



LEHR- UND LERNKOMPETENZEN FÜR DIE INTERKOMPREHENSION

Perspektiven für die mehrsprachige Bildung

Christoph Hülsmann, Christian Ollivier, Margareta Strasser (Hrsg.)
Unter Mitarbeit von Theresa Bogensperger

WAXMANN

10

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 10

Christoph Hülsmann, Christian Ollivier,
Margareta Strasser (Hrsg.)
unter Mitarbeit von Theresa Bogensperger

Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension

Perspektiven für die mehrsprachige Bildung



Waxmann 2020
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 10

Print-ISBN 978-3-8309-4235-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9235-6

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830992356>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: nach einem Vorschlag der School of Education der Universität Salzburg
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht: Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber	7
-------------------------------------	---

Richard Rossner

Foreword.....	9
---------------	---

Vorwort der Herausgeber/in.....	13
---------------------------------	----

Teil I: Interkomprehensionskompetenzen und -didaktik

Franz-Joseph Meißner

Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland.....	25
---	----

Christoph Hülsmann, Christian Ollivier und Margareta Strasser

Projekte zur romanischen Interkomprehension Ein Überblick.....	45
---	----

Margareta Strasser und Christoph Hülsmann

Die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die rezeptive Interkomprehension	53
--	----

Christian Ollivier, Filomena Capucho et Maria Helena Araújo e Sá

Les compétences en interaction plurilingue – Trois dimensions saillantes	69
---	----

Philipp Schwender

Interkomprehension beim Mehrsprachenlernen – Theoretische Grundlagen und praktische Impulse für den Unterricht	87
---	----

Sandra Garbarino et Silvia Melo-Pfeifer

Décrire et évaluer les compétences en intercompréhension : du référentiel de compétences REFIC (MIRIADI) aux descripteurs de compétences en intercompréhension (EVAL-IC)	103
--	-----

Christian Ollivier et Margareta Strasser

Evaluation holistique des compétences en intercompréhension – Vers une mise en convergence des conceptions du plurilinguisme, de l'intercompréhension et de l'évaluation	125
--	-----

Teil II: Kompetenzen für Lehrende: Ausbildungsmodelle und Evaluation

Michel Candelier und Anna Schröder-Sura

Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzen von Lehrenden – Einige Ausbildungsangebote im Vergleich	141
--	-----

<i>Ana Isabel Andrade et Maddalena De Carlo</i> Former les enseignants à l'intercompréhension : l'apport du <i>REFDIC</i>	159
<i>Christina Reissner</i> Interkomprehensionskompetenzen für Lehrende: Das Professionalisierungskontinuum im Saarland – Ein Modell zur Umsetzung	171
<i>Christina Reissner</i> Intercomprehension competences in teacher training: documentation, reflection and evaluation	189
Autorinnen und Autoren.....	207

Vorwort der Reihenherausgeber

In dieser Reihe stellt die School of Education der Universität Salzburg gemeinsam mit (inter-)nationalen Kooperationspartnern ihre fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung vor und schafft so ein Forum für den Diskurs an einer doppelten Schnittstelle: zwischen Wissenschaft und Profession sowie zwischen empirischer Schulpädagogik, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung.

Die wissenschaftlich-akademische Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, deren Diskursivierung sowie Entwicklung, Modellierung und Wirksamkeitsüberprüfung ihrer Kompetenzen in Verzahnung mit Schul- und Unterrichtsforschung ist das Tätigkeitszentrum der School of Education.

Die vier Säulen der Lehrer/innen/bildung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis, gelten dabei als gleichwertig. Inter- und transdisziplinäre nachhaltige Zusammenarbeit über die Disziplin- und Fächergrenzen hinaus ermöglicht die Bündelung der Kräfte, neue Fragestellungen und das gemeinsame Erreichen von Qualitätszielen in Lehre und Forschung.

Das besondere Profil liegt in der Gestaltung von Lehrer/innen/bildung als komplexem „Gesamtkunstwerk“, in der alte Dualismen von Fach(-didaktik) und allgemeiner Pädagogik zu Gunsten zukunftsgerichteter und komplementärer Verbindungen überwunden werden. Damit wird die Vernetztheit des Professionswissens in die wissenschaftliche Zusammenarbeit hineinübersetzt. Auch die Beziehungen zwischen Studium, Berufsübergang und Professionsverlauf erhalten so neue Konturen. In diesem Kontext stellen sich auch Fragen nach der Wirksamkeit zentraler Lerngelegenheiten im Studium auf Kompetenzentwicklungsverläufe von Studierenden.

Dabei ist die Perspektive der Bildungswissenschaften auf die Lernenden, ihre persönlichen Potentiale, überfachlichen Kompetenzen und ihre Umwelten gerichtet; der Blick der Fachwissenschaften kommt aus der Struktur des Wissens und der Logik des Erkenntnisprozesses; die Fachdidaktiken sehen den Inhalt aus den Augen der Lernenden und ihrer Strukturen des Verstehens. Alle drei Zugänge treffen sich dort, wo man begreifen möchte, wie Wissen entsteht und Kompetenzen erworben werden.

In Monographien und Sammelbänden, die teils auf gemeinsame Tagungen und Kongresse der Fachbereiche und der School of Education zurückgehen, teils die Forschungsergebnisse der einzelnen Wissenschaftler/innen darstellen, werden Grundlagenfragen, Kontroversen, theoretische Fundamente und Modellentwicklungen dargelegt.

Methodisch unterschiedlich angelegte empirische Studien sollen im Horizont nationaler und internationaler Entwicklungen vorgestellt, analysiert und diskutiert werden. Erkenntniskritische und entwicklungsfördernde Forschungsfragen werden in den natur- und kulturwissenschaftlichen Domänen der Fachdidaktiken aufgegriffen und vor dem Hintergrund der internationalen Bemühungen der Qualitätsentwicklung von Lehrer/innen/bildung weiterentwickelt und zu beantworten versucht. Wesentlich ist immer auch die Einbeziehung von Implikationen für die Unterrichtspraxis und Lehr-/Lernprozesse.

Die Reihe richtet sich an das interessierte wissenschaftliche Fachkollegium und an forschungsinteressierte Lehrpersonen sowie an Studierende der Lehrämter.

Das Direktorium der School of Education

Ulrike Greiner

Gerda Hagenauer

Jörg Zumbach

Foreword

Language education in the world of today has a potentially much broader and richer scope than previously. The aim “is no longer seen as simply to achieve ‘mastery’ of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the ‘ideal native speaker’ as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertoire, in which all linguistic abilities have a place.” (Council of Europe, 2001, p. 5) Implicit in this aim is that the learner “builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact”. (Council of Europe, 2001, p. 4) The focus of this volume is intercomprehension, which is the ability when listening, reading or interacting to understand at least partially a language or languages one is not very familiar with by using knowledge of related languages. It is an important and intriguing part of the communicative competence described in the introduction to the *Common European framework of reference for languages (CEFR)*.

Why are the aim of and approach to language education described in the *CEFR* and the inclusion of intercomprehension so relevant today, not just in Europe, where the terms ‘plurilingual’ and ‘pluricultural’ were coined (Coste et al., 1997), but universally? Two reasons suggest themselves:

1. Worldwide more people – probably many more people – are plurilingual, and in some sense pluricultural, than are monolingual and monocultural. They include many millions outside Europe as well as many people within who have not benefited from formal language education of any kind. Depending on where they live or work, they nevertheless effortlessly switch from one language to another or understand people using another language even though they may not speak one or other of the languages well. The description of the linguistic and cultural repertoire offered in the *CEFR* therefore makes absolute sense: the language user “does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor”. (Council of Europe, 2001, p. 4) Many young people and adults who have benefited from formal language education do not instinctively do this. Indeed, in their language classes they have probably been told *not* to do it and to focus exclusively on the language being taught. Many of them may have partial or ‘passive’ competence in at least one other language but have too little experience of using it in communication and lack confidence in their own ability to do so. One of the principles behind the notions of both receptive and interactive intercomprehension is that competences in the languages concerned are, of course, not evenly balanced but can separately or collectively still be drawn on to overcome

barriers to understanding and communication, thus helping to build up confidence.

2. The concept of a language and cultural repertoire also includes our first language and the ‘language of schooling’ of the country or region where we attended school. Our ability to understand and use various varieties and registers of this language supports our ability to learn how to use other languages, and vice versa. It is primarily in our first languages that we become aware of the many ways in which language and communication can be used depending on the users’ purposes and the context. Young people need to be able progressively to differentiate between language that is used in a way that is appropriate and the language of prejudice and discrimination. They must be able to distinguish language that is intended to mislead or distort reality, such as that used in certain media and including social media and some advertising, from communication that aims to develop understanding and positive values. They especially need to become aware of and to gradually be able to use the different registers and varieties of the language of schooling needed in their education, in public life and at work.

Multilingual education and pluralistic approaches are not the preserve of language teachers only. The development of learners’ plurilingual and pluricultural repertoires should be priorities right across the educational curriculum and need to be integral to the teaching of the language of schooling and of any of the subjects taught, since they are essential parts of what the Council of Europe has termed ‘competences for democratic culture’ (Council of Europe, 2018). Among these are “linguistic, communicative and plurilingual skills” such as “[t]he ability to meet the communicative demands of intercultural situations by using more than one language or language variety or by using a shared language or lingua franca to understand another language” (Council of Europe, 2018, p. 48). This is very close to intercomprehension, but broader in that it extends the concept to language varieties, including the different varieties of their own language that learners encounter as they progress through schooling and life.

The collection of papers on intercomprehension in this volume aims to move forward awareness and debate in the field of multilingual education and the development of learners’ language repertoires across languages. But it is hard to think of incorporating work on intercomprehension into teaching, learning and assessment without an analysis of the relevant areas of competence. Thus, the first part of the collection focuses on the complex theoretical and practical work undertaken to define the different competences involved in the various subcategories of intercomprehension. Most recently this has been done by developing competence descriptors in line with the six main *CEFR* levels.

One of the potential difficulties in implementing such pluralistic approaches in language education is the relatively scant attention paid to language and communication, and especially plurilingual and pluricultural competences, in teacher education. For this reason, the second part of the volume focuses on the place of plurilingual and pluricultural approaches and the values and principles behind them in teacher

education. Teachers not only have a responsibility to teach their subject effectively: they also have an important role to play in developing learners' transversal competences, which include the competences for democratic culture laid out in the Council of Europe's recent framework.

Another reason for language and communication to be important components of initial and in-service teacher education is that they are the main means used to teach and learn. The ways in which language and communication are used in teaching has a direct impact on learning. Moreover, teachers implicitly, and sometimes unconsciously, provide models of behaviour and communication that influence learners, and can play an important role in the development of learners' values, attitudes, perceptions and conduct. Yet too few teachers are aware of their own 'profiles' as communicators or of the many options open to them for providing alternative and varied opportunities for learners to develop the values and attitudes to diversity and pluralism in the realm of language and culture, as well as in the wider world, that they will need as citizens and contributors to a healthy and ever more global society.

References

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (Ed.) (2001). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching assessment*. Cambridge: CUP.
- Council of Europe (Ed.) (2018). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg.

Vorwort der Herausgeber/in

Die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen ist ein zentraler Punkt der europäischen Sprachenpolitik, die in mehreren Dokumenten (zunächst 1995 im „Weißbuch über die allgemeine und berufliche Bildung“, KOM(95) 590; zuletzt 2017 in der Mitteilung „Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur“, COM(2017) 673) ausgeführt wurde. Erklärtes Ziel ist, dass jede/r Europäer/in neben seiner/ihrer Erstsprache zwei Fremdsprachen beherrschen solle. Erreicht werden soll dieses Ziel durch vielfältige Maßnahmen, unter anderem durch die Förderung der Sprachlehrforschung und durch diverse Aktionsprogramme.¹

Diese Bestrebungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit und zur Förderung des mehrsprachigen Lehrens und Lernens haben die Entwicklung entsprechender didaktischer Ansätze vorangetrieben. Einer dieser Ansätze, die Interkomprehensionsdidaktik, ist Gegenstand des vorliegenden Buchs. Seit den 1990er Jahren wurde in einer Reihe von Projekten die Didaktik einer mehrsprachigen Rezeption, Interaktion und (später) Produktion, die vorwiegend auf Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen beruht, entwickelt. Didaktik und Theorie der Interkomprehension wurden seither laufend weiterentwickelt. Dieser Band ist der Beschreibung von Interkomprehensionskompetenzen von Lernenden und Lehrenden gewidmet – einem Bereich, der vor allem in den letzten Jahren verstärkt in das Interesse der Interkomprehensionsforschung gerückt ist und der im Zusammenhang mit allgemeinen Bestrebungen zur systematischen Beschreibung mehrsprachiger Kompetenzen zu sehen ist.

So wurde am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats in den 2000er Jahren das *RePA/CARAP*-Projekt im Rahmen einer „conception globale de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures“ zur Förderung der Mehrsprachigkeit (Candelier et al., 2007) durchgeführt. Im Zuge dieser Arbeit wurden Deskriptoren für die mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz entwickelt, da es bis dato „aucun référentiel des savoirs, savoir-être et savoir-faire susceptibles d'être développés par des approches plurielles des langues et cultures“ gab und das von den Autorinnen und Autoren des *CARAP* als wesentliches Hindernis für das Lernen und Lehren von Sprachen und Kulturen verstanden wurde (cf. Candelier et al., 2007, S. 11). Die Interkomprehension wurde in den *CARAP* als einer der pluralen Ansätze aufgenommen. Folglich befinden sich im *CARAP* Deskriptoren, die besonders für die Interkomprehension angemessen sind, z.B. 5.1 „Savoir exploiter les ressemblances entre les langues pour des stratégies de compréhension /de production linguistique“ (Candelier et al., 2007, S. 93). Neben dem *CARAP* sei auch das Projekt *MAGICC* (2014) erwähnt, dessen Ziel die Beschreibung einer mehrsprachigen pluri-kulturellen Kommunikationskompetenz für den akademischen Kontext war.

1 Vgl. dazu <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik> (03.02.2020).

Es fehlten aber bis vor kurzem noch Feindeskriptoren für die Interkomprehensionskompetenzen, auch wenn in der Literatur diese spezifische Interkomprehensionskompetenz immer wieder angesprochen wurde (cf. Jamet & Spița, 2010; Ollivier, 2010, 2013; Ollivier & Strasser, 2016). Zwei europäische Projekte haben in diesem Bereich eine Vorreiterrolle übernommen: *MIRIADI* und *EVAL-IC*. Das *Companion volume* zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS; Council of Europe, Language Policy Programme, 2018) beinhaltet ebenfalls Deskriptoren zur „Plurilingual and pluricultural competence“, insbesondere zur „Plurilingual comprehension“ (Council of Europe, Language Policy Programme, 2018, S. 146). Es sei auch angemerkt, dass neben diesen Projekten auf europäischer Ebene auch lokale Initiativen stattgefunden haben, vor allem an Universitäten, an denen Interkomprehensionskurse zum Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen angeboten wurden/werden. Diese Kompetenzen mussten infolgedessen auch beschrieben werden.

Ebenso wichtig sind in diesem Kontext die Kompetenzen, über die Lehrende verfügen müssen, die in mehrsprachigen Kontexten unterrichten. Diese Kompetenzen rückten in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus diverser Projekte: Das Projekt *EPOSA*, in dessen Rahmen am Europäischen Fremdsprachenzentrum ein *Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung* entworfen wurde, ist typisch für das Interesse an diesen Professionskompetenzen, aber auch für den geringen Stellenwert, den die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrendenausbildung einnimmt. Andere Referenzdokumente (siehe den Beitrag von Candelier und Schröder-Sura in diesem Band) räumen den pluralen Ansätzen mehr Platz ein; darunter sind aber keine, die ausschließlich den spezifischen Kenntnissen und Kompetenzen gewidmet sind, die Lehrende brauchen, wenn sie mehrsprachig arbeiten wollen. Das Projekt *MIRIADI* zählt in diesem Zusammenhang insofern wiederum zu den Vorreitern, als hier zum ersten Mal Deskriptoren für Lehrendenkompetenzen im Bereich Interkomprehension (*REFDIC*; *Projet Miriadi*, 2015) erarbeitet wurden.

