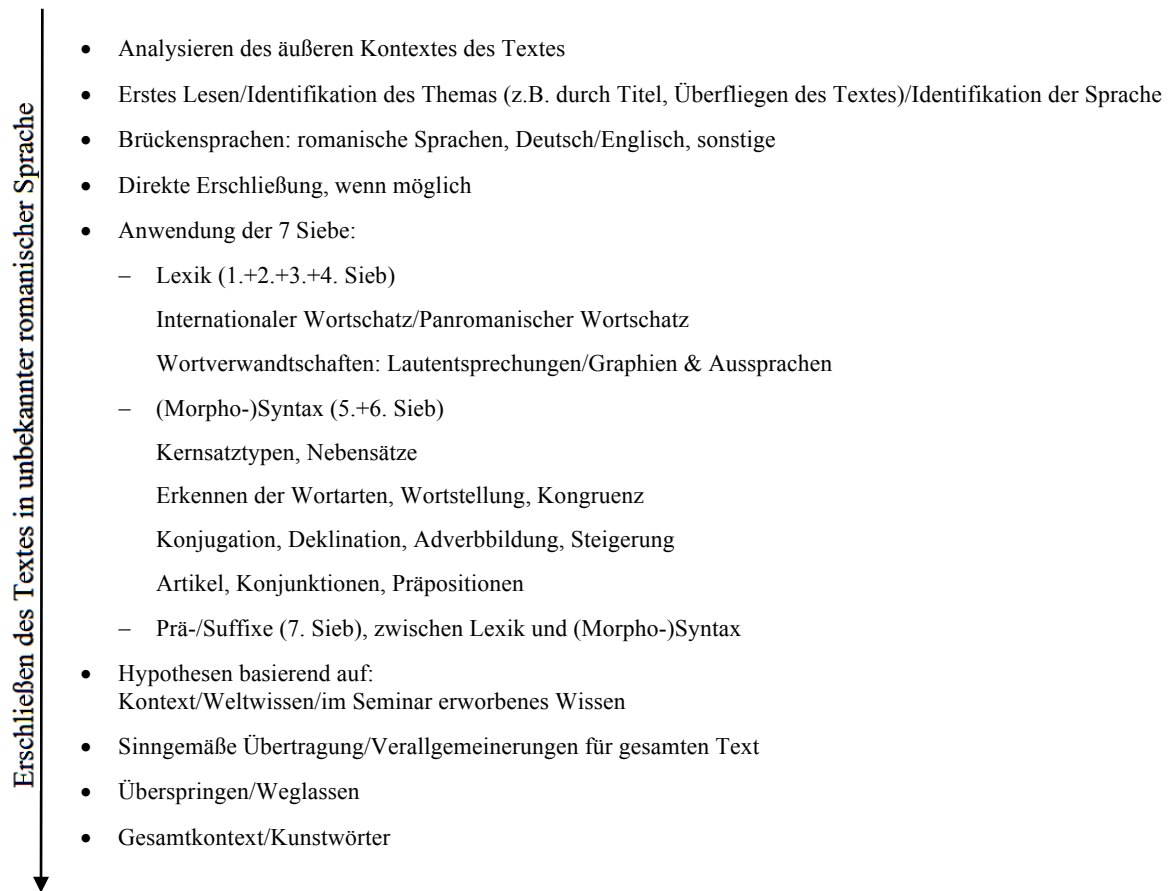
Zunächst identifizieren die Teilnehmenden allgemein anhand des äußeren Kontextes und des ersten Überfliegens oder lauten Vorlesens des Textes das Thema und die Sprache. Dies wird jedoch nur selten tatsächlich bewusst und explizit erwähnt; meist wird das Thema beim Erschließen eher implizit erkannt. Anschließend wird Wort für Wort und Satz für Satz vorgegangen, wobei oft Satzteile oder ganze Sätze direkt ins Deutsche übertragen werden können.