Kompetenzmodelle zu entwickeln und zu verbreiten ist derzeit ein umstrittenes Unterfangen. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) sowie die Weiterentwicklung, das *Companion volume* (Council of Europe, Language Policy Programme, 2018), wurden seit ihrem Erscheinen massiv kritisiert: Die Kritik am GERS im deutschsprachigen Raum ist im Band *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen in der Diskussion* (Bausch, Christ, Königs & Krumm, 2003) zusammengefasst. Ende 2019 erschien im französischsprachigen Raum ein Buch mit eindeutigem Titel *CECR: Par ici la sortie!* (Maurer & Puren, 2019), in dem die Autoren in ähnlicher Weise den methodischen Ansatz des GERS kritisieren: Der zu Grunde liegende Sprachbegriff sei ein zweckorientierter, „funktionaler“, der einen Kompetenzbegriff aus der beruflichen Welt als Grundlage habe (cf. Krumm, 2003, S. 121ff.; Maurer & Puren, 2019, S. 93). Lehr- und Lernprozesse würden weitgehend vernachlässigt: „il suffirait de dire qu'on peut pour que la compétence soit effective. Comment l'élève en arrivera-t-il là ? Mystère : aux enseignants de se débrouiller“ (Maurer & Puren, 2019, S. 92; cf. auch Bredella, 2003, S. 55); außerdem würde von westeuropäisch geprägten Interaktionsnormen ausgegangen (cf. Kleppin, 2003,

S. 106; Maurer & Puren, 2019, S. 285). Bemängelt wird aber auch der allgemeine Trend zur Zertifizierung und Qualitätssicherung (cf. Königs, 2003, S. 115), der im Kontext einer allgemeinen Tendenz zur Industrialisierung, Kapitalisierung und Ökonomisierung des Wissens (cf. Hu, 2012, S. 71) zu sehen sei. 2017 veröffentlichten drei französische Verbände im Bereich Sprachenlernen (ACEDLE, ASDIFLE & Transit-Lingua, 2017) einen Text, der die Aussetzung der Arbeiten am *Companion volume* forderte. Die Unterzeichnenden prangerten „den irrsinnige[n] Wettlauf nach immer mehr Standardisierung und immer mehr Deskriptoren“ an, der zu einer „Vereinheitlichung“ und zur „Dominanz einer bestimmten Vorstellung von Sprachdidaktik, die Standards setzt und sich dogmatisch aufstellt“, führe.

Dieser Sammelband handelt von Kompetenzbeschreibung und -evaluation im Bereich Interkomprehension. Wir möchten vorweg festhalten, dass durch die hier dargestellten Kompetenzbeschreibungen keine Normierung mehrsprachiger Kommunikation angestrebt wird. Vielmehr versuchen wir mit diesem Band eine Lücke zu schließen, die im Bereich der Beschreibung mehrsprachiger Kompetenzen besteht und die auch mit dem *Companion volume* des GERS nicht geschlossen werden konnte: Mehrsprachige Kompetenzen werden in der Regel nicht integrativ, sondern additiv gesehen (cf. Bausch, 2003, S. 33f.), indem die Kompetenzen in den jeweiligen Einzelsprachen beschrieben werden. Insbesondere der Bereich der Evaluierung von Sprachkompetenzen ist durchwegs strikt monolingual ausgerichtet. Die vielfach in der Literatur beschriebenen, besser ausgeprägten Kompetenzen Mehrsprachiger (ausgeprägtere Sprachbewusstheit, metalinguistische Kompetenzen und Lernstrategien; cf. z.B. Hufeisen & Marx, 2010) werden dabei nicht berücksichtigt; die bei Mehrsprachigen häufig beobachtbaren Kommunikationsstrategien des Sprachwechsels bzw. Mediationsstrategien (cf. z.B. Schlabach, 2017) können in Evaluationssituationen sogar von Nachteil sein, da sie nicht den Erwartungen der Lehrkräfte und den Beschreibungen des geforderten Niveaus in der evaluierten Sprache entsprechen. In diesem Buch sollen daher Ansätze aufgezeigt werden, wie eine übergreifende mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, in der „die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat, 2001, S. 17), beschrieben, vermittelt und evaluiert werden kann.

Der vorliegende Band beinhaltet neben Überblicks- und Syntheseartikeln Beiträge von Autoren und Autorinnen, die die Resultate von internationalen und lokalen Projekten im Bereich Interkomprehension vorstellen. Er ist in zwei Teile gegliedert. Teil 1 ist dem Wissen und den Kompetenzen gewidmet, die zur mehrsprachigen Interkomprehension bzw. Interkommunikation notwendig sind, während Teil 2 Beiträge zu den Kenntnissen und Kompetenzen vereint, über die Lehrende verfügen sollten, um Lernende beim Erwerb der in Teil 1 beschriebenen Kompetenzen zu unterstützen. Jeder Teil beginnt mit einem bzw. zwei Überblicks- oder Synthesebeiträgen und schließt mit einem Beitrag zur Evaluation der Interkomprehensions- bzw. Lehrendenkompetenzen. Die weiteren Beiträge stellen spezifische Modelle sowie Projekte und deren Ergebnisse vor. Sie spiegeln – ohne

Anspruch auf Vollständigkeit – die Vielfalt der Forschung und Praxis in den angesprochenen Feldern wider.

Mit dem ersten Beitrag schafft Franz-Joseph Meißner einen Rahmen für den ersten Teil des Bandes, indem er einen Überblick über die Entwicklung der Interkomprehensions- bzw. der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland liefert. Zu diesem Zweck wird der Hintergrund des Begriffs Interkomprehension in seiner historischen, sozialen und (sprachen-)politischen Dimension beleuchtet. Um die Bedeutung der Interkomprehensionsdidaktik innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik herauszuarbeiten, beschreibt Meißner die Entwicklung der mehrsprachigen Erziehung und verschiedene Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie die Rolle der Interkomprehensionsdidaktik innerhalb dieser Ansätze.

Um den Leserinnen und Lesern die Orientierung im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik zu erleichtern, stellen wir (Christoph Hülsmann, Christian Ollivier und Margareta Strasser) anschließend verschiedene Projekte zur romanischen Interkomprehension vor, in denen didaktische Modelle bzw. praktische Materialien zum Erwerb von Interkomprehensionskompetenzen entwickelt wurden. Die Projekte lassen sich je nachdem, welche Kompetenzen trainiert werden, in verschiedene didaktische Ansätze unterteilen: Neben einem linguistisch-kontrastiven Fokus unterscheiden wir Projekte mit dem Ziel der Sensibilisierung für interkomprehensives und interkulturelles Lernen, Projekte, in denen die mehrsprachige Interaktion im Vordergrund steht, und Projekte, die einen CLIL-Ansatz mit interkomprehensionsdidaktischen Prinzipien verbinden. Den Abschluss bilden Projekte, die sich an Lehrende bzw. Lehrende in Ausbildung richten und diesen Methoden und Materialien zur Förderung der Interkomprehensionskompetenzen zur Verfügung stellen.

Der Beitrag von Margareta Strasser und Christoph Hülsmann beschreibt die Entwicklung des Kompetenzmodells für die rezeptive Interkomprehension, wie sie innerhalb des *EVAL-IC*-Projekts stattgefunden hat. Nach einer Abgrenzung der (rezeptiven) Interkomprehension von verwandten Konzepten sowie einer kurzen Beschreibung der bereits vorhandenen Modelle und Referenzrahmen (*GERS*, *RePA*, *MAGICC*, *REFIC*) werden die Dimensionen und die (sechs) Niveaustufen des im Rahmen von *EVAL-IC* erarbeiteten Kompetenzmodells für die rezeptive Interkomprehension vorgestellt. Als Grundlage für die Evaluation der entsprechenden Kompetenzen stellt das Modell einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Teilkompetenzen dar sowie eine Basis für die Konzeption von Kursmodellen sowohl im schulischen Kontext als auch in der Erwachsenenbildung.

Christian Ollivier, Filomena Capucho und Maria Helena Araújo e Sá präsentieren im Rahmen einer erweiterten Auffassung der Interkomprehension als vollständiger Kommunikationsform, die sowohl eine rezeptive als auch eine interaktionale und eine produktive Dimension beinhaltet, die Ergebnisse einer Literaturreview zur interaktionalen Dimension der Interkomprehension. Sie arbeiten aus einem Korpus von 74 Publikationen die diversen Dimensionen dieser Kompetenz heraus, die Interkomprehensionsspezialisten und -spezialistinnen zwischen 2003 und 2018 identifiziert haben. Sie zeigen, dass drei Dimensionen (die linguistische, soziopragmati-

sche und psychologische) im Korpus in besonderem Ausmaß vertreten sind und im Laufe der Jahre immer häufiger in der Fachliteratur erwähnt werden. Der Beitrag beschreibt diese drei Facetten der interaktionalen Interkomprehension und öffnet Perspektiven für die Forschung, die die Interkomprehensionskompetenz bis dato noch kaum auf empirischer Ebene behandelt hat.

Philipp Schwender beschreibt in seinem Beitrag die praktische Umsetzung der Interkomprehensionsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Saarlandes, das als eine der ersten Regionen im deutschsprachigen Raum ein Gesamtsprachenkonzept für das Sprachenlernen vorgelegt hat. Dieses betont vor dem Hintergrund der geographischen Lage und der Kontaktsituation den Nutzen der Kenntnisse einer romanischen Sprache (meist Französisch) für den Aufbau von (Teil-)Kompetenzen in weiteren romanischen Sprachen. Schwender skizziert in seinem Beitrag grundlegende didaktische Prinzipien eines interkomprehensionsbasierten Fremdsprachenunterrichts in der Schule und die dadurch geförderten Kompetenzen. Diese Prinzipien werden anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis illustriert.

Sandra Garbarino und Silvia Melo-Pfeifer befassen sich in ihrem Beitrag mit der Beschreibung und Evaluierung von Interkomprehensionskompetenzen. Sie zeichnen die Entwicklung zweier Referenzrahmen nach, zum einen des *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*, der im Rahmen des Projekts *MIRIADI (Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance)* erarbeitet wurde, zum anderen des Deskriptorenmodells von *EVAL-IC*. Die beiden Referenzrahmen ergänzen sich für die Autorinnen insofern, als Ersterer vor allem für die Konzeption von Ausbildungsangeboten im Bereich der Interkomprehension sowie für die Selbstevaluierung von Relevanz ist, während Zweiterer als Grundlage für die Testung sowie den Nachweis von Interkomprehensionskompetenzen dient. Der entscheidende Schritt für die weitere Verbreitung und Anwendung der Modelle sowie für die entsprechende Verankerung in Curricula liegt für sie in ihrer Validierung.

Auch Christian Ollivier und Margareta Strasser widmen sich der Evaluation der Interkomprehensionskompetenzen und beschreiben in ihrem Beitrag einen holistischen Ansatz zur Evaluation interkomprehensiver Kompetenzen, wie er im Projekt *EVAL-IC* entwickelt wurde. Dabei unterstreichen sie die Notwendigkeit wissenschaftlicher Zugänge und konkreter Umsetzungen, die die Forschungsergebnisse und Theorien im Bereich Mehrsprachigkeit (insbesondere Interkomprehension), Kommunikationskompetenz und Evaluation ebendieser Kompetenz kombinieren. Sie bieten einen kurzen Überblick über führende Forschungsarbeiten im Bereich Mehrsprachigkeit und Evaluation und unterteilen anschließend Verfahren und Ansätze zur Evaluation der Interkomprehensionskompetenzen in drei unterschiedliche Zugänge: einen introspektiven (u.a. anhand von Portfolios, Lerntagebüchern), einen additiven (mit dem Ziel, Rezeptionskompetenzen in verschiedenen Sprachen in einer Sprachgruppe zu evaluieren) und einen integrativen (auf Evaluationsszenarien basierend). Die theoretischen Grundlagen des Projekts *EVAL-IC*, die dem integrativen Ansatz folgen, und deren praktische Umsetzung wer-

den anschließend präsentiert. Christian Ollivier und Margareta Strasser zeigen, wie das im Projekt ausgearbeitete Evaluationsprotokoll es ermöglicht, die Prinzipien der integrativen aufgaben- bzw. szenariobasierten Evaluation mit dem mehrsprachigen Ansatz und einer Auffassung der Interkomprehension als vollständiger mehrsprachiger Kommunikationsform mit einer rezeptiven, einer interaktionalen und einer produktiven Dimension zu verbinden.

Der zweite Teil des Bandes ist der Beschreibung der Kompetenzen der Lehrenden im Bereich der Vermittlung interkomprehensiver Kompetenzen gewidmet. Im ersten Beitrag des zweiten Teils beleuchten Michel Candelier und Anna Schröder-Sura die Rolle der Mehrsprachigkeitskompetenzen in den Ausbildungscurricula. Dabei kommen sie zum Schluss, dass diese Kompetenzen meist nur eine periphere Rolle einnehmen. Ihr Beitrag behandelt beide Aspekte: Ausbildungsstudiengänge und Beschreibung der Lehrendenkompetenzen. Auf der Basis ihrer Analyse der Fachliteratur zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zweier Referenzrahmen – *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* und *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)* – sowie aus der Arbeit an einem Referenzrahmen für Lehrendenkompetenzen für die Umsetzung pluraler Ansätze erkennen Candelier und Schröder-Sura drei wichtige Dimensionen der Kompetenzen von Lehrenden für die mehrsprachige Unterrichtspraxis: Sprache, Mehrsprachigkeit und Kommunikation; didaktisches und pädagogisches Reflektieren und Handeln; Werte und Überzeugungen. Basierend auf dieser Dreiteilung werden vier Ausbildungsmodelle aus verschiedenen Ländern und für diverse Zielpublika vorgestellt und analysiert. Aus diesem Vergleich geht über die Diversität der Modelle hinaus hervor, dass in allen, wenn auch in verschiedenem Ausmaß, die drei wichtigsten Dimensionen der mehrsprachigen Lehrendenkompetenz behandelt werden und dass der „transversale Charakter der mehrsprachigkeitsdidaktischen Dimension“ berücksichtigt wird.

Ana Isabel Andrade und Maddalena De Carlo gehen von der Feststellung aus, dass es auf Grund von ökonomischen, politischen und sozialen Widerständen eine starke Diskrepanz zwischen den Aufforderungen zur Mehrsprachigkeitsausbildung z.B. durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* oder den *Referenzrahmen für plurale Ansätze* und der Umsetzung der mehrsprachigen und interkulturellen Ansätze in den Bildungseinrichtungen gibt. Die Autorinnen plädieren für eine stärkere Unterstützung der Lehrendenausbildung und neue Curricula, die diese Ansätze berücksichtigen, ohne dabei allerdings eine idealisierte Vorstellung von Mehrsprachigkeit zu vertreten und das vertiefte Erlernen einzelner Sprachen zu vernachlässigen. Sie stellen anschließend einen Referenzrahmen vor, der in diesem Sinne als dynamisches Werkzeug zur Begleitung von Lernprozessen erarbeitet wurde: den *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)*. Das Dokument gliedert sich in drei Teile, die den jeweiligen Grundkompetenzen entsprechen, die Lehrende brauchen, wenn sie Interkomprehensionsdidaktik in die Praxis umsetzen wollen: ethische und politische, sprachliche und kommunikative und schließlich pädagogische und didaktische Kompetenzen. Anhand einer Fallstudie an

einer portugiesischen Universität wird gezeigt, wie der *REFDIC* in der Lehrenden-ausbildung erfolgreich eingesetzt werden kann.

Christina Reissner beschreibt zunächst anhand von zwei im Saarland konzipierten Aus- und Weiterbildungsmodellen, wie Interkomprehensionskompetenzen bei Lehrenden in der Ausbildung systematisch entwickelt werden können. Das Saarländer Modell der Lehrendenausbildung setzt dabei auf die Entwicklung einer Sprachbewusstheit, die Vermittlung entsprechender interkomprehensionsdidaktischer sowie mehrsprachigkeitsdidaktischer Prinzipien, die mit praktischen Erfahrungen im Bereich des mehrsprachigen/interkomprehensiven Lernens gekoppelt werden. In praxisbezogenen Seminaren können die Lehramtsstudierenden ihr gelerntes Wissen umsetzen, indem sie selbst Unterrichtseinheiten zur Interkomprehension durchführen. Diese Lern- und Lehrerfahrungen werden von Reflexionsphasen begleitet. Auch eine Fortbildungsreihe nach dem *Blended-Learning*-System für Lehrende vermittelt Grundlagen der Interkomprehensionsdidaktik und ermöglicht eigene praktische Erfahrungen, die durch Reflexionsphasen vertieft werden.

Auch in ihrem zweiten Beitrag befasst sich Christina Reissner mit den Interkomprehensionskompetenzen im Rahmen der Lehrendenbildung, wobei sie vor allem auf die Evaluierung dieser Kompetenzen eingeht. Nach Ausführungen über einzelne Modelle der Lehrendenkompetenzen werden die für Lehrende im Bereich Interkomprehension nötigen Kompetenzen beschrieben. Dabei wird vor allem die Bedeutung der Einstellungen und Haltungen und der eigenen Lehrerfahrungen für die Entwicklung einer entsprechenden Professionskompetenz beschrieben. Genauer behandelt die Autorin den an der Universität des Saarlandes praktizierten portfolio-basierten Ansatz, der auch nicht direkt messbare, aber höchst relevante Dimensionen wie Einstellungen und Haltungen berücksichtigt und in dem der Selbstreflexion eine zentrale Bedeutung zukommt. Ein wesentliches Element der zweijährigen Ausbildung stellen die Praxisphasen dar, in denen die zukünftigen Lehrkräfte nicht nur die Rolle von Lehrenden, sondern auch jene von Lernenden einnehmen und so wertvolle Einblicke in die eigenen (interkomprehensiven) Lernprozesse gewinnen sowie ihre eigenen Interkomprehensionskompetenzen und die entsprechenden pädagogisch-praktischen Kompetenzen entwickeln.