Ist eine direkte Erschließung nicht möglich, wenden die Teilnehmenden die sieben Siebe des Lehrbuches zur EuroComRom-Methode (Stegmann & Klein 2000) an, wobei die Siebe eins bis vier meist in einem ersten Schritt verwendet werden. Dabei werden der internationale und panromanische Wortschatz einerseits und Lautentsprechungen und Graphien/Aussprachen andererseits oft gleichzeitig erschlossen, ohne dass eine genaue Differenzierung stattfindet. Die erste Idee oder Konnotation wird oft auch direkt als Erstes verfolgt. Sollte eine Erschließung im ersten Schritt ohne Erfolg bleiben, werden anschließend im zweiten Schritt die (Morpho-)Syntax (5./6. Sieb), das heißt Satzstrukturen, sowie morphosyntaktische Aspekte auf ihre (grammatikalische) Bedeutung hin untersucht. Prä- und Suffixe (7. Sieb) werden seltener als die anderen Siebe als Erschließungsstrategie verwendet. Trotzdem helfen sie bei mehr als der Hälfte der Lautdenkprotokolle bei der Texterschließung und erfüllen dabei eine doppelte Funktion (je bei Schritt eins und zwei). Die Anwendung der sieben Siebe in den untersuchten Lautdenkprotokollen lässt auf eine relativ genaue Umsetzung und Verinnerlichung der Strategien des Lehrbuchs schließen, in welchem ebenfalls eine grobe Zweiteilung der sieben Siebe (wenn auch Prä-/Suffixe dem zweiten Schritt zugeordnet werden) als Erschließungsweg vorgeschlagen wird, nachdem der Kontext des Textes untersucht worden ist. Aus der Vielzahl der verwendeten Brückensprachen kann geschlossen werden, dass die Texte unter Zuhilfenahme der von den Teilnehmenden beherrschten Sprachen sehr gute Erschließungsmöglichkeiten boten.

Zusätzlich zu den sieben Sieben werden auch Hypothesen bezüglich Wortbedeutungen mit Hilfe von Kontext, Weltwissen und im Seminar erworbenem Wissen über die romanischen Sprachen aufgestellt. Daraus ergeben sich dann sinngemäße Erschließungen des untersuchten Satzes sowie Verallgemeinerungen für den ganzen Text in Bezug auf Wortbedeutungen und Lautentsprechungen. Wenn die deutsche Bedeutung dann immer noch unklar ist, wird das entsprechende Wort zunächst übersprungen. Nach Erschließen des letzten Satzes des Textes wird dann anhand des Gesamtkontextes erneut versucht, das fehlende Wort ins Deutsche zu übertragen. Sollte dies jedoch nicht gelingen, werden – wie im Lehrbuch vorgeschlagen – Kunstwörter oder Platzhalter zu Hilfe genommen, sodass am Ende ein (zumindest ungefähres) Verständnis des kompletten Textes gewährleistet ist.

Eine kurze Übersicht über die verwendeten Erschließungsstrategien findet sich in Abb. 1:

Text in unbekannter romanischer Sprache



(Ungefähres) Verstehen des Textes in unbekannter romanischer Sprache

Abb. 1: Erschließungsstrategien in den untersuchten Lautdenkprotokollen

4.2. Lautdenkprotokolle als Daten

Wie bereits in Kap. 2.3 und 3.2 erwähnt, wird die Verwendung von Lautdenkprotokollen in der Interkomprehensionsforschung kontrovers betrachtet, da Subjektivität nicht ausgeschlossen werden kann und eine Generalisierung auf Grundlage von Lautdenkprotokollen sich manchmal als schwierig erweist. Bei der genauen Untersuchung der Lautdenkprotokolle im Rahmen dieser Studie wird darüber hinaus deutlich, dass diese keine genaue Repräsentation der ablaufenden Denkprozesse, sondern oft eher eine Adaptation für den speziellen Zweck als Abschlussprüfung des Seminars darstellen. Manche der Lautdenkprotokolle ähneln einer Erzählung, die nach dem fertigen Ergebnis ausgeführt wurde (in Vergangenheitsform nacherzählt statt im Präsens wie bei einem Denkprozess zu erwarten), oder sie wurden gar in Listenform mit stichwortartigen Inhalten verfasst. Außerdem werden oft sehr ausführliche Erklärungen (z.B. zum Vorgehen oder zu bestimmten Wörtern, s. Kap. 3.3.2) oder auch Rechtfertigungen, warum etwas so und nicht anders ins Deutsche übertragen wurde, angegeben, bei denen genaue Erschließungsprozesse erläutert werden, die sonst wahrscheinlich mehr intuitiv ablaufen würden, beziehungsweise überflüssig wären.