Literatur

- ACEDLE, ASDIFLE & Transit-Lingua (Hrsg.). (2017). *Das Projekt Weiterentwicklung des Europäischen Referenzrahmens: eine gutgemeinte, aber falsche Initiative des Europarates*. Abgerufen von http://transitlingua.org/assets/tribune_expansioncecl_signataires.pdf
- Bausch, K.-R. (2003). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber ... ! In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 29–35). Tübingen: Narr.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2003). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

- Bredella, L. (2003). Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 45–56). Tübingen: Narr.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Noguerol, A. (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Abgerufen von http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- COM(2017) 673. *Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur*. Abgerufen von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=DE>
- Council of Europe, Language Policy Programme (Hrsg.). (2018). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Abgerufen von <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Hu, A. (2012). Academic perspectives from Germany. In M. Byram & L. Parmenter (Hrsg.), *The common European framework of reference. The globalisation of language education policy* (S. 66–75). Bristol: Multilingual Matters. Abgerufen von <https://doi.org/10.21832/9781847697318>
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1, S. 826–832). Berlin et al.: De Gruyter.
- Jamet, M.-C. & Spița, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension. De définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9–28.
- Kleppin, K. (2003). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Ärgernis oder Fortschritt? In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 105–112). Tübingen: Narr.
- KOM(95) 590. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Abgerufen von http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf
- Königs, F. G. (2003). (K)Eine Referenz für den Referenzrahmen? Überlegungen zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 113–119). Tübingen: Narr.
- Krumm, H.-J. (2003). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. Ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 120–126). Tübingen: Narr.
- MAGICC = Modularising multilingual and multicultural academic communication competence. (2014). Abgerufen von <https://www.unil.ch/magicc/home.html>
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR. Par ici la sortie!* Paris: Archives Contemporaines Editions.
- Ollivier, C. (2010). Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 47–69.

- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5–27. Abgerufen von <https://doi.org/10.4000/rdlc.1485>
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2016). Interkomprehensionskompetenz(en). Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen. Vermitteln und vernetzen. Theoriegeleitete und praxisorientierte Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung* (S. 112–126). Münster: Waxmann. Abgerufen von <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3506Volltext.pdf>
- Projet *Miriadi*. (2015). REF DIC. Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension. Abgerufen von <https://www.miriadi.net/printpdf/book/export/html/408>
- Schlabach, J. (2017). Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(2). Abgerufen von <https://doaj.org/article/1be49fd8790e43da84c74810ef7d28b1>

Alle Beiträge wurden von Mitgliedern des für dieses Werk zusammengestellten wissenschaftlichen Beirats begutachtet. Wir möchten uns bei den involvierten Kolleginnen und Kollegen für ihre wertvolle Mitwirkung an diesem Band sehr herzlich bedanken.

Marcus Bär
 Antonella Benucci
 Rudolf de Cillia
 Diego Cortés Velásquez
 Daniel Coste
 Marie-Pierre Escoubas
 Christiane Fäcke
 Daniel Reimann
 Richard Rossner
 Elisabetta Santoro
 Doina Spița
 Manuel Tost
 Isabel Uzcanga Vivar
 Eva Vetter
 Wilfried Wieden

Salzburg, im Juni 2020

Teil I:
Interkomprehensionskompetenzen
und -didaktik

Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland

Dieser Beitrag versucht eine Verortung der Interkomprehensionsdidaktik im Rahmen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Er zeichnet dabei Entwicklungen nach, deren Ergebnis die Besonderheit der heutigen Fremdsprachendidaktik ausmachen.

1. Apropos Füllung, Geschichte und Reichweite der Kernbegriffe

Interkomprehension ist ein junger fremdsprachendidaktischer Fachbegriff. Er findet sich erstmals, und zwar in französischer Gestalt, bei Francis Debyser (1984). Zu seiner semantischen Füllung trug wesentlich Louise Dabènes Konzept einer Didaktik für *langues voisines* (1975) bei, welches sie mutatis mutandis 1992 auf dem Symposium von Aix-en-Provence mit dem Signifikanten *intercompréhension* zusammenführte (cf. Billiez, Degache & Simon, 2013). Zugleich begegnen bei Dabène *éveil au langage* (1991) und ein Jahrzehnt später die Formel *didactique plurielle* (2000), die sich in den *approches plurielles* wiederfindet. Auch die deutschsprachige romanistische Didaktik kennt in diesen Jahren eine vergleichbare Diskussion im Zusammenhang mit dem Unterricht sog. Tertiärsprachen, also spät einsetzender, dritter schulischer Fremdsprachen (cf. I. Christ, 1982). Für den Neologismus lässt sich zu dieser Zeit allerdings noch kein Beleg im deutschsprachigen Raum finden; ebenso wenig begegnen Belege zu den genannten französischen Nachbarbegriffen.

Das mit *Inter-Komprehension* [sic] bezeichnete Konzept, eine fremde Sprache zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder qua Unterricht erlernt zu haben, ist im Kern so alt, wie Menschen verschiedener Sprachen oder sprachlicher Varietäten miteinander kommunizieren. Den wohl frühesten schriftlichen Beleg findet Fabrice Gilles (2017, S. 18) in Strabos (64–24 v. Chr.) *Geographie* (23, XV, 2, 8). Dort lässt Strabo Eratosthenes (276–194 v. Chr.) bemerken, dass die Einwohner von Persien, Medien, dem nördlichen Baktrien und Sogdien „fast dieselbe Sprache“ hätten. Ähnliches lässt der chinesische Chronist Sima Qian (*Shiji* 123) einen Reisenden des 2. Jhs. berichten. Demzufolge sprachen die Einwohner Usbekistans, Kirgistans und Tadschikistans zwar verschiedene Sprachen, verstanden sich aber untereinander durchaus. In dieser Bemerkung ist bereits die Vorstellung eines Kontinuums von diatopischen Varietäten angelegt, die „interlinguale“ Kommunikation erlaubt. Schon weit, weit vor der Normierung der heutigen Volkssprachen und ihrer Verbreitung in den jeweiligen Bevölkerungen, d.h. vor unseren Sprachen selbst, begleitet die Interkomprehension (bis heute) die interkulturelle heteroglossische Kommunikation.

Im Unterricht wohl nicht nur der romanischen Sprachen spielen die Erfahrungen der Sprachmeister und Fremdsprachenlehrer mit dem Erwerb der eigenen Mehrsprachigkeit seit Jahrhunderten eine Rolle, wie deren Sprachbiographien, Unterrichtsmaterialien und zeitgenössische Berichte beweisen. Offensichtlich nutzte die fremdsprachliche Methodik zudem Lehr- und Lernstrategien, die der Interkomprehensionsdidaktik zuzuordnen sind (cf. Meißner, 2010a).

2. Gesellschaftliche Rahmung: vom monolingualen Habitus zu mehr Mehrsprachigkeit im Bildungswesen

Die europäischen Gesellschaften des Jahres 2020 sind selbstverständlich nicht mehr die von 1950. Jahrzehntelange Internationalisierung, Migration, immer engere Zusammenarbeit zwischen den Staaten und Wirtschaftsräumen, ubiquitäre Erreichbarkeit der fremdsprachlichen Medien und des vielsprachigen Internets, immer mehr Mehrsprachige und interkulturelle Kommunikation in wechselnden Sprachkombinationen, plurilinguale Lebensweisen haben Spuren hinterlassen: mehr Mehrsprachigkeit der Individuen einerseits und mehr lebensweltliche Vielsprachigkeit auf Seite der Gesellschaft andererseits, gebildet aus der auf einem Territorium benutzten Vielzahl der Sprachen.

Traditionell ist der Fremdsprachenunterricht der europäischen Nationalstaaten aufs Engste an nationale Erziehungsziele geknüpft (cf. Byram, 2008): britische Kinder zu Briten, französische zu Franzosen usw. zu machen. Die Kenntnis fremder Sprachen diente dabei nicht zuletzt als Folie zum besseren Verstehen des jeweils eigennationalen Wesens. Kommunikative Kompetenz in der Zielsprache geriet erst nach und nach in die Richtlinien des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Der Zielkultur begegneten die Schüler fast ausschließlich über (geschriebene) Texte.

Der europäische Zusammenschluss und die Globalisierung veränderten die Situation. Es gilt nun, die Bevölkerung möglichst weit zu befähigen, die Sprachen der Europäischen Union zu verstehen und mit den anderssprachigen Mitbürgerinnen und -bürgern zu kommunizieren. Daher lautet die Leitlinie für eine Art mehrsprachliches Minimum: Möglichst viele Bürger sollen neben ihrer Muttersprache *mindestens* zwei weitere Sprachen der EU operabel können. Alle Maßnahmen der Union und ihrer Vorläufer reihen sich hier ein. Mehrsprachigkeit gilt als ein wichtiger Vorteil für ein erfolgreiches Leben in der Wissensgesellschaft (cf. Europäische Kommission, 1995). Auch die europäischen Schülerinnen und Schüler zeigen eine bemerkenswerte Offenheit für den Erwerb mehrerer Sprachen (cf. Androulakis et al., 2007). Mehrsprachige und interkulturelle Erziehung kann heute unter der Frage diskutiert werden, ob es ein einklagbares Recht auf eine solche gibt (cf. Beacco et al., 2009).

Die Veränderungen stellen das öffentliche Schul- und Erziehungswesen vor erhebliche Herausforderungen. Während es traditionell auf Förderung der nationalen Einsprachigkeit angelegt war, für die Jugend weiterführender Schulen um die Kenntnis von zwei oder drei Fremdsprachen ergänzt, und die interkulturelle

Kommunikationskompetenz kaum eine Rolle spielte, erforderten die „neue“ individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler und die lebensweltliche Vielsprachigkeit der Gesellschaft neue Antworten. Vor diesem Hintergrund steht der markante Titel von Ingrid Gogolin: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (1994). Dies entsprach traditionell weder dem *state of the art* der Wissenschaften vom Lehren und Lernen von Sprachen noch dem sich verändernden Zeitgeist noch der (didaktischen) Lernerorientierung nach dem Schulwesen.

Dabei setzte die Bundesrepublik nach 1980 auf die „schulische und gesellschaftliche Integration der jüngsten Ausländergeneration“ (Thürmann, 1989, S. 75). Der Unterricht fand nun in gemeinsamen Klassen und in deutscher Sprache statt. Allerdings verpflichteten die Artikel 2 und 3 der Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 25.7.1977 über die schulische Betreuung von Wanderarbeitnehmern die Mitgliedstaaten weiterhin zur Unterweisung in der Muttersprache. Dies begründete den sog. muttersprachlichen Unterricht. Er wurde in der Folgezeit in dem Maße ausgebaut oder zurückgenommen, wie das Ziel der Integration der betroffenen Kinder in den Vordergrund trat und das der „Rückkehrfähigkeit“ verblasste. Zugleich erwarben immer mehr Migranten die deutsche Staatsangehörigkeit. Der massive Zuzug von Flüchtlingen bzw. „Bleibeberechtigten“ und „Geduldeten“ seit 2015 hat indes die Gemengelage verändert.

Dabei sind die Migranten alles andere als eine homogene Gruppe (cf. Gogolin 2016, S. 63f.). In der Praxis – insbesondere des Unterrichts in multilingualen Klassen – bleiben viele Probleme ungelöst. Derweil geht die Mehrheitsbevölkerung hoch sensibel, in weiten Teilen auch irritiert und z.T. ablehnend, mit Fragen um Migration und Integration um.

Die Sprachenfrage interessiert selbstredend auch die Teilhaber/innen autochthoner Sprachen, die seit jeher auf nationalen Territorien mit anderen Mehrheitsprachen zu Hause sind. Diese Sprachen sind durch die *Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen* (2011) geschützt. Deutschland hat die Charta frühzeitig ratifiziert. Migrantenverbände beklagen allerdings, dass ihre Herkunftssprachen diesen Vorteil nicht genießen. Allerdings schützt weltweit Artikel 2 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (Resolution 217A III der Vereinten Nationen) vor Diskrimination durch Sprache.

Die angesprochenen „neuen“ Bereiche, Lehrkontexte, Lehrziele und die aus ihnen folgenden Organisationsformen und Methodiken addieren sich zu den angestammten Aufgaben des deutschen Fremdsprachenunterrichts und selbstverständlich der Lehrerbildung.

In dieser Gemengelage steht die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sowohl die Gegebenheiten des traditionellen Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt als auch auf die Herausforderungen der gegebenen und anvisierten Vielsprachigkeit reagiert. Als Transversaldidaktik sollte sie – um im Sinne eines „plurilingualen Habitus“ wirksam zu sein – die verschiedenen Schulsprachen, Schulfächer und Schulstufen, die lernerseitig vorhandene Mehrsprachigkeit, das lebensbegleitende Sprachenlernen und die Sprachenpflege miteinander verbinden.

3. Von der nationalen Sprachenpolitik zu einem „mehrsprachigen Minimum“ der EU-Bevölkerung und zur Rolle des interkomprehensiven Ansatzes

Nach 1945 war der deutsche Fremdsprachenunterricht dadurch geprägt, dass die modernen Fremdsprachen – Sprachen der jeweiligen Besatzungsmacht – in den verschiedenen Zonen und später Ländern kräftige politische Unterstützung genossen. In der Bundesrepublik wurde eine gewisse Homogenisierung dank verschiedener Abkommen zwischen den Bundesländern erreicht. In der Fassung von 1971 nennt das Hamburger Abkommen für den gymnasialen Bildungsgang die heute noch gültige Regelung: 1. Fremdsprache kann Latein oder eine moderne Sprache sein, ist diese Sprache nicht Englisch, so ist es als 2. Fremdsprache zu lehren. Von der deutschlandweiten Einführung von Fremdsprachenunterricht ab der 3. Klasse hat ebenfalls vor allem das Englische profitiert.

Bis weit in die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein blieb die Fremdsprachendidaktik von einer Praxis dominiert, die sich an folgenden Zielen ausrichtete: Vermittlung der vier Teilfertigkeiten Leseverstehen, Sprechen und Schreiben; das Hörverstehen kam in den 1970er Jahren hinzu. Mit den Globalzielen war eine Reihe von Übungsformaten verbunden: Ausspracheschulung, Nachsprechen, Mitlesen und Nachsprechen, Schreiben zur Einübung grammatischer Phänomene u.a.m. Im Fortgeschrittenenbereich trat die Lektüre literarischer Werke und landeskundlicher Texte hinzu, deren Besprechung in der Zielsprache (oft in deutscher Sprache) erfolgte. Das latente Leitbild stellten *native speakers*. Kommunikations- und Erwerbsbedingungen nativer Sprachkompetenz wurden allerdings weitgehend ausgeblendet und blieben unberücksichtigt, Kontrollen beschränkten sich auf eine curricular reduzierte Schriftlichkeit, die Angst vor Interferenzfehlern stand in keinem Verhältnis zu den realen Kompetenzprofilen und -potenzialen. Ein sich bildender Diskurs um Mehrsprachigkeit wurde lange auf Interferenzprophylaxe verkürzt.

Die dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (= GERS; Europarat, 2001) folgende Messung der Kompetenzen nach Fertigkeiten erleichtert die Einrichtung von Kursen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen. Die Innovation betrifft daher auch die Methodik, die neben den traditionellen Lehrzielen des Fremdsprachenunterrichts einer abgestuften und diversifizierten Kommunikationsfähigkeit folgen sollte. Natürlich haben es die Neuerungen nicht leicht, eine viele Jahrzehnte lange Praxis zu verändern. Das betrifft auch methodische Innovationen im Rahmen einer integrativen Didaktik (siehe 6.7) sowie die Diversifizierung von Fremdsprachenangeboten und spezifischen Profilkursen (z.B. mit dem Ziel Lesekompetenz).

Die hohe Konjunktur der Serie *intercompréhension, Interkomprehension, intercompreensão*, ... verbindet sich eng mit Initiativen der Europäischen Union. Die Definition des erwähnten „mehrsprachigen Minimums“ verbirgt mindestens vier Implikationen: 1.) Laut Eurostat ist eine Fremdsprache der nicht anglophonen Unionsbürger immer Englisch, 2.) es bleibt ungesagt, dass die beiden Fremdsprachen solche der Union sein sollten, 3.) das Adverb *mindestens* verweist darauf, dass die

Definition in der Tat ein gewünschtes Minimum an Sprachenkenntnissen fasst – bestehend aus Sprachen, die man sprechen und schreiben kann, und solchen, die man lesend oder hörend versteht. Das Ziel legitimiert darüber hinaus eine abgestufte und diversifizierte (rezeptive) Mehrsprachigkeit, was die Interkomprehension und deren Didaktik in starker Weise ins Spiel bringt. Wiater (2006, S. 61) spricht treffend von einer „Sprachgruppendidaktik“ (cf. Ollivier, 2007). 4.) Wenn die Union mit der Bezeichnung konkreter Sprachen im Unklaren bleibt, so hat das viel mit politischer Korrektheit zu tun; z.B. gegenüber den Minderheitensprachen – den autochthonen und migrantischen; sodann den global immer wichtiger werdenden exotischen Sprachen. Jede Nennung einer einzigen konkreten Sprache liefe auf eine Einengung des möglichen Zielsprachenspektrums hinaus.

Offensichtlich fällt Wiaters Begriff der *Sprachgruppendidaktik* innerhalb des europäischen Kontinents mit Horst G. Kleins (1997) Konzept der *Eurokomprehension* zusammen.¹

Wiater sieht eine Verbindung zum interkulturellen Lernen:

Dabei liegt der Mehrwert dieser Mehrsprachigkeitsdidaktik („Sprachgruppendidaktik“) gegenüber dem additiv, linearen monolingualen Unterricht in einer Fremdsprache darin, dass diese Mehrsprachigkeitsdidaktik zugleich eine Mehrkulturalitätsdidaktik ist. (2006, S. 61)

4. Stationen des Diskurses zur Erziehung zur Mehrsprachigkeit

Das Thema Mehrsprachigkeit rückte indes zumindest mit den einschlägigen Publikationen des Romanisten Mario Wandruszka in Sichtweite einer interessierten Fachöffentlichkeit (1969: *Sprachen vergleichbar und unvergleichlich*; 1986: „Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen“; 1991; *Wer fremde Sprachen nicht kennt ...*; 1990: *Die europäische Sprachengemeinschaft: Deutsch-Französisch-Englisch-Italienisch-Spanisch im Vergleich*). Indem auch er das mehrsprachige Lesen aufwertet, bricht Wandruszka eine Lanze für die Fokussierung auf mehrsprachige Lesekompetenz:

Unsere Schulen müssen beides lehren, Mehrsprachigkeit als Freude am Gespräch in anderen Sprachen und als Lust am Lesen anderer Sprachen. Auch im Fremdsprachenunterricht muß der Schüler zum eigenen Lesen geführt, zu den Entdeckerfreuden des Lesens geführt werden: Zeitungen, Sport-, Freizeit-, Fachzeitschriften und die große Literatur der anderen Sprachen. Das spätere Lesen mehrerer Sprachen als Lebensgewohnheit kann in der Schule gelernt werden. Ein Integrationskurs oder Schwerpunktprogramm „Europäische Sprach- und Kulturgemeinschaft“ könnte mithelfen, dafür die besten Voraussetzungen zu schaffen. (1986, S. 233)

Bereits 1979 hatte er als Linguist von einer „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ gesprochen, ohne diese allerdings (didaktisch) zu konkretisieren.

¹ Die Grenzen des Begriffs werden in Lateinamerika sichtbar, wo die romanische Interkomprehensionsdidaktik den Terminus nicht aufnimmt.

Im gleichen Jahr machten sich die Linguisten, die Didaktiker und Schulpraktiker Gedanken darüber, wie im Rahmen des gymnasialen Bildungsgangs Mehrsprachigkeit förderbar sei. Ihr in den *Homburger Empfehlungen* zusammengestelltes Konzept einer „sprachenteiligen Gesellschaft“ sah vor, dass die Muttersprachen der Bürgerinnen und Bürger (Französisch, Italienisch, Deutsch und Niederländisch [plus Englisch]) in einem „Europa der Sechs“ verstanden würden, so dass in interkultureller Kommunikation ein Wechsel in eine andere Sprache mit produktiver Absicht nicht erforderlich würde. Die benannten Empfehlungen begegnen z.T. heute in der Sprachenpolitik der EU:

Schon auf der Grundschule, möglichst sogar schon in vorschulischen Einrichtungen, soll eine Fremdsprache als Begegnungssprache spielerisch vermittelt werden. Das kann am besten dadurch geschehen, dass möglichst viele bilinguale und biculturelle Schulen oder Klassen eingerichtet werden, in denen ausländische Kinder die deutsche Sprache und deutsche Kinder zusammen mit ihnen in elementaren Formen den Umgang mit der fremden Sprache üben. [...] Zu Beginn des Sekundarbereiches I soll in allen Schulformen eine Fremdsprache als Fundamentalsprache gelehrt werden. Das Erlernen der Fundamentalsprache soll den Grund legen für alle weiteren Sprachlernprozesse, es soll zugleich einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung des Sprachbewusstseins leisten. [...] Als Fundamentalsprachen sind neben der englischen Sprache vor allem die romanischen Sprachen [...] geeignet. [...] Auf Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen soll noch im Sekundarbereich I eine weitere Fremdsprache vorwiegend unter dem Aspekt der internationalen Verkehrssprache gelehrt werden. [...] Als Verkehrssprachen eignen sich besonders die Weltsprachen Englisch, Spanisch oder Russisch.

Im Sekundarbereich II soll eine Erschließungssprache gelehrt werden. Die Kenntnis dieser Sprache soll besonders dazu dienen, eine zeitlich oder räumlich ferne Kultur aufzuschließen. Erschließungssprachen in diesem Sinne sind z.B. das Lateinische oder Altgriechische sowie das Arabische, Chinesische oder Japanische. Doch können auch europäische Nachbarsprachen [...] als Erschließungssprache gelehrt werden. (H. Christ, 1980, S. 98)

Mit der Erweiterung der Europäischen Gemeinschaften um Dänemark, Großbritannien und die Irische Republik 1973, Spanien und Portugal 1986, Ostdeutschland und Österreich 1990, Ungarn, Slowenien, Slowakei, Tschechien, Polen, Litauen, Lettland, Estland 2004, Bulgarien und Rumänien 2007 und Kroatien 2013 umfasste die EU 24 Amtssprachen. Folglich reichte das Konzept der sprachenteiligen Gesellschaft nicht mehr aus. Hinzu kommt, dass autochthone Sprachgemeinschaften und migrantische Sprachen, deren Schutzwürdigkeit in mehreren internationalen Regelungen festgeschrieben wurde, die Vielsprachigkeit der EU vergrößerten.

Die *Empfehlungen für einen Erweiterten Fremdsprachenunterricht* fassen die Ergebnisse eines von Herbert Christ zusammengerufenen internationalen Expertenkolloquiums zusammen.² Zum einen betonten die geladenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Relevanz des nützlichen Vorwissens für den Erwerb weite-

2 Der Verfasser gehörte dem Expertengremium an.

rer Sprachen. Dies betraf sowohl das lernerseitig vorhandene Mehrsprachenwissen als auch das Wissen darüber, wie man erfolgreich eine fremde Sprache lernt. Damit war die Bildung des Begriffs *Sprachlernkompetenz* bereits im Kern (onomasiologisch) vorgezeichnet. Die zweite beachtenswerte Neuerung war die Umformung des bis dahin in linguistisch naiver Weise benutzten Begriffs von Mehrsprachigkeit in eine pädagogische und realisierbare Definition:

... (dass) unter Mehrsprachigkeit nicht zu verstehen ist, man müsse mehrere Sprachen gleichermaßen beherrschen. Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können). (Bertrand & Christ, 1990, S. 209)

5. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in der Englischdidaktik

English (as an International Language) (EIL) ist die global am meisten gelernte Fremd- und Zweitsprache. I. d. R. wird es mit umfassendem Kompetenzziel unterrichtet und gelernt, zumeist als 1. Fremdsprache. Oftmals zählt der Englischunterricht mehr schulische Unterrichtsstunden als alle anderen Fremdsprachen zusammen. Dies bedeutet für integrative Konzepte: Englisch und Englischlernen ist Teil der Zielperspektive und zugleich des so wichtigen lernrelevanten Vorwissens für andere Zielsprachen. Grund genug, an dieser Stelle kurz auf das Englische einzugehen (cf. Nieragden & Meißner, 2019).

Schröder (1999) weist darauf hin, dass Englisch als 1. Fremdsprache aufgrund seiner dominanten Stellung Zuwegungen („gateway“) zu weiteren Fremdsprachen schaffen sollte. Inzwischen erkennt die Englischdidaktik in der Tat mehr und mehr die Notwendigkeit, Englisch in ein Mehrsprachenkonzept einzupassen (u.a. Schröder, 2013; Gnutzmann, 2005; Jakisch, 2015).

Wie umfangreich die von Englischkenntnissen im Umfang der GERS-Skalierung von B1+ gestellten lexikalischen Transferbasen für die romanischen Zielsprachen sind, zeigt die Vermessung des *Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit*. Ihr zufolge belaufen sich die englischen Transferbasen auf runde 50% der intraserial formdivergenten französischen, portugiesischen und spanischen Lemmata³ sowie auf 52% der italienischen (cf. Meißner, 2018, S. 42). Diese Anteile stellen für alle Vertreter der französisch-italienisch-portugiesisch-spanischen Serie eine formkongruente Transferbasis (T4) (z.B. fr. *recupérer*, it. *recuperare*, pg./sp. *recuperar*, en. *recuperate*). Hinzu gesellen sich Transferbasen für eine seriell-dreisprachige (T3) romanische Formkongruenz (z.B. *molto-muito-mucho-beaucoup* und en. *much*) oder nur zweisprachige (T2). Im Vergleich von Französisch mit Italienisch umfassen die

3 Gezählt werden also nur einzelsprachliche Formdivergenzen und keine Repetitionen, die durch andere serielle Polysemien entstehen (cf. Meißner, 2018).

entsprechenden Werte 65%, 7%, 10%. Der Opakenanteil liegt bei 6%; für Französisch mit Spanisch lauten die Zahlen: 59% (T4), 6% (T3), 8% (T2) bei einem Opakenanteil von 5%.⁴

Die Zahlen zeigen, wie verzerrend es ist, zum Vergleich von romanischen Transferpotentialen allein die romanischen Sprachen – ohne Englisch – zuzulassen.⁵ Hierneben ist das Englische auch eine häufige Referenzsprache für das Heranziehen von Satellitentexten. Für die Praxis von Mehrsprachenunterricht heißt dies natürlich, dass die Englischkenntnisse der Schüler/innen zu berücksichtigen sind (cf. Klein & Reissner, 2006). Ein weiterer Vorteil ist zu nennen: Mehr als z.B. der Unterricht von Französisch erhält das Englische eine schülerseitig hohe Motivation für das Fremdsprachenlernen generell (cf. Morkötter, Meißner & Schöder-Sura, 2010, S. 30f.⁶).

6. Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte

Das lernrelevante Vorwissen (*dormant knowledge*) wecken und es mit neuen kognitiven Schemata verbinden, ist der Kern aller Formen einer *integrativen Didaktik*. Betroffen sind sowohl plurilinguale wie attitudinale, deklarative wie vor allem prozedurale (kompetenzbildende) Ressourcen. Dass inferentielles Lernen zu bemerkenswertem Lernerfolg führen kann, ist in den Wissenschaften vom Lehren und Lernen unumstritten.

6.1 Das Mehrsprachenkonzept der Sprachlehrforschung

Die Sprachlehrforschung (SLF) entstand in den 1970er Jahren (Bausch & Krumm, 1989). Ihr Ziel besteht in der Erforschung von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen. In diesem Kontext wurde der für die Interkomprehensionsdidaktik wichtige Begriff „Lernerzentrierung“ geprägt (Bausch & Krumm, 1989, S. 9). Zur Mehrsprachigkeit heißt es:

... [bzgl.] des schon vorhandenen, oftmals multilingual geprägten Sprach- und Kommunikationsbesitz[es] des Lerners, dessen Einfluss sich nicht bloß in interlingualen Interferenzen, sondern sehr viel stärker in den mentalen Verarbeitungsprozeduren beim unterrichtlichen Lernen der Fremdsprache bzw. in entsprechenden Sprachhandlungen bemerkbar machen könne. (Koordinierungsgremium, 1983; zit. in Bausch & Krumm, 1989, S. 9).

4 Das Bias erklärt sich aus dem unterschiedlichen Anteil von T3-Kombinationen für die verglichenen Sprachen, die hier nicht aufgelistet sind. Dies folgt aus unterschiedlichen Formkongruenzmengen von Französisch nach Italienisch bzw. umgekehrt.

5 So vorzugehen bedeutet eine Verwechslung von wissenschaftssystematischen Kriterien (Anglistik ≠ Romanistik) mit solchen des individuellen Potentials des lernrelevanten Vorwissens.

6 Allerdings kann diese Aussage im Rahmen der in der MES-Studie repräsentativ erfassten Populationen allein für die deutschen NUTs Geltung beanspruchen, nicht für Polen, Griechenland, Belgien (Wallonien).

Anders als auf Interkomprehension beruhende Ansätze konzentrierte sich die SLF nicht primär auf die Nutzung interlingualer Ähnlichkeiten. Stattdessen ging es ihr um die im Unterricht beobachtbaren Lernhandlungen, in denen sich freilich oft deren individuelle Mehrsprachigkeit spiegelte. Hierneben stand die lehr- und lernseitige Interaktion. Natürlich konnte auch die SLF ohne eine Beschreibung von Zielsprachen keine Lehrpläne erstellen. Die von ihr beforschten Lehr-Lernprozesse schlossen durchaus konkreten Fremdsprachenunterricht, darunter auch den von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache oder etwa Spanisch, ein (cf. Krumm, 1979). Dies erklärt, dass sich einzelne Sprachlehrforscherrinnen und -forscher bestimmten Zielsprachen zuwandten.

Ein weiteres Charakteristikum der SLF bestand in ihrer konsequenten Verwendung empirischer Forschungsmethoden, die heute für alle Zweige der Wissenschaften vom Lehren und Lernen, von den Lehrenden und den Lernenden fremder Sprachen – mit Ausnahme der Erforschung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts – typisch ist. Mehrsprachigkeit fungierte in der SLF von vornherein als Orientierungsbegriff, den sie in zahlreichen Publikationen und Veranstaltungen offensiv vertrat. In Deutschland schloss die interkomprehensionsdidaktische Forschung auch hier an.

6.2 Interkomprehension in den „Umrissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (1993)

Schon 1971 berichtet Fritz Abel (1971, a und b) von simultanem Unterricht von Italienisch und Spanisch im Rahmen von Latein- oder Französischunterricht.

Die erwähnten *Empfehlungen* von 1990 fanden eine Weiterentwicklung in den *Umrissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Meißner, 1995), die auf dem Gießener Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (1993) vorgestellt wurden. Im Kern stand das auf Mehrsprachenwachstum und rezeptive Mehrsprachenkompetenz zielende Vergleichen des lernerseitig bekannten sprachlichen und sprachlernrelevanten Wissens mit dem Ziel der Erzeugung von Synergien und Lernökonomie. Damit wurde auch der Wechselbezug zwischen Mehrsprachenerwerb und Sprachlernkompetenz beleuchtet. Spracherwerbstheoretisch setzen die *Umrisse* auf psycholinguistischen Forschungsergebnissen auf. Sie konnten dabei an Ergebnissen anknüpfen, die im Umfeld von Hans Dechert, Dorothea Möhle und Manfred Raupach an der Universität Kassel entwickelt worden waren (cf. Raupach, 1994). Hierzu gehörte auch die Entdeckung der *Interlanguage* (Selinker, 1972). Die Verbindung zu dem von Wiater erwähnten interkulturellen Lernen wurde mit Blick auf die Unterrichtspraxis auf zweifache Weise gelegt: erstens durch die Entwicklung des Text-Basen-Satelliten-Systems (cf. Meißner, 1994). Es gruppiert thematisch relevante Texte in verschiedenen Sprachen um einen Basistext, z.B. einen französischen Text. Die Satellitentexte entstammen den Schülern verständlichen oder zugänglichen Sprachen, die eine Funktion für die Interpretation des Basistextes erfüllten, so dass bestimmte inhaltliche Lernziele unterstützt werden. Unterrichtssprache bleibt

die Zielsprache, die Sprachen der Satellitentexte können andere Schulfremdsprachen, Deutsch oder eine Herkunftssprache sein, die über einzelne Schüler in der Klasse vertreten ist. Mit den benutzten Sprachen verbindet sich in der Lerngruppe eine *Aufwertung* dieser Sprachen und der Mehrsprachigkeit bzw. des eigenen mehrsprachigen Vorwissens und den entsprechenden Folgen für die Motivation. Zweitens boten die Neuen Technologien neue Möglichkeiten des interkulturellen Projektlernens für Sekundarschülerinnen und -schüler (zu *Certilangua*: Meißner, 2012). Tandemmodelle begannen eine Rolle zu spielen.