Trotz der geschilderten Problematik erscheinen Lautdenkprotokolle als eine geeignete Methode, um sonst nur mental ablaufende Vorgänge darzustellen. Ohne Verbalisierung der Denkprozesse müsste auf eine Befragung der Teilnehmenden zurückgegriffen werden. Die durch Befragungen erlangten Ergebnisse könnten allerdings subjektiven Eindrücken unterliegen, da eigene Denkprozesse nur schwer im Nachhinein kategorisiert und quantifiziert werden können. Stattdessen werden bei Lautdenkprotokollen die Gedankengänge in Echtzeit verbalisiert und erst anschließend von einer objektiven dritten Person gesichtet und interpretiert sowie im Vergleich mit weiteren Protokollen in eine übergeordnete Taxonomie gebracht.

5. Interkomprehension im Kontext der Internationalisierung

Auf Grundlage der durchgeführten Studie kann argumentiert werden, dass durch das erfolgreiche Aneignen von Interkomprehensionsstrategien durch die EuroComRom-Methode das multilinguale Repertoire der Teilnehmenden nachhaltig gefördert wird. Dadurch erhöht sich die individuelle Mehrsprachigkeit im Sinne der aktuellen Sprachenpolitik der EU und damit auch die internationale Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, in internationalen Kontexten erfolgreich agieren zu können.

Eine zu dieser Auffassung von internationaler Kompetenz gegenläufige Tendenz stellt im aktuellen Diskurs hingegen meist die Entwicklung von Englisch zur Weltsprache dar (vgl. z.B. Crystal 2003). Sicherlich steht eine solche Entwicklung zunächst im Gegensatz zur Theorie der individuellen Mehrsprachigkeit und der Weiterentwicklung der hier untersuchten Interkomprehensionsdidaktik. Viele Forschende sehen Englisch als Lingua Franca im internationalen Kontext tatsächlich als aktive Bedrohung für die individuelle Mehrsprachigkeit (vgl. Canagarajah 2007; House 2003).

Allerdings sollte in diesem Kontext der Nutzen des Englischen für die Interkomprehension, der aus dem aktuellen, weltweiten Aufwärtstrend von Englisch gezogen werden kann, keinesfalls unterschätzt werden. Immerhin kann Schätzungen zufolge etwa ein Viertel der Weltbevölkerung auf Englisch kommunizieren (vgl. Crystal 2003: 69) und erlangt dadurch Zugang zu auf Englisch basierenden Internationalismen (vgl. Klein & Reissner 2006: 11). Diese erleichtern wiederum das Verstehen und Erlernen anderer Sprachen durch den sich überschneidenden internationalen Wortschatz. Klein & Reissner (2006: 11-12) argumentieren außerdem, dass Englisch durch seine Nähe zum Französischen auch Zugang zu den romanischen Sprachen gewährt.⁴ Englisch kann daher ein doppeltes Potential für die Interkomprehension vorweisen, denn es kann sowohl als Brückensprache für die romanische als auch für die germanische Interkomprehension verwendet werden. Auch in den untersuchten Lautdenkprotokollen spielt Englisch immer wieder eine Rolle bei der Erschließung (z.B. „reprezentând‘ ist denk ich so ‚ne [sic] Art Gerundium also wie im Englischen zum Beispiel ‚representing‘, also (...) [sic] repräsentieren“ und „penicostali‘ kenne ich aus dem Englischen ‚Penecostals‘ [sic]“ (LDP 9.1:3), vgl. auch (3) und (17)). Es nimmt daher zu Recht eine wichtige Position in einem multilingualen Lehrkonzept ein.