Neben den *Umrissen* und dem *EuroCom*-Ansatz fanden sich andere Referenzkontexte des Begriffs *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Schwerpunkte waren hier vor allem das grundschulische Fremdsprachenlernen und eine stärkere Betonung der ‚lebensweltlichen Mehrsprachigkeit‘ in ihrem Verhältnis zum Abbau des monolingualen Habitus des Bildungssystems. Dabei sensibilisierte das *Europäische Sprachenportfolio* (cf. *Babylonia*, 1999/1) für Sprachenbewusstheit, um Interesse und anhaltende Motivation für das Sprachenlernen zu bewirken. Die Konkurrenz der Begriffe führte dazu, dass nach 2005 der interkomprehensive Ansatz immer stärker von dem Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* unterschieden wurde (cf. Meißner, 2005).⁷

Das Konzept der Interkomprehension und die Frage seiner Anwendung in der Praxis führten schon früh zu empirischen Studien, welche sowohl die Interkomprehensionsprozesse (cf. Müller-Lancé, 2019) als auch die Lehrbarkeit (cf. Meißner, 2010b) betrafen.

Der interkomprehensive Ansatz ist sowohl im Rahmen eines Unterrichts einsetzbar, der auf Lesekompetenz (evtl. in mehreren Sprachen) zielt, als auch in Phasen des *normalen* Unterrichts, etwa zur Erzeugung von reflexivem Sprachenlernen.

6.3 Tertiärsprachenkonzept

In den frühen 1990er Jahren untersuchte Britta Hufeisen das Erlernen von Deutsch nach Englisch (DaFnE) als Fremd- oder Zweitsprache. Bei Hufeisen meint *Tertiärsprache* dritte Sprache eines Individuums (L3) und nicht – wie in schulischen Kontexten – dritte Schulfremdsprache. Wie die Interkomprehensionsdidaktik greift das Tertiärsprachenkonzept auf das lernrelevante Vorwissen (Transferbasen) zu, die in diesem Fall das Englische stellt (cf. Hufeisen, 1991). Bei der Beurteilung des Konzepts ist zu berücksichtigen, dass das Englische in vielen DaF-Lehr-Lernkontexten als Meta- oder Unterrichtssprache fungiert; so, wenn ein Dozent bzw. eine Dozentin die Sprache der Lerner nicht kennt. Im Rahmen von DaFnE und EaG (*English after German*) (cf. Marx & Poarch, 2019) wurden regelmäßig empirische Untersuchungen zu den Verarbeitungsprozessen und zum Lernerfolg vorgelegt. Allerdings haben jüngere empirische Arbeiten zur mentalen Sprachverarbeitung bei Kindern gezeigt (insbesondere Morkötter, 2016), dass auch schon beim Erwerb der

⁷ Auch dies erklärt u.a., weshalb der deutsche Begriff *Interkomprehension* eine andere Färbung hat als französisch *intercompréhension* (cf. Meißner & Schröder-Sura, 2014).

ersten und einer zweiten Sprache Prozesse des Vergleichens sprachlicher Bestände eingesetzt werden bzw. pädagogisch nutzbar sind.

6.3.1 *EuroComRom*: das Sprachmaterial sieben – Transferbasen finden und nutzen

An der Frankfurter Goethe-Universität haben Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann romanische Interkomprehension in Verbindung von Sprachwissenschaft und Mehrsprachenwachstum unterrichtet. Wertvolles Produkt ihrer langjährigen Lehrerfahrung ist das Standardwerk der *Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* (Erstauflage 1999). Die *Siebe* filtern das romanische Sprachmaterial für immerhin sechs Sprachen (Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch) dergestalt, dass die Leserinnen und Leser lernen, die Unterschiede zwischen den romanischen Sprachen zu „demaskieren“ und auf Transferbasen zurückzuführen. So erwerben sie eine mehr oder weniger panromanische Lesekompetenz. Dabei bestimmen sie selbst das Profil ihrer angestrebten Mehrsprachigkeit.

6.3.2 *EuroComDidact*: Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM)

Der KRM ist eine elektronische Datenbank, deren Bestände für die Zielsprachen Französisch – Italienisch – Portugiesisch – Spanisch, ergänzt um die disambiguierten Sprachen Deutsch und Englisch, aus den Frequenzbeschreibungen der einschlägigen Computerlexikographie kompiliert sind. Er ordnet den Wortschatz mit einem Frequenzrang unter 5000 bzw. 7000 in ca. 9500 Serien und umfasst ca. 28000 einzelzielsprachlich-formdivergente Lemmata. Hier ein Ausschnitt (italienische Sortierung):

4523	abattre	abbattere	DERRUBAR	derribar	pull down, beat	niederschlagen, niederhauen
4	abattre	abbattere	abater	abatir	bring down	niederschlagen, betrüben, schlachten
4925	habillement	abbigliamento	vestido	vestuário	dress	Kleid
8426	combiner	abbinare	combinar	combinar	combine	kombinieren
8322	associer	abbinare	combinar	combinar	combine, match	abstimmen, kombinieren, verbinden

Abbildung 1: Lemmata im KRM nach Serien

Die Datenbank speist elektronische Lernapps.⁸

⁸ Nähere Beschreibung siehe <http://eurocomdidact.eu/> (03.03.2020).

Aus der Datenbank wurden sog. Interligalexe gezogen. Sie verzeichnet jene lexikalischen Wortstämme, deren Kenntnis die panromanische Lesekompetenz ermöglicht (cf. Meißner, 2019).

6.4 *EuroCom-Gruppe*

Der Gedanke der *Eurokomprehension* spiegelt sich im Aufbau der *EuroCom-Gruppe*: *EuroComGerm* (Darmstadt, Britta Hufeisen), *EuroComRom* (Frankfurt, Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann, jetzt: Saarbrücken, Claudia Polzin-Haumann mit Christina Reissner), *EuroComSlav* (Innsbruck, Lew Zybatow) und *EuroComDidact* (Gießen, F.-J. Meißner).

6.5 *EuroComGerm*

Unter der Leitung von Britta Hufeisen hat *EuroComGerm* das Muster der *Sieben Siebe* für die germanische Sprachenfamilie angepasst (Hufeisen & Marx, 2007; Marx & Möller, 2019). Schon bald nach Erscheinung der germanistischen *Siebe* zeigten empirische Überprüfungen, dass die nordgermanischen Sprachen für Deutschsprachige nicht ohne Weiteres interkomprehensibel sind. Auch entspricht die Nachfrage nach germanischen Fremdsprachen nicht der romanischer Sprachen. Dennoch bleiben die Lernvorteile aus einer breiten Kenntnis des Deutschen (oder Niederländischen) für skandinavische Zielsprachen gewaltig (cf. Möller, 2019). Aber sie erschließen sich nicht allein in zielsprachlichen Texten, sondern gerade in den eingesetzten Hilfsmitteln (Wörterbüchern). Letztere liefern einen sekundären Input, der Ähnlichkeiten zwischen z.B. dem Deutschen und dem Schwedischen sichtbar macht und den Erwerb der Zielsprache beschleunigt (cf. Meißner, 2015). Dies zeigt: Interkomprehensiv Lehr-Lernverfahren sind von Sprachfamilie zu Sprachfamilie z.T. verschieden.

6.6 *Die integrative Sprachendidaktik im Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)*

Die integrative Sprachendidaktik will lernökonomische Effekte durch Vernetzungen von Sprach- und Lernerfahrungen mit einer begrenzten Anzahl von Sprachen erzielen – entweder um umfassende Kompetenzen oder in kurzer Zeit erreichbare rezeptive Kompetenzen in bestimmten Zielsprachen aufzubauen. Ihre Methodik besteht in einer sprachenübergreifenden Steuerung, die die Erstsprache und/oder eine oder zwei gut beherrschte Fremdsprachen und das lernerseitig vorhandene Wissen über das Lernen von Sprachen als Sprungbrett für den Erwerb weiterer Sprachen nutzt. (RePA, 2009, S. 6)

Immer stärker stellte sich heraus, wie sehr die auf Mehrsprachigkeit zielenden didaktischen Konzepte einander überlagern, wie sehr die verschiedenen Akzentuierungen einander bedürfen und wie sehr es in einer Praxis, die unterschiedliche lernerseitige und methodische Faktoren zusammenführen muss, notwendig ist, diese Faktoren miteinander zielführend zu verbinden. Das Adjektiv *integrativ* (*integriert*) kann sich dabei entweder auf die Methodik beziehen (ein *integrativer Grammatikunterricht* behandelt nicht exklusiv Grammatik), auf unterschiedliche Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. die Integration von Interkomprehension mit interkulturellem Lernen mit z.B. mehrsprachigen Texten) oder gar auf unterschiedliche Lernergruppen (Inklusion). Die Vermengung von möglichen Referenzen erklärt, weshalb der *Cadre de référence pour les approches plurielles aux langues et aux cultures* (CARAP) an das eingangs erwähnte Adjektiv *pluriel* anknüpft und es in den Titel nimmt. Die deutsche Version des CARAP, der *RePA*, spricht von *Pluralen Ansätzen*. Die Bildung *Plurale Ansätze* ist damit ein Dachbegriff gegenüber der *integrativen Sprachendidaktik* und diese kann wiederum außerhalb des *RePA* ein Dachbegriff für die komplementären Ansätze von Interkomprehension, Sprachenbewusstheit und interkulturellem Lernen sein.

Folglich umfasst der *RePA* die *integrative Sprachendidaktik* (*didactique intégrée*), das *interkulturelle Lernen* (*approche interculturelle*), die *Sprachenbewusstheit* (*Éveil aux langues*, Language Awareness), die *Interkomprehension* (*intercompréhension entre langues parentées*) (cf. Siebeneicher Brito, 2019).

Im *RePA* sind *didactique intégrée* und *intercompréhension* nicht wirklich trennscharf gegeneinander abgegrenzt. Denn auch die Mehrzahl der Forschungen zur romanischen Interkomprehension durch Romanischsprachige betont die Notwendigkeit einer didaktischen Steuerung zur Erzeugung nachhaltiger Lerneffekte. Umgekehrt stehen auch sekundären Sprechern z.B. romanischer Sprachen die Vorteile der romanischen Interkomprehension offen. Für die Praxis ist indes der Mangel an terminologischer Schärfe irrelevant, da die Wirkungen der einzelnen Ansätze komplementär sind und einander überlappen. Im Unterschied zur Interkomprehensionsdidaktik sind die integrative Didaktik und das Tertiärsprachenkonzept von Anfang an für die Entwicklung produktiver Fertigkeiten geöffnet.

Die *Pluralen Ansätze* gewinnen ihre Aussagen aus einer breiten Sichtung der fachdidaktischen Literatur unterschiedlicher großer europäischer Sprachräume zum Thema Kompetenzen (cf. Candelier & de Pietro, 2011). Der *RePA* schließt an den *GERS* an und bietet Deskriptoren in Bereichen, die dieser eher vernachlässigt. Insbesondere bietet der *RePA* einen operablen, d.h. gestuften und domänenbezogenen Begriff der Kompetenzen (cf. Meißner, 2012).

6.7 Das integrierte Sachfach- und Sprachenlernen (CLIL)

Ein Gesamtsprachencurriculum macht sich all die eben vorgestellten Konzepte zunutze und führt sie einer konsequenten Struktur des integrierten Sachfach- und Sprachenlernens (*Content and Languages Integrated Learning*) zu (Hufeisen, 2011, S. 270).

Gemeint ist also der Unterricht eines Sachfaches in einer *fremden* Sprache?

Die simultane oder sukzessive mentale Verarbeitung zusammengehöriger sprachlicher und inhaltlicher Daten unterstützt sowohl den inhalts- als auch den sprachbezogenen Lernerfolg. Liefert diese Erkenntnis das Fundament für bilinguale Bildungsgänge, so gilt zugleich generell: Man wird von einem Fremdsprachenunterricht im Fortgeschrittenenbereich sagen können, dass er umso erfolgreicher ist, desto stärker er sprachliche Daten in Anknüpfung an inhaltliche vermittelt. Vor diesem Hintergrund ist daran zu erinnern, dass die interkomprehensiv Methode in sehr starker Weise authentische (nicht lehrintentionale) Texte verwendet, und zwar von Anfang an (cf. Krechel, 1999).

Leider liegen keine quantitativen Erhebungen zur Motivation von Schülern bilingualer Bildungsgänge zur Ausweitung ihrer Mehrsprachigkeit, z.B. qua interkomprehensiver Verfahren, vor (cf. Breidbach & Vielbrock, 2012). Dabei sind Schüler mit sehr guten Englisch-, Russisch- oder Französischkenntnissen in besonderer Weise in der Lage, rasch Lesekompetenz in einer (weiteren) romanischen oder slawischen Sprache zu erwerben (cf. Böing, 2004; Bär, 2009).

6.8 Gesamtsprachenkonzept

Vielleicht begegnete der Begriff *Gesamtsprachenkonzept* inhaltlich erstmals im Rahmen des BLK-Versuches „Wege zur Mehrsprachigkeit“ (1996–2000)? Damals machte Karl-Richard Bausch den Vorschlag, die Richtlinien der einzelnen Sprachen, der Muttersprache und der Fremdsprachen, durch ein einziges Curriculum zu ersetzen (aus der Erinnerung).⁹ In etwas anderer Bedeutung sprach Georges Lüdi 1998 von einem „Gesamtsprachenkonzept“. Gemeint war eine Art Fahrplan für die in der Schweiz gelernten Schulfremdsprachen. Der Plan betraf Sprachenwahl, Umfang, Ziele und Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Auch Lüdis Ansatz hat deutlich integrative Züge.

Zum Gesamtsprachenkonzept/*Common Curriculum* fasst Lutjeharms (2005, S. 142f.) zusammen:

Bei all diesen Ansätzen (Mehrsprachigkeits- bzw. Interkomprehensionsdidaktik, Tertiärsprachenkonzept, EuroCom) geht es um Mehrsprachigkeit in dem Sinne, dass nicht nur der Erwerb von mehr als einer Fremdsprache gefördert werden

9 K.-R. Bausch gehörte der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs an.

soll, sondern auch eine Art mehrsprachiger (Erwerbs)Kompetenz (cf. GERS, 2001, 1.3) angestrebt wird.

In der Tat liegt hier der Grund für die Entwicklung des Begriffs der *Sprachlernkompetenz* (Meißner & Morkötter, 2009) (siehe unten). Und weiter liest man bei Lutjeharms (2005, S. 142f.):

Wenn ein gemeinsames sprachliches Curriculum gedacht wird, muss neben den anderen Fremdsprachen die Muttersprache einbezogen werden. [...] Beim Unterricht der Muttersprache sollte der spätere Fremdspracherwerb vorbereitet werden. Fähigkeit zur Satzanalyse, Strategien zur Texterschließung oder Problemlösungsstrategien zur Überwindung von Kenntnislücken sollten [...] nicht erst im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden.

Der Begriff der Muttersprache oder neutraler (besser und treffender) formuliert der L1 ist in Gesellschaften mit einem hohen Migrationsanteil natürlich nicht einfach mit der jeweiligen Mehrheitssprache der Aufnahmegesellschaft gleichzusetzen, in Deutschland oder Österreich also mit Deutsch; erst recht nicht, wenn man den besagten monolingualen Habitus vermeiden will. Fazit: Das Gesamtsprachenkonzept verlangt das Zusammendenken aller Sprachendidaktiken, um Synergien zugunsten von mehr Mehrsprachigkeit und mehr (inter-)kultureller Kompetenz zu befördern.

Mit dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* haben Hans-Jürgen Krumm & Hans H. Reich (2011) für Österreich einen entsprechenden Entwicklungsplan vorgelegt. Auch die Schweiz ist, was die Entwicklung einer solchen Mehrsprachigkeitsdidaktik – zu denken ist an *HERMOS* (Lenz, 2008) – angeht, den deutschen Entwicklungen curricular voraus. (Beide Länder stehen nicht im Fokus dieser Ausführungen.) Der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Interkomprehension wird allerdings im *Curriculum Mehrsprachigkeit* nur in schwacher Weise vorgestellt.

6.9 Sprachlernkompetenz und Nachhaltigkeit durch Qualitätsentwicklung

Allen bislang erwähnten Ansätzen ist gemeinsam, dass sie auf Mehrsprachigkeit und Sensibilisierung für Sprachen und Sprachenlernen bzw. auf das reflexive Lernen setzen. Alle diese Merkmale finden sich im Neologismus der *Sprachlernkompetenz* verdichtet. Der Begriff begegnet in den *Bildungsstandards für die Hochschulreife* der KMK (2012).¹⁰ Als Nachbarbegriff zu *Sprachenbewusstheit* findet er seine Berechtigung darin, dass *Kompetenzen* weitaus klarer in Aufgaben integriert und geprüft werden können als *Bewusstheit* (*awareness*, *éveil aux* ..., Einstellungen). Dies ist eine Voraussetzung für seine Integration in die Abiturprüfung bzw. den Unterricht. Als Element des Französischunterrichts wurde die Interkomprehensionsdidaktik auch als Strategie zur Unterstützung des reflexiven Lernens zuvor in einer IQB-Publikation für die Sekundarstufe I beschrieben (cf. Meißner, 2008).