Schaut man sich die Fremdsprachenpolitik an deutschen Gymnasien an, findet man bereits einige positive Tendenzen in beide Richtungen; sowohl der individuellen Mehrsprachigkeit im Sinne der EU-Sprachenpolitik, als auch der Rolle des Englischen im globalen Kontext wird dort Rechnung getragen, da alle deutschen Schülerinnen und Schüler sowohl Englisch, als auch eine zweite Fremdsprache am Gymnasium lernen (vgl. Kultusministerkonferenz 2011, Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz). So wird Englisch nicht als Bedrohung für Multilingualismus positioniert, sondern als zusätzliche Ressource für die Stärkung von Mehrsprachigkeit. Ein Blick auf die Sprachangebote verschiedener Bundesländer an weiterführenden Schulen zeigt, dass das Potential für interkomprehensiver Sprachenlehre im europäischen Kontext beträchtlich ist. Englisch wird an allen Schulen unterrichtet und Französisch je nach Schulart und Bundesland optional oder obligatorisch, dazu treten Spanisch und Italienisch. Mit dieser Sprachkombination haben Schüler an deutschen Gymnasien die Möglichkeit mit Hilfe der romanischen Interkomprehension in Kombination mit Englisch als Brückensprache die Sprachen von dreizehn der momentan 28 EU-Staaten zumindest ansatzweise zu erschließen und zu verstehen. Diese Zahl lässt sich durch die germanische Interkomprehension noch um weitere sechs europäische Länder erweitern.⁵ Hinzu kommen weltweit noch alle Länder mit germanischen oder romanischen Sprachen als Amts- oder Verkehrssprache.

Daraus folgt, dass die internationale kommunikative Kompetenz durch das Einführen eines interkomprehensiven Ansatzes an Schulen deutlich erhöht werden könnte, ohne weitere Zielsprachen von Grund auf neu erlernen zu müssen. Englisch stellt in diesem Zusammenhang keine Alternative oder gar Bedrohung für die individuelle Mehrsprachigkeit dar, sondern könnte zusätzlich zu anderen Fremdsprachenkenntnissen als wichtiger Bestandteil eben dieser Mehrsprachigkeit und als essentielle Ressource, nicht nur für die germanische, sondern auch für die romanische Interkomprehension genutzt werden. Hier ergibt sich die Möglichkeit für zwei komplementäre und synergetische Prozesse: Neben dem Erlernen von Englisch als international verwendeter Lingua Franca könnte gleichzeitig auch die individuelle Mehrsprachigkeit gefördert werden, indem sowohl weitere Fremdsprachen als auch allgemeine Interkomprehensionsstrategien vermittelt werden.

Die so erworbene mehrsprachliche Kompetenz ist auch für den späteren Berufskontext klar von Vorteil. Studien zu internationaler Businesskommunikation zeigen, dass eine allgemeine Kommunikationsbereitschaft in der Muttersprache der Kommunikationspartner sich selbst bei geringer Sprachkompetenz positiv auf zwischenmenschliche Beziehungen im Businesskontext auswirken kann und einen entscheidenden Vorteil darstellt (vgl. z.B. Ehrenreich 2010: 423-424; Kassis-Henderson 2005: 79; Kassis-Henderson & Louhiala-Salminen 2011: 27). Zusätzlich geht eine Auseinandersetzung mit Fremdsprachen und das Erlernen interkomprehensiver Strategien zwangsläufig auch mit einer Auseinandersetzung mit den Kulturen der Sprechenden der jeweiligen Zielsprache einher, was bei der internationalen Kommunikation ebenso förderlich ist (vgl. z.B. Trompenaars & Hampden-Turner 2012).

6. Interkomprehensionsdidaktik in der Praxis

Die Analyse der untersuchten Lautdenkprotokolle zu interkomprehensiven Erschließungsprozessen zeigt, dass die im Seminar vermittelte Kombination aus allgemeinem Sprachbewusstsein, Hintergrundwissen zur Romania und konkreten Erschließungsstrategien auch in der Praxis zur Anwendung kommt. Dies belegt die didaktische Realisierbarkeit von

Brunner, Marie-Louise (2017), Interkomprehensionsdidaktik in der Praxis: Eine Fallstudie zu interkomprehensiven Erschließungsprozessen in Lautdenkprotokollen von Studierenden einer deutschen Universität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 128-142. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Interkomprehension anhand der EuroComRom-Methode. Interkomprehension kann also als Methode zur Steigerung von Grundlagengkenntnissen im Bereich der individuellen Mehrsprachigkeit verwendet werden.