10 Der Verfasser war zwischen 2007 und 2015 wissenschaftlicher Berater am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin und in dieser Eigenschaft an den Publikationen beteiligt.

Der erweiterte Transferbegriff ist das Kernstück der Interkomprehensionsmethodik. Er unterscheidet u.a. zwischen einem retro- und einem proaktiven Transfer sowie einem Transferauslöser (cf. Meißner, 2007). Generiert werden jeweils eine Hypothesengrammatik, eine zu den Zielsprachen und eine zweite zur Systematik zwischen brückensprachlichen Transferbasen und ihren zielsprachlichen Transfereffekten (interlinguale Korrespondenzgrammatik) und drittens ein Monitoring bzgl. der eigenen Lernhandlungen. Die bei der mentalen Mehrsprachverarbeitung greifende routinemäßige Repetitivität des Wiedererkennungstransfers in Verbindung mit neuen Transfereffekten beugt dem Verlust sprachlichen Wissens vor, wie Lutjeharms unterstreicht (2005, S. 143):

Ein wichtiger Punkt bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, dass neu zu erwerbende Sprachen Sprachverlust bei den vorher erworbenen Sprachen vermeiden helfen, wenn deren Kenntnis als Wissensgrundlage für den Erwerb der weiteren Sprache eingesetzt wird.

Allerdings sind die Interkomprehensionsdidaktiken und das ebenfalls auf Interkomprehension fußende Gesamtsprachen- sowie das Tertiärsprachenkonzept (*DaFmE, EaG*) die einzigen Ansätze im übergreifenden Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die überprüfbar das (Mehr-)Sprachenwachstum befördern (weil sie konkrete Sprachdaten verarbeiten). Dies betrifft den Entwurf und das Lernen vermittelt sog. Sprachhypothesen und Sprachlernhypothesen.

Demgegenüber verharren Modelle wie die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ zunächst im Bereich der Einstellungen (*attitudes*) – was für die Motivation des Sprachenlernens nicht geringgeschätzt werden darf. Das Sprachenportfolio nimmt hier eine vermittelnde Position ein, insbesondere wenn es in der Primarstufe oder zu Beginn des sekundarstufigen Unterrichts eingesetzt wird. Die Interkomprehensionsdidaktik bedient sich aller Formate des reflexiven Lernens. Grund genug, um Interkomprehension als operablen Kernbereich der integrativen Didaktik oder Mehrsprachigkeitsdidaktik zu betrachten. Die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts wird dies generell beachten müssen.

Literatur

- Abel, F. (1971a). Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. *Die Neueren Sprachen*, 70, 355–359.
- Abel, F. (1971b). Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht. *Mitteilungsblatt des Altphilologenverbandes*, 14, 7–11.
- Androulakis, G., Beckmann, C., Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., Górecka, J., Martin, R., Mattar, C., Meißner, F.-J., Mosorka, E., Nowicka, A., Pelt, M., Schröder-Sura, A., Skrivánek, H., Wilczyńska, W. & Wojciechowska, B. (2007). *Pour le multilinguisme. Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*. Liège : Eds. de l'Université.
- Babylonia Spezialnummer (1999/1). *European language portfolio – Portfolio européen des langues – Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio europeo delle lingue – Portfolio europeo da las linguas*.

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (1989). Sprachlehrforschung. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 7–12). Tübingen: Francke.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Coste, D., Fleming, M. & Cavalli, M. (Hrsg.). (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Straßburg: Language Policy Division.
- Bertrand, Y. & Christ, H. (1990). Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 43, 208–212.
- Billiez, J., Degache, C. & Simon, D.-L. (2013): Louise Dabène. Un itinéraire hors du commun. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 47, 5–13.
- Böing, M. (2004). Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. In D. Rutke & P. J. Weber (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa* (S. 63–80). Sankt Augustin: Asgard Verlag.
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany. Results from Recent Research in a Contested Field of Education. *International CLIL Research Journal* 1(4), 1–16. Abgerufen von <http://www.icrj.eu/14/article1.htm>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Candelier, M. & de Pietro, F. (2011). Les approches plurielles. Cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In P. Blanchet & P. Chardenet (Hrsg.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (S. 259–273). Paris: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Christ, H. (1980). Ein Vorschlag zur Veränderung der Schulsprachenpolitik. Die Homburger Empfehlungen. *Neusprachliche Mitteilungen*, 33, 97–99.
- Christ, I. (1982). Richtlinien in Tertiärsprachen. Probleme und Möglichkeiten der Innovation bei der Erstellung von Richtlinien für Schulfächer ohne Lehrtradition. *Die Neueren Sprachen*, 81, 88–106.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues 'voisines'). *Languages*, 39, 51–64. <https://doi.org/10.3406/lgge.1975.2291>
- Dabène, L. (1991). L'éveil au langage. Compte rendu d'une expérience en cours. In C. Luc (Hrsg.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire* (S. 105–108). Paris: INRP.
- Dabène, L. (1992). Le projet européen GALATEA. Pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. *Recherches en linguistique hispanique*, 22, 41–45.
- Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle: quelques éléments de réflexion. In J. Billiez, C. Forster & D. L. Simon (Hrsg.), *La didactique des langues dans l'espace francophone. Unité et diversité. Actes du 6ième Colloque International de l'ACEDLE* (S. 9–13). Grenoble: ACEDLE.
- Debyser, F. (1984). Pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes. *La latinité aujourd'hui. Les amis de Sèvres*, 1, 30–35.
- Europäische Kommission (1995). *Lernen und Lehren. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Abgerufen von http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Gilles, F. (2017). *Valorisation des analogies lexicales entre l'anglais et les langues romanes. Etude prospective pour un dispositif plurilingue d'apprentissage du FLE dans le domaine de la santé*. Unveröffentlichte Dissertation, Université Grenoble Alpes.
- Gnutzmann, C. (2005). Globalisation, plurilingualism and English as a Lingua Franca (ELF). Has English as a Foreign Language become obsolete? „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 34, 15–26.

- Gogolin, I. (2016). Folgen der Migration für Bildung und Erziehung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). (S. 60–64). Tübingen: Francke.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). *EuroComGerm. Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist so ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–284). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05999-1>
- Klein, H. G. (1997). Das Neldophon. Ist Eurocomprehension machbar? In W. Moelleken & P. J. Weber (Hrsg.), *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik* (S. 270–278). Bonn: Dümmler.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (1999). *EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Klein, H. G. & Reissner, C. (2006). *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- KMK (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der KMK vom 18.10.2012. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- Krechel, H.-L. (1999). Der Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Bildungsgang. Ein Beispiel für fächerübergreifendes methodisches Arbeiten. In H.-L. Krechel, D. Marx & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht. Akten des Französischlehrtages der VdF/NRW an der Bergischen Universität Wuppertal 1996* (S. 165–176). Tübingen: Narr.
- Krumm, H.-J. (1979). Sprachunterricht und Sprachlehrforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 305–312.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Abgerufen von oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf
- Lenz, P. (2008). Integrierte Sprachendidaktik – spezifische Lernziele – vielfältige Beurteilungsmöglichkeiten. *Babylonia*, 1, 29–34.
- Lüdi, G. (1998). *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Bericht einer von der Kommission für Allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe ‚Gesamtsprachenkonzept‘. Abgerufen von <http://www.romsem.unibas./sprachenkonzept>
- Lutjeharms, M. (2005). Mehrsprachigkeit, integrierte Sprachendidaktik und schulischer Fremdsprachenunterricht. In B. Hufeisen & M. Lutjeharms (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum* (S. 137–146). Tübingen: Narr.
- Marx, N. & Möller, R. (2019). Die sieben Siebe des EuroComGerm. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 340–344). Tübingen: Narr.
- Marx, N. & Poach, G. (2019). English after German. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 420–423). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (1994). Dimension européenne et plurilinguisme réceptif dans le travail sur les textes. *Approches méthodologiques. français heute*, 25, 471–479.

- Meißner, F.-J. (1995). Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*, Gießen 4.-6.10.1993 (S. 173–187). Bochum: Brockmeyer.
- Meißner, F.-J. (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited. Über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 34, 125–145.
- Meißner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (S. 81–102). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meißner, F.-J. (2008). Französischunterricht im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In B. Tesch, E. Leupold & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I. Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (S. 35–42). Berlin: Cornelsen-Skriptor.
- Meißner, F.-J. (2010a). Gibt es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik ante litteram? Ein historisches Aperçu. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 39, 133–144.
- Meißner, F.-J. (2010b). Interkomprehensionsforschung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 381–387). Seelze: Kallmeyer.
- Meißner, F.-J. (2012). *Standard setting in intercultural education by means of the Framework of reference for pluralistic approaches (FREPA)*. Keynote, 6th International Annual CertiLingua-Conference, Helsinki 8-9-2012. Abgerufen von http://www.certilingua.net/wp-content/uploads/meisner_frepa_certilingua-keynote.pdf
- Meißner, F.-J. (2015). En fildelare i Sala döms av tingsrätten att betala 4,3 miljoner kronor ... Sprachtransfer, Lerntransfer, Intakeoptimierung beim ersten Leseversuch in Schwedisch. In S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 71–84). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2018). *Die Vermessung des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit. Eine didaktische Analyse zur interlingualen Transparenz- und Frequenzforschung*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-135898>
- Meißner, F.-J. (2019). The interligalexes of the Core Vocabulary of Romance Plurilingualism and their potential effects on plurilingual learning economy. *Rivista di psicolinguistica applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 19, 31–45.
- Meißner, F.-J. & Morkötter, S. (2009). Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 38, 51–69.
- Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2014). Didactique de l'intercomprehension = Interkomprehensionsdidaktik? Observations lexicologiques et politiques à propos d'une néologie de l'Union Européenne. In C. Troncy (Hrsg.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (S. 413–422). Rennes : PU de Rennes.
- Möller, R. (2019). *Interkomprehension im Unterricht germanischer Sprachen*. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 393–397). Tübingen: Narr.
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Morkötter, S., Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2010). Wie sehen Schüler in Deutschland Englischunterricht? Erfahrungen und Erwartungen in einer repräsentativen Untersuchung. *Die Neueren Sprachen*, 1, 27–40.
- Müller-Lancé, J. (2019). Modellierung von Interkomprehensionsprozessen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 316–320). Tübingen: Narr.

- Nieragden, G. & Meißner, F.-J. (2019). Englisch als ‚Eurosprache‘. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 80–84). Tübingen: Narr.
- Ollivier, C. (2007). Dimensions linguistique et extralinguistique de l’intercompréhension. Pour une didactique de l’intercompréhension au-delà des familles de langues. In F. Capucho, A. Alves P. Martins, C. Degache & M. Tost (Hrsg.), *Diálogos em Intercompreensão* (S. 59–74). Lisboa: Universidade Católica.
- Raupach, M. (1994). Das mehrsprachige mentale Lexikon. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon* (S. 19–37). Tübingen: Narr.
- RePA = Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2009). *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Überarbeitete Version. Graz: CELV u. Straßburg: Europarat. Abgerufen von http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf
- Schröder, K. (1999). Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen. *Fremdsprachenunterricht*, 99(1), 2–8.
- Schröder, K. (2013). Die Sprachenpolitik der Europäischen Union und die kommunikativen Gegebenheiten einer globalisierten Welt. *Die Neueren Sprachen*, 4, 73–88.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 219–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Siebeneicher Brito, K. (2019). Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 117–120). Tübingen: Narr.
- Thürmann, E. (1989). Herkunftssprachen der ausländischen Wohnbevölkerung. In K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 73–77). Tübingen: Francke.
- Wandruszka, M. (1986). Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen. In B. Narr & H. Wittje (Hrsg.), *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Language Acquisition and Multilingualism, Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag* (S. 223–233). Tübingen: Narr.
- Wiater, W. (2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Ernst Vögel.

Projekte zur romanischen Interkomprehension

Ein Überblick

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Überblick über die wichtigsten Projekte, die bis heute im Bereich der romanischen Interkomprehension durchgeführt wurden, gegeben werden. Die Reihenfolge, in der die Projekte skizziert werden, richtet sich nach den jeweils zugrundeliegenden didaktischen Ansätzen bzw. nach den Kompetenzen (rezeptiv, produktiv bzw. interaktional), auf denen jeweils der Fokus liegt.¹

1. Projekte mit linguistisch-kontrastivem Fokus

Eine Reihe von Projekten, die die parallele Entwicklung rezeptiver (Lese-)Kompetenzen innerhalb der romanischen Sprachfamilie zum (primären) Ziel haben, zeichnet sich durch eine linguistisch-kontrastive Schwerpunktsetzung aus. Nach dem Vorbild der skandinavischen Interkomprehension wurde im Projekt *Intercommunicabilité romane* (1992; Koordination: Univ. Aarhus) erstmals das Französische systematisch als Brückensprache für die rezeptive Interkomprehension in anderen romanischen Sprachen eingesetzt. Auf der schriftlichen Rezeption lag der Fokus auch im Projekt *Galatea* (1995–1999; Koordination: Univ. Grenoble), in dessen Rahmen sieben CD-ROMs für unterschiedliche (romanischsprachige) Zielgruppen erstellt wurden.

EuRom5 (2005–2011; Koordination: Univ. Rom), Nachfolgeprojekt von *EuRom4* (1990er-Jahre; Koordination: Aix-en-Provence), hat einen parallelen und relativ zügigen Aufbau von Lesekompetenzen in fünf romanischen Sprachen² zum Ziel, wobei der Fokus bei der Strategievermittlung auf sprachlichen, d.h. morphologischen und (morpho-)syntaktischen Aspekten liegt. Die Methode sieht für das erste (stille) Lesen der fremdsprachlichen Texte ein paralleles Abspielen der Aufnahmen vor und empfiehlt für die Dekodierung Übersetzungen bzw. die Strategie des „lauten Denkens“. Für nicht unmittelbar verstandene Elemente sollen dabei allgemeine

1 Dieses Kapitel beruht weitgehend auf den Projektbeschreibungen aus Ollivier und Strasser (2013, S. 55–77 und S. 78–97). Genauere Angaben zu den Projekten sowie zu ausgewählten Publikationen aus dem Umfeld der Projekte finden sich dort. Ergänzt wurden u.a. die Beschreibungen zu den (später realisierten) Projekten *Cinco*, *Intermove*, *Intermove for Trainers* und *Intercomprehension for European Citizenship*. Auf das *EVAL-IC*-Projekt (2016–2019; Koordination: Univ. La Réunion) wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da es im Rahmen einzelner Beiträge im ersten Teil des vorliegenden Bandes näher beschrieben wird.

2 Zusätzlich zum Französischen, Spanischen, Italienischen und Portugiesischen wurde – wie auch im Projekt *Romanica Intercom* (2005–2007; Koordination: Univ. Barcelona) – das Katalanische aufgenommen. Das ebenfalls auf der *EuRom4*-Methodik aufbauende Projekt *Romania intercom* (ab 2008; Koordination: Univ. Barcelona) berücksichtigt darüber hinaus das Galicische, das Okzitanische sowie das Rumänische.

Bezeichnungen – im Französischen etwa *machin* für Substantive bzw. *machiner* für Verben – als Platzhalter (*mots fantômes*) eingesetzt werden.

Als romanistisches Teilprojekt innerhalb des *EuroCom*-Ansatzes, das auf dem Grundlagenwerk *Die sieben Siebe – Romanische Sprachen sofort lesen können* von Klein und Stegmann beruht, wird die *EuroComRom*-Methodik bis heute im Saarland in der Lehramtsausbildung sowie im Rahmen von Schulprojekten (Koordination: ISM der Univ. Saarland) praktiziert.³ Auch hier liegt der Fokus auf der rezeptiv-schriftlichen Interkomprehension. Durch die Aktivierung von sprachlichen, aber auch nichtsprachlichen Kenntnissen und Vorwissen sowie die Berücksichtigung des Kontexts sollen fremdsprachige Texte verstanden werden können. Auf eine erste Phase des spontanen Erschließens folgt eine systematische Erschließung durch den Einsatz der sogenannten sieben Siebe (1. internationaler Wortschatz, 2. panromanischer Wortschatz, 3. Lautentsprechungen, 4. Graphie und Aussprache, 5. panromanische syntaktische Strukturen, 6. morphosyntaktische Elemente, 7. Prä- und Suffixe). Zusätzliche Fragen zum Text fördern darüber hinaus den Aufbau einer Hypothesengrammatik, d.h. entsprechender Annahmen zum System der einzelnen Zielsprachen.

2. Sensibilisierung für Interkomprehension, Interkulturalität und Handlungsorientierung

Andere Projekte setzen ihre Schwerpunkte weniger auf formal-linguistische Aspekte, sondern zielen vielmehr auf eine (erste) Bewusstmachung und Sensibilisierung für Interkomprehension in den romanischen Sprachen ab und wollen die Motivation der jeweiligen Zielgruppen für das Lernen von Sprachen wecken bzw. stärken. Auch die Thematisierung kultureller Unterschiede spielt in diesen Ansätzen oft eine vergleichsweise wichtigere Rolle.