Um die praktische Umsetzung und den Nutzen von interkomprehensiven Ansätzen für den internationalen Arbeitsmarkt weiter zu untersuchen, bieten sich außeruniversitäre Projekte in einem konkreten mehrsprachigen Kontext an. So könnte auch die Effektivität in Bezug auf reale Kommunikationssituationen und Problemstellungen beurteilt werden. Erste Ansätze gibt es hier beispielsweise im Kontext des INTERMAR Projekts zur Interkomprehension in der maritimen Kommunikation (vgl. Polzin-Haumann & Reissner 2013).

Auf den Schulkontext übertragen dienen die Ergebnisse der vorliegenden Studie als Argument für die Integration von Interkomprehension im Sprachunterricht. Wünschenswert ist in diesem Kontext die Unterstützung der theoretischen Vermittlung durch konkrete Einsatzbeispiele zur Bewältigung realer Kommunikationssituationen, um den praktischen Nutzen nachhaltiger darstellen zu können. Durch die Kombination von Theorie und praktischer Anwendung kann Interkomprehension so einen Beitrag zur Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf die Herausforderungen der globalisierten Arbeitswelt leisten.

7. Literaturverzeichnis

- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bernardini, Silvia (2001), Think-aloud protocols in translation research. *Target* 13: 2, 241-263.
- Brunner, Marie-Louise & Ankerstein, Carrie (2013), German pupils' awareness of English-French cognates and false friends: An investigation of L2 to L3 transfer. *Saarland Working Papers in Linguistics* 4, 9-19.
- Canagarajah, Suresh (2007), Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal* 91: 1, 923-939.
- Candelier, Michel (Koord.); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; Pietro, Jean-François de; Lőrincz, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Noguero, Artur; Schröder-Sura, Anna; Molinié, Muriel; Facciol, Raymond & Pascual, Xavier (2011), *REPA. Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum, Europarat.
- Crystal, David (2003), *English as a global language* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrenreich, Susanne (2010), English as a business lingua franca in a German multinational corporation: Meeting the challenge. *The Journal of Business Communication* 47: 4, 408-431.
- Eveland, William P. & Dunwoody, Sharon (2000), Examining information processing on the World Wide Web using think aloud protocols. *Mediapsychology* 2, 219-244.
- Franke, Michaela & Mennella, Mara (2017), *Europäisches Parlament Service. Kurzdarstellungen zur Europäischen Union: Sprachenpolitik* [Online unter http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html. 08.09.2017].
- Gibson, Martha; Hufeisen, Britta & Libben, Gary (2001), Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters (= Bilingual Education and Bilingualism 31), 138-148.
- House, Juliane (2003), English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7: 4, 556-578.
- Kassis-Henderson, Jane (2005), Language diversity in international management teams. *International Studies of Management and Organization* 35: 1, 66-82.
- Kassis-Henderson, Jane & Louhiala-Salminen, Leena (2011), Does language affect trust in global professional contexts? Perceptions of international business professionals. *Rhetoric, Professional Communication, and Globalization* 2: 1, 15-33.
- Klein, Horst G. & Reissner, Christina (2006), *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Kultusministerkonferenz (2011), *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011)*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf. 11.09.2017].
- Manschke, Doris (2006), Das Konzept der Nachbarsprachen in Europa. In: Wiater (Hrsg.), 105-115.
-
- Brunner, Marie-Louise (2017), Interkomprehensionsdidaktik in der Praxis: Eine Fallstudie zu interkomprehensiven Erschließungsprozessen in Lautdenkprotokollen von Studierenden einer deutschen Universität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 128-142. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Meißner, Franz-Joseph (1997), Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 25-44.
- Meißner, Franz-Joseph (1998), Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 45-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2003), Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachigkeitsunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Tübingen: Narr, 92-106.
- Ministerium für Bildung Saarland (Hrsg.) (2011), *Sprachenkonzept im Saarland 2011. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. [Online unter http://www.saarland.de/dokumente/res_bildung/Das_Sprachkonzept_Saarland_2011.pdf. 13.01.2016].
- Müller-Lancé, Johannes (2002), Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: Müller-Lancé, Johannes & Rhiel, Claudia (Hrsg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, 133-149.
- Polzin-Haumann, Claudia & Reissner, Christina (2013), Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – von der Wissenschaft in die Praxis. *Journal für EuroLinguistiX* 10, 67-75.
- Reissner, Christina (2007), *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsfeld*. Aachen: Shaker.
- Reissner, Christina (2013), *Lautdenkprotokolle zum Proseminar EuroComRom*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes (unveröffentlicht).
- Stegmann, Tilbert D. & Klein, Horst G. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Trompenaars, Fons & Hampden-Turner, Charles (2012), *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. London: Nicholas Brealey.
- Videsott, Gerda (2006), Die Mehrsprachigkeit – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Wiater (Hrsg.), 51-55.
- Wiater, Werner (2006), Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Wiater (Hrsg.), 57-72.
- Wiater, Werner (Hrsg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel.