Im lateinamerikanischen Projekt *Itinéraires romans* (o.J.; Koordination: Union Latine) wurden sechs animierte Onlinemodule entwickelt, die mündliche und schriftliche Texte in jeweils sechs romanischen Sprachen umfassen und der Zielgruppe – Kindern zwischen neun und dreizehn Jahren – ein spielerisches Entdecken und Lernen ermöglichen. Kombiniert werden die Texte mit kurzen (inter-)kulturellen Übungen und Aktivitäten zu Sprechakten sowie zu lexikalischen und (elementaren) grammatischen Aspekten. An eine ähnliche Zielgruppe richtet sich das Projekt *Chainstories* (2006–2009; Koordination: CNAI Pamplona), in dem Kinder aus jeweils fünf Schulen in fünf unterschiedlichen romanischsprachigen Ländern nacheinander Teile einer mehrsprachigen Kettengeschichte in ihrer jeweiligen L1 verfassten. Neben dem Leseverstehen werden so auch (schriftliche) Interproduktionskompetenzen gefördert. Der Text sollte für die Schülerinnen und Schüler der „Folgeschule“ möglichst verständlich formuliert sein und wurde zu

3 Vgl. hierzu die Beiträge von Reissner und Schwender in diesem Band. Auch in der Übersetzungs- und Dolmetschausbildung der Universität Innsbruck kommt die *EuroCom*-Methode (in entsprechend adaptierter Form) im Rahmen des Moduls *EuroComTranslat* zum Einsatz.

diesem Zweck auch durch passende Bilder ergänzt. Auf der Grundlage des Textes erstellten die Kinder zusätzlich ein illustriertes mehrsprachiges Wörterbuch.

Durch realitätsnahe Aufgabenstellungen und die Verwendung authentischer Texte zeichnet sich das Projekt *European awareness and intercomprehension (EU&I; 2003–2007; Koordination: Univ. Católica Portuguesa)* aus, das sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, aber auch erwachsene Lernende richtet. In sieben Modulen, die online bzw. über eine DVD-Rom verfügbar sind, bearbeiten die Lernenden verschiedene Aufgaben zum Thema „Reisen“, die in bis zu elf unterschiedlichen (darunter auch nichtromanischen) Zielsprachen angeboten werden und neben sprachlichen vor allem auch nichtsprachliche Strategien und Ressourcen aktivieren. Darüber hinaus werden kulturelle Spezifika der unterschiedlichen Sprachräume thematisiert, wodurch u.a. auch Stereotype abgebaut werden sollen.

Handlungsorientierte sowie möglichst realitätsnahe Aufgaben für vier Zielsprachen unterschiedlicher Sprachfamilien (für die romanischen Sprachen: Portugiesisch) wurden im Projekt *Intercom (2006–2009; Koordination: Univ. Salzburg/Univ. La Réunion)* im Rahmen von fünf Onlinemodulen entwickelt. Anhand diverser realitätsnaher Aufgaben wurden adäquate Strategien vor allem für die schriftliche Rezeption gefördert. Neben sprachlichen Vorkenntnissen wurde auch nichtsprachliches Wissen wie allgemeines Weltwissen, soziokulturelles Wissen und Kontextwissen einbezogen. Außerdem wurde die (inter-)kulturelle Komponente der Interkomprehensionskompetenz gefördert, indem kulturspezifischen Aspekten der jeweiligen Sprachräume Rechnung getragen wurde.

Von höchster praktischer Relevanz, da speziell für das *Erasmus+*-Programm konzipiert, ist das Projekt *Intermove (2015–2017; Koordination: INCOMA, Sevilla)*, dessen übergeordnetes Ziel darin besteht, europäische Studierende auf ihre jeweiligen Mobilitätsphasen vorzubereiten. Dies geschieht in Form von *Blended-Learning*-Kursen, die interkulturelle Trainings mit einem Interkomprehensionsansatz – der Fokus liegt hier wiederum auf den rezeptiven Kompetenzen Hören und Lesen – kombinieren. Die im Projekt berücksichtigten Sprachen umfassen, neben Englisch, die romanischen Sprachen Französisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch. Unter anderem durch eine Phase der Validierung soll eine höhere Qualität der Studierendenmobilität erreicht werden.

3. Interaktionale Interkomprehension

Projekte, die ihren Schwerpunkt explizit auf die Entwicklung interaktionaler Interkomprehensionskompetenzen legen, sind vergleichsweise weniger zahlreich. Anders als im oben angeführten Projekt *Galatea* verfolgte das daran anschließende Projekt *Galanet (2001–2004; Koordination: Univ. Grenoble)* erstmals einen interaktionalen Ansatz in Form eines *Blended-Learning*-Kurses. Für die Onlinephasen wurde den Lernenden der romanischen Sprachen nunmehr eine interaktive Plattform geboten, auf der sie die unterschiedlichen Arbeitsphasen der zwei- bis dreimonatigen Projektarbeit zu einem gemeinsam festzulegenden Thema – Ziel war die

Erstellung einer Onlinepressemappe – realisieren konnten. Sowohl in den Präsenz- als auch in den Onlinephasen wurden die Lernenden von Tutorinnen und Tutores betreut. Die Plattform kombinierte Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Lernenden mit Übungen zum Hör- und Leseverstehen, Angaben zu linguistischen Charakteristika der Zielsprachen, aber auch mit dem Training der für die interaktionale Interkomprehension relevanten Strategien.

An ein relativ spezifisches Zielpublikum, Studierende an Marineakademien unterschiedlicher (darunter romanischer, germanischer und baltischer) Länder, richtete sich *Intermar* (2011–2013; Koordination: Univ. Católica Portuguesa) mit einem *Blended-Learning*-Kurs im Ausmaß von 60 Stunden. Im Mittelpunkt stand der mehrsprachige Austausch der Studierenden auch abseits des in der Seefahrt als *lingua franca* eingesetzten Englischen. Die Interaktion wurde anhand von Hör- und Lesetexten, die in diverse aufeinander aufbauende Szenarien eingebettet waren, sowie durch entsprechende, auf der *EuRom*-Methodik basierende Aufgaben vorbereitet.

Eine Onlineplattform in Form mehrerer Blogs, auf der romanischsprachige Einträge zu unterschiedlichen realitätsnahen Themen verfasst werden können, wurde im Projekt *Babelweb* (2008–2009; Koordination: Univ. La Réunion) entwickelt. Neben der schriftlichen Produktion wird durch die verfügbare Kommentarfunktion auch eine schriftliche Interaktion ermöglicht. Der Zugang von *Babelweb* hebt sich auch insofern von den bisher angeführten Projekten ab, als hier nicht nur Fremdsprachenlernende (darunter auch Schülerinnen und Schüler), sondern explizit auch L1-Sprecherinnen und -Sprecher zum Verfassen der Blogeinträge animiert werden sollen, wodurch ein hoher Grad an Authentizität der entsprechenden Texte angestrebt wird.

4. Interkomprehension und *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)

Auch der Zugang von *Euro-mania* (2005–2008; Koordination: IUFM Midi-Pyrénées und Univ. Toulouse) grenzt sich von jenen der bisher beschriebenen Projekten ab, und zwar insofern, als hier ein systematischer CLIL-Ansatz für Kinder im Grundschulalter verfolgt wird. Insgesamt wurden im Rahmen des Projekts Unterrichtsmaterialien für 20 Lektionen in sechs romanischen Sprachen erstellt, die unterschiedliche, vor allem naturwissenschaftliche Themen betreffen. Ergänzt werden die Materialien durch einen Aufgabenteil, der in den jeweiligen Erst- bzw. Schulsprachen der Schülerinnen und Schüler verfasst ist, ein Portfolio sowie ein Lehrendenhandbuch. Neben sprachlichen und metasprachlichen Kompetenzen werden anhand der erarbeiteten Materialien auch kognitive Kompetenzen trainiert.

5. Interkomprehension und Lehrendenbildung

Weitere Projekte richten sich an Lehrende, die in ihren Kursen einen interkomprehensiven Ansatz verfolgen (wollen) bzw. an Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Ausbildung. Anders als *Galatea* und *Galanet* bot *Galapro* (2008–2010; Koordination: Univ. Aveiro) als drittes Projekt der „Gala-Reihe“ Lehrenden erstmals eine Plattform zur Aus- und Weiterbildung bzw. zum Austausch von rechtefreien Dokumenten und Materialien.

Mit *Intermove for trainers* und *Cinco* sollen in der Folge zwei weitere Projekte, die ebenfalls der Lehrenden(weiter)bildung zuzuordnen sind, Erwähnung finden. *Cinco* (2011–2013; Koordination: Univ. Católica Portuguesa) hat es sich zum Ziel gesetzt, die romanische Interkomprehension in der Weiterbildung von Lehrpersonen zu verankern. Dafür strebte das Projekt zunächst eine Dissemination und im weiteren Verlauf auch eine Validierung der bislang (auch in anderen Projekten) erarbeiteten Instrumente und Materialien im Bereich der Interkomprehension an. So können auf der Projekt-Homepage frei verwendbare Materialien für die fünf „großen“ romanischen Sprachen heruntergeladen werden. Als weiteres Ziel wurde die Bildung eines europäischen Kooperationsnetzwerkes für Fortbildungen in den fünf am Projekt beteiligten Ländern (Portugal, Spanien, Frankreich, Italien und Rumänien) angegehen.

Intermove for trainers (seit 2019; Koordination: INCOMA, Sevilla) verfolgt im Rahmen der europäischen Mobilitätsprogramme das Ziel, das weiter oben beschriebene *Intermove*-Modell in Partnerorganisationen in Italien, Portugal, Frankreich, Spanien und Irland sowie in weiterer Folge auch in Drittorganisationen über *Train-the-Trainers*-Kurse zu verbreiten. Diese richten sich insbesondere an jene Personen, die an den Heimatuniversitäten, aber auch an den aufnehmenden Universitäten für Austauschstudierende und Trainees zuständig sind. Institutionen, an denen entsprechende Trainings durchgeführt wurden, werden mit einem eigenen (*Intermove*-) Label ausgezeichnet. Erklärtes Ziel des Projekts ist auch hier der Aufbau eines internationalen Netzwerkes, das unterschiedlichste Stakeholder umfasst.

Ebenfalls in den Kontext der europäischen Mobilität reiht sich das Projekt *Intercomprehension for European citizenship (IC EU)* (seit 2017; Koordination: ENOA Linguistics, Bukarest) ein, in dem Partnerorganisationen aus Rumänien, Frankreich und Italien zusammenarbeiten. Die Zielgruppe des Projekts sind Jugendarbeiter und -arbeiterinnen, die Jugendlichen die Mobilität durch Vermittlung entsprechender Inhalte (Unionsbürgerschaft, interkulturelles Lernen, Interkomprehension) erleichtern sollen, wodurch auch ein Beitrag zu einer verbesserten Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen geleistet werden soll. Nach Projektende soll für die genannte Zielgruppe online ein „Toolkit“, das Materialien und Methoden kombiniert, verfügbar gemacht werden.

6. Zusammenfassung

Dieser Überblicksbeitrag über Interkomprehensionsprojekte, die vorwiegend im europäischen Umfeld durchgeführt wurden, zeigt die Pluralität der angesprochenen Zielpublika, aber auch die Diversität der anvisierten Interkomprehensionskompetenzen. Während sich die ersten Projekte vorwiegend an ein akademisch gebildetes Zielpublikum richteten, einen linguistisch-kontrastiven Schwerpunkt hatten und die Entwicklung der schriftlichen und – wenn auch in geringerem Ausmaß – der mündlichen Rezeptionskompetenzen in einer Sprachgruppe zum Ziel hatten, ist seit den 2000er-Jahren eine Differenzierung und Erweiterung der Interkomprehensionsdidaktik festzustellen: So wurden Materialien und Modelle für verschiedene Zielgruppen entwickelt; die mehrsprachige Interaktion rückte ebenso verstärkt in den Fokus wie die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in diesem Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die folgenden Beiträge beschreiben diese Kompetenzen auf der Basis aktueller Forschungsarbeiten.

Literatur

Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.

Projektwebsites (* = ursprüngliche/offizielle Projekthomepage nicht (mehr) verfügbar)

Babelweb: <http://www.babel-web.eu/>.

Chainstories: www.chainstories.eu.

Cinco: <http://projetocinco.eu/>.

EU&I. European awareness and intercomprehension: <http://www.eu-intercomprehension.eu/>.

EuroCom(Rom): <http://www.eurocomprehension.de/>.

*EuRom4: <http://www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/lastoria>.

EuRom5: <http://www.eurom5.com/>.

Euro-mania: <http://euro-mania.org/index.php>.

EVAL-IC: <http://evalic.eu/>.

*Galanet: <https://www.miriadi.net/projets>.

*Galapro: <https://www.miriadi.net/projets>.

*Galatea: <https://www.miriadi.net/projets>.

*IC EU – Intercomprehension for European citizenship: <http://iceu.enoalinguistics.com/>.

*Intercom: <http://www.cti.gr/en/activities-en/research-projects-en/item/142-intercom/142-intercom>.

*Intercommunicabilité romane: https://nabu.fmsh.fr/file/misc/images-FR075FM SH_000000038/FMSH_PB1063_2D2_068.pdf

Intermar: <http://www.intermar.ax/>.

Intermove: <http://inter-move.eu/>.

Intermove for trainers: <http://inter-move.eu/>.

Itinéraires romans: http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr.

Romania intercom: www.ub.edu/romaniaintercom/.

Romanica intercom: <http://www.romanicaintercom.com/>.

Die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die rezeptive Interkomprehension

Im folgenden Beitrag beschäftigen wir uns mit der rezeptiven Interkomprehension, insbesondere mit einem Kompetenzmodell für die rezeptive Interkomprehension, wie wir es im Rahmen des Erasmus+-Projekts *EVAL-IC* (2016-1-FR01-KA203-024155; EVAL-IC, o.J.) entwickelt haben. Zunächst soll aber das Konzept der rezeptiven Interkomprehension beschrieben werden, und zwar in Abgrenzung zu den anderen interkomprehensiven sprachlichen Aktivitäten, also zur interaktionalen Interkomprehension bzw. zur Interproduktion. Die Abgrenzung erfolgt auch in Bezug auf ähnliche Konzepte wie die rezeptive Mehrsprachigkeit oder die Semikommunikation.

1. Rezeptive Interkomprehension und andere Konzepte

1.1 Wie alles begann

Wiewohl die Praxis der Interkomprehension überwiegend aus einer interaktionalen Perspektive gesehen wurde und wird, so begann die systematische Entwicklung von Methoden und Modellen zum Erwerb von Interkomprehensionskompetenzen mit der rezeptiven Interkomprehension. Dabei dienten wiederum interaktionale Praxen als Vorbild. In Europa war dies die skandinavische Praxis der interaktionalen Interkomprehension (cf. Klein, 2002, S. 35), von Haugen (1966) als *Semikommunikation* bezeichnet. Dabei verwenden die Gesprächspartner/innen jeweils ihre Erstsprachen bzw. ihre erstsprachlichen Varietäten und verstehen den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin, der/die eine andere Varietät verwendet. Die Bezeichnung *Semikommunikation* ist dabei insofern irreführend, als sie impliziert, dass die Kommunikation unvollständig ist. Diese Form der mehrsprachigen Interaktion ist aber vielmehr geprägt von wechselseitigen Anpassungen der Gesprächspartner/innen. Dass sie funktioniert, beruht auf der sprachlichen Nähe der skandinavischen Sprachen und dem gemeinsamen historischen und kulturellen Hintergrund (cf. Braunmüller, 2002, S. 2f.).

Die Semikommunikation diente als Vorbild für die Entwicklung von methodischen Konzepten zur Förderung der rezeptiven Kompetenzen (meist der Lesekompetenz) innerhalb von Sprachengruppen. Vorreiter waren dabei die Hagerer *Interkulturellen Lesekurse*, die in einem *Lingua-D*-Projekt von 1995–1998 entwickelt wurden: Auf der Basis des Deutschen als Brückensprache sollten niederländische und dänische Fachtexte aus dem Bereich Erziehungswissenschaften verstanden werden können. In der Folge wurden in zahlreichen weiteren Projekten didaktische Materialien zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in verschiedenen Sprachengruppen

konzipiert: im IGLO-Projekt für die germanische Sprachengruppe, in *Lernen für Europa* für Deutsch, Niederländisch, Polnisch und Tschechisch im Bereich der Geisteswissenschaften (cf. Klein, 2002, S. 35ff.).

Ab 1997 folgten zahlreiche Initiativen im Bereich der romanischen Sprachen: Im Projekt *Intercommunicabilité romane* wurden Materialien sowie didaktische Konzepte zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen innerhalb der romanischen Sprachengruppe entwickelt. Es folgten die Projekte *Galatea*, *Eurom4* und *EuroComRom*. Die Konzeption der Materialien zum simultanen Erwerb rezeptiver Kompetenzen in mehreren romanischen Sprachen wurde durch entsprechende Forschungsarbeiten begründet und begleitet (cf. Klein, 2002, S. 35ff.).

1.2 Abgrenzung von verwandten Konzepten

Was ist nun das Spezifische an der Interkomprehension bzw. an der rezeptiven Interkomprehension? Dieser Frage wurde in mehreren Forschungsprojekten nachgegangen, unter anderem im Projekt *Redinter* (143339-LLP-2008-PT-KA2NW), im Projekt *IDD – Interkomprehension: Definitionen und Didaktik* (WTZ FR 15/2011) und im Projekt *EVAL-IC*.

An dieser Stelle sollen zunächst ähnliche Ansätze dargestellt werden: Im Rahmen des Projekts *EVAL-IC* wurde eine umfassende Bibliographie (cf. *EVAL-IC*, o.J.) mit einer kurzen Beschreibung der jeweiligen Konzepte erstellt. Dabei hat sich gezeigt, dass ähnliche oder verwandte Konzepte (*Lingua receptiva* (LaRa), *rezeptive Mehrsprachigkeit*, *Semikommunikation*, *polyglotter Dialog* oder *Translanguaging*) jeweils bestimmte Formen der mehrsprachigen Interaktion bezeichnen, die zum Teil gewisse Aspekte dieser Interaktion betonen. Mit *Lingua receptiva* oder *rezeptiver Mehrsprachigkeit* wird beispielsweise ein ähnliches Konzept wie die (interaktionale) Interkomprehension bezeichnet. Der Fokus liegt dabei auf der rezeptiven Seite der mehrsprachigen Interaktion, der Gebrauch einer *Lingua franca* wird explizit ausgeschlossen, zum Teil auch der aktive Gebrauch der Sprache des Interaktionspartners/der Interaktionspartnerin. Die Bezeichnungen *Semikommunikation* und *rezeptive Mehrsprachigkeit* werden zum Teil synonym verwendet; wobei *Semikommunikation* aber vorwiegend für die Interaktion zwischen genetisch verwandten Sprachen verwendet wird (cf. Braunmüller, 2007, S. 25f., 2013, S. 215; Rehbein, Ten Thije & Verschik, 2011, S. 248; Ten Thije, 2013; Zeevaert, 2007, S. 105f.).

Die gegenseitige Verständlichkeit von Sprachen, also die Fähigkeit, nahe Sprachen bis zu einem gewissen Grad verstehen zu können, wird als *mutual intelligibility* bezeichnet. Der Grad dieser gegenseitigen Verständlichkeit variiert und kann auch asymmetrisch sein: So wird das gesprochene Schwedisch (vermutlich aufgrund von phonetischen Eigenschaften) von Dänischsprachigen in der Regel leichter verstanden als umgekehrt (cf. Gooskens, 2007, S. 403).

Der Begriff *Interlinguale Kommunikation* wiederum dient als Oberbegriff für alle Formen der Kommunikation, in denen mindestens eine Sprache verwendet wird,

die nicht die Erstsprache der Kommunikationspartner/innen ist (cf. Ammon, 2014, S. 22f.).

Allen verwandten Konzepten ist gemeinsam, dass sie eine spezifische Form der mehrsprachigen Interaktion bezeichnen. In diesem Punkt unterscheidet sich die besonders im deutschsprachigen Raum verbreitete Auffassung des Konzepts von Interkomprehension: Hier wurde Interkomprehension lange Zeit als rezeptive Aktivität betrachtet, d.h. als Lese- oder Hörverstehen von nahen (meist genetisch verwandten) Sprachen (cf. Bär, 2009, S. 24; Marx, 2011, S. 468; Meißner, 2016, S. 234; Mörkötter, 2010, S. 237f.; Zeevaert & Möller, 2011, S. 147; Vetter, 2012, S. 348; vgl. dazu auch Ollivier & Strasser, 2018, S. 189).

In der internationalen Interkomprehensionsforschung wird Interkomprehension seit dem Projekt *Galanet* (90235-CP-1-2001-Lingua-L2) vermehrt unter dem Aspekt der mehrsprachigen Interaktion gesehen: Hier wurde eine Plattform für die mehrsprachige schriftliche Interaktion entwickelt, begleitet von Materialien für die Schulung der rezeptiven Kompetenzen (Hör- und Leseverstehen) sowie für die Strategien für die schriftliche Interaktion. Erst in den letzten Jahren etablierte sich auch im deutschsprachigen Raum die Auffassung von Interkomprehension als Kommunikationsform bzw. eine Unterscheidung nach sprachlichen Aktivitäten – der rezeptiven und der interaktionalen Interkomprehension (cf. Ollivier & Strasser, 2013, S. 29ff.). Wir greifen hier diese Unterscheidung auf und definieren die rezeptive Interkomprehension wie folgt:

Rezeption (Lese- und/oder Hörverstehen) in fremden Sprachen, wenn diese hauptsächlich (aber nicht ausschließlich) auf der Basis von interlinguistischem Wissenstransfer stattfindet. Vorkenntnisse in diversen Sprachen, meistens der gleichen Sprachfamilie, werden genutzt, um andere Sprachen zu verstehen (Ollivier & Strasser, 2013, S. 43f.).

Zunehmend etabliert sich in Praxis und Forschung ein holistisches Konzept (cf. Ollivier, Capucho & Araújo e Sá, erscheint), bei dem die Teilaktivitäten (Produktion, Rezeption, Interaktion) vor dem Hintergrund bzw. mit dem kommunikativen Ziel der mehrsprachigen Interaktion analysiert werden. Die rezeptive Interkomprehension behält aber in spezifischen Kontexten ihre Bedeutung, beispielsweise im universitären Bereich, wo Interkomprehensionskurse mit Fokus auf die Rezeption in den romanischen Sprachen angeboten werden (so z.B. am Sprachenzentrum der Universität Salzburg¹) oder das Leseverstehen in mehreren romanischen Sprachen auch Anwendung im beruflichen Alltag findet. Im Schulbereich sind Konzepte zum Erwerb mehrsprachiger rezeptiver Kompetenzen beispielsweise in Deutschland etabliert: Verwiesen sei an dieser Stelle auf das Sprachenkonzept des Saarlandes, in dem der Erwerb von (rezeptiven) Teilkompetenzen in weiteren romanischen Sprachen im Schulbereich vorgesehen ist. Unterstützt wird das Konzept durch Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende und zukünftige Lehrende (cf. Polzin-Haumann, Mohr & Reissner, 2019, S. 21ff., 97ff.).²

1 Siehe <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=212389> (03.02.2020).

2 Vgl. dazu die Beiträge von Christina Reissner in diesem Band.

2. Kompetenzmodelle für die mehrsprachige Rezeption

Um die Interkomprehension – sei es die rezeptive Interkomprehension oder die interaktionale Interkomprehension – gezielt fördern zu können, ist die Beschreibung der zu Grunde liegenden Kompetenzen ein wichtiger Schritt. Peter Doyé hat in seiner Studie für den Europarat (Doyé, 2005b) bereits Wissensbasen beschrieben, die bewusst gemacht werden und zur Förderung der Interkomprehensionskompetenz beitragen können (vgl. dazu auch Doyé, 2005a). Was bislang noch gefehlt hat, ist eine systematische Beschreibung der Interkomprehensionskompetenzen in Form eines Kompetenzmodells mit Deskriptoren, denn das Kompetenzmodell und die Deskriptoren des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (= GERS; Europarat, 2001) greifen für das Konzept einer mehrsprachigen Kompetenz zu kurz. Die Deskriptoren des GERS sind primär auf die Beschreibung einzelsprachlicher Kompetenzen ausgelegt, nicht aber auf die Beschreibung einer übergreifenden mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz, wie sie in mehreren Publikationen ab den 1990er Jahren entworfen wurde (cf. Cummins, 1991; Coste, Moore & Zarate, 1997; Jessner, 1999; Coste Moore & Zarate, 2009; Herdina & Jessner, 2002).

Einen ersten wichtigen Schritt in diese Richtung stellte der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (CARAP bzw. RePA, Candelier et al., 2007, 2012 bzw. Martinez & Schröder-Sura, 2011) dar. Den pluralen Ansätzen, zu denen auch die Interkomprehensionsdidaktik zählt, ist gemeinsam, dass sie „mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen“ (Candelier et al., 2009, S. 5). Der CARAP ist ein sehr umfassendes Instrumentarium zur Beschreibung mehrsprachiger Kompetenzen; eine Analyse (cf. Ollivier & Strasser, 2016) zeigt aber, dass die für die Interkomprehension spezifischen Kompetenzen damit nicht hinreichend beschrieben werden können.

3. Ein Kompetenzmodell für die rezeptive Interkomprehension: methodisches Vorgehen

Die Erstellung eines Kompetenzmodells mit Deskriptoren für die rezeptive wie interaktionale Interkomprehension war eines der Ziele des Projekts *EVAL-IC*. Diese Deskriptoren sollten weiters die Basis bilden für die Entwicklung eines Evaluationsverfahrens für die rezeptive wie interaktionale Interkomprehension.

Dabei wurde zunächst die relevante Literatur mit Ausführungen zum Konzept einer rezeptiven Interkomprehensionskompetenz analysiert. Grundlage war das im Rahmen des Projekts *IDD – Interkomprehension: Definitionen und Didaktik* erstellte Korpus, das entsprechend erweitert wurde.³ Dabei hat sich gezeigt, dass in den Ausführungen zu einer Interkomprehensionskompetenz bestimmte Teilkompetenzen für die rezeptive Interkomprehensionskompetenz anders gewichtet wurden als für die interaktionale Interkomprehensionskompetenz: Für die rezeptive Interkomprehension wurden die linguistischen Kompetenzen stärker hervorgeho-

3 Siehe <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=60587> (03.02.2020).

ben, während bei der interaktionalen Interkomprehension den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir-être*) viel stärkere Bedeutung beigemessen wurde (cf. Ollivier & Strasser, 2016). Dieses Ergebnis ist wenig verwunderlich, da in der rezeptiven Interkomprehension die Verstehensleistung zu einem großen Teil von sprachlichen Faktoren abhängt und Strategien des Inferierens und des Transfers (cf. Doyé, 2010, S. 134f.; Lenz & Berthele, 2010, S. 24; Meißner, 2004) als zentral angesehen werden. In der interaktionalen Interkomprehension kommt dagegen dem wechselseitigen Aushandeln von Bedeutung und der Anpassung an das sprachliche Kompetenzniveau des Interaktionspartners/der Interaktionspartnerin eine große Rolle zu. Diese Anpassungsfähigkeit ist zu einem großen Teil von Eigenschaften wie Offenheit, Motivation, Neugier, Sensibilität abhängig – Eigenschaften, die auch im CARAP eine große Rolle einnehmen (vgl. dazu Meißner, 2013).

Die für die Erstellung des Kompetenzmodells aufgenommenen Definitionen und Passagen beschränken sich auf Ausführungen zu einer rezeptiven Interkomprehensionskompetenz. Diese insgesamt 95 expliziten oder impliziten Ausführungen vom Zeitraum 1994 bis 2016 wurden anschließend im Hinblick auf die verschiedenen Teilkompetenzen bzw. Teildimensionen analysiert.

Auch in diesem erweiterten Korpus zeigt sich die große Bedeutung, die der linguistischen Dimension beigemessen wird (cf. Abbildung 1: Dimensionen der rezeptiven Interkomprehensionskompetenz: quantitative Analyse). Aber auch andere Dimensionen können als Grundlage für den Transfer dienen (Transfer von Wissen, Einstellungen, Lernerfahrungen, inter-/transkulturellen Kompetenzen). Daher wurde die strategische Kompetenz als transversale Kompetenz definiert: als „Metakompetenz, die „sowohl den Erwerb als auch die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichter[t]“ (Hartig & Klieme, 2006, S. 128). Die in den Analysen ebenfalls häufig angeführte diskursive Kompetenz und der Kontext eines Textes wurden der soziopragmatischen Dimension zugeordnet. Die kognitive Dimension vereinigt die kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, deren Bedeutung gerade für die rezeptive Interkomprehensionskompetenz häufig hervorgehoben wird (Fähigkeit zum Sprachenvergleich bzw. zum Aufbau von sprachlichen und kulturellen Verbindungen). Die nonverbale Dimension wird ausschließlich im Kontext der mündlichen Rezeption sowie im Kontext einer interaktionalen Auffassung von Interkomprehension verwendet. Die Ausführungen zur Lernkompetenz bleiben relativ vage und beschreiben eher Lernziele als Kompetenzen: „la réflexion sur l'apprentissage“ (Escudé & Janin, 2010, S. 18), „la véritable visée de l'intercomprehension, c'est de donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues“ (Escudé & Janin, 2010, S. 97; vgl. dazu auch Doyé & Meißner, 2010). Diese Kategorie wurde daher in unserem Kompetenzmodell der kognitiven Dimension zugeordnet.

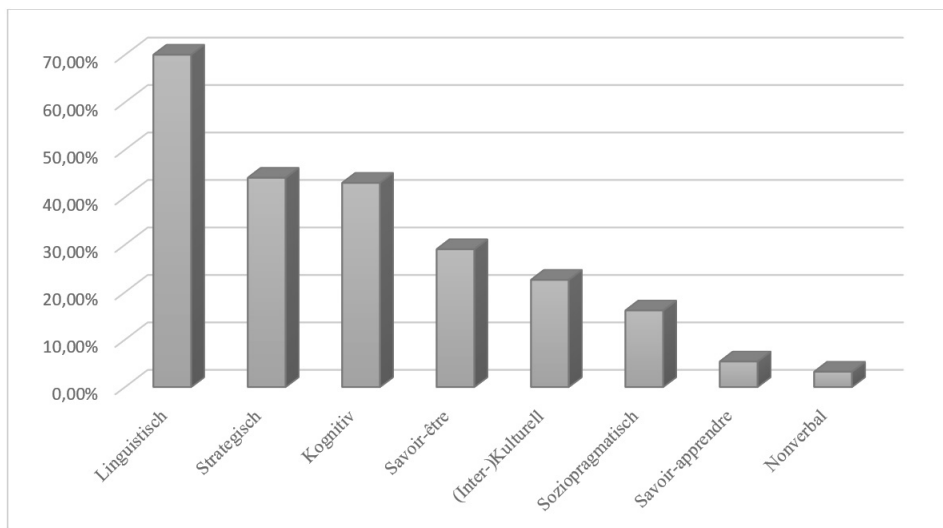


Abbildung 1: Dimensionen der rezeptiven Interkompetenz: quantitative Analyse

In einem weiteren Schritt wurde relevante Literatur zum Kompetenzbegriff im Allgemeinen, zum Kompetenzbegriff im Fremdsprachenbereich sowie zum Konzept einer mehrsprachigen Kompetenz berücksichtigt. In einer kommentierten Bibliographie wurden die wichtigsten Arbeiten zur Interkompetenz sowie Referenzrahmen mit Modellen einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz beschrieben (cf. *EVAL-IC*, o.J.).

Bei den ausgewählten Referenzrahmen handelt es sich um solche, die eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz berücksichtigen bzw. als Grundlage haben:

1. den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* sowie das *Companion volume* des GERS von 2018
2. *REFIC* von *MIRIADI*
3. *MAGICC*
4. den *Referenzrahmen für plurale Ansätze (CARAP)*

Zur Erstellung eines Referenzrahmens mit Deskriptoren wurden die oben angeführten Referenzrahmen nach folgenden Kriterien analysiert:

- den Niveaustufen (sofern vorhanden),
- dem Aufbau des Kompetenzmodells (Teildimensionen),
- spezifischen Aspekten (Ansätzen, Zielen) des jeweiligen Referenzwerks,
- den angeführten Deskriptoren und ihrer Relevanz für die rezeptive Interkompetenz.

Im Folgenden werden die angeführten Referenzrahmen und ihre Relevanz für ein Modell der rezeptiven Interkompetenz kurz beschrieben.

3.1 GERS und Companion volume (1999, 2018)

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS; Europarat, 2001) wird ein komplexes Modell einer Sprachkompetenz entworfen, dem ein handlungsorientierter Ansatz (GERS, S. 21) zu Grunde liegt. Dem Anspruch der Beschreibung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz wird der GERS (vgl. GERS, S. 17) allerdings nur teilweise gerecht, denn Deskriptoren für sprachenübergreifende Kompetenzen fehlen; auch die interkulturelle Kompetenz bleibt recht vage: Sie ist im Bereich der allgemeinen Kompetenzen unter „interkulturelles Bewusstsein“ (GERS, S. 105) und „interkulturelle Fertigkeiten“ (GERS, S. 106) beschrieben (vgl. dazu z.B. Barkowski, 2003, S. 23; Bausch, 2003, S. 33f.).

Dieses Konzept einer übergreifenden mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz findet im *Companion volume* des GERS (= *Companion volume*, Council of Europe, Language Policy Programme, 2018) stärkere Berücksichtigung: Hier wurden in einem eigenen Kapitel („Plurilingual and pluricultural competence