Anhang 1: Sprachbiographien der Teilnehmenden

LDP	Muttersprache	Dialekt	Französisch	Englisch	Spanisch	Latein	Portugiesisch	Italienisch	Japanisch	Katalanisch
1	Deutsch	Püttlinger Platt	1.FS	2.FS	3.FS					
2	Deutsch	Saarländisch	2.FS	1.FS	3.FS	4.FS, Basiswissen	autodidaktisch erarbeitetes Basiswissen	einige Worte + Aphorismen		
3	Deutsch + Polnisch	k. A.	2.FS	1.FS	3.FS					
4	Deutsch	Bouser + Püttlinger Platt; passiv: Rheinfränkisch	1.FS	2.FS	3.FS		Kontakt mit der Sprache durch Freunde	Kontakt mit der Sprache durch Freunde		
5	Deutsch + Französisch	kein Dialekt	1.FS	2.FS	3.FS		4.FS, brasilianische Variante			
6	Deutsch (+ Französisch)	Saarländisch + Elsassisch	1.FS	3.FS	4.FS	2.FS				
7	Deutsch	k. A.	1.FS	2.FS	3.FS					
8	Deutsch + Griechisch	k. A.	4.FS, Basiswissen	1.FS	3.FS	2.FS				
9	Deutsch	k. A.	1.FS	3.FS		2.FS				
10	Deutsch	Moselfränkisch	2.FS	1.FS	3.FS				4.FS	
11	Tschechisch + Deutsch (seit 1. Schuljahr)	k. A.	1.FS	2.FS				3.FS		4.FS

Anmerkungen:

¹ Individuelle Mehrsprachigkeit wird laut Videsott (2006: 51-53) allgemein als Fähigkeit eines Individuums definiert, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können (im Gegensatz dazu ist die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit institutionell verankert, wie z.B. in Luxemburg).

² Auch wenn viele Aspekte des europäischen Kulturraums global bekannt sind, ist zu erwarten, dass Lernende aus nicht-europäischen Kulturräumen zu diesem Wissen einen schwereren Zugang haben und diese Ressource daher nur eingeschränkt nutzen können.

³ Text 1 (rumänisch): Wikipedia (2013), *Religia în România. Date statistice* unter: http://ro.wikipedia.org/wiki/Religia_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia#endnote_recens.C4.83m.C3.A2nt (08.09.2013).

Text 2 (portugiesisch): Wikipedia (2013), *Religião na Europa. Religiosidade*, unter: http://pt.wikipedia.org/wiki/Religi%C3%A3o_na_Europa (08.09.2013).

Text 3 (ladinisch): Wikipedia (2013), *Istoria de los djudios en Rumania*, unter: http://lad.wikipedia.org/wiki/Istoria_de_los_djudios_en_Rumania (08.09.2013).

⁴ Siehe auch Brunner & Ankerstein 2013 zum Erleichterungseffekt beim lexikalischen Transfer zwischen Englisch und Französisch im Schulkontext.

⁵ 19 mit Deutsch, Englisch und einer romanischen Fremdsprache zugängliche europäische Staaten (= romanische + germanische Interkomprehension): EU-Staaten: Deutschland, Österreich, Luxemburg, Belgien, Frankreich, Italien, Portugal, Rumänien, Spanien, Großbritannien, Irland, Malta, Dänemark, Finnland (Schwedisch als Amtssprache neben Finnisch), Niederlande, Schweden, Zypern (Englisch als Verkehrssprache); nicht in der EU: Schweiz, Norwegen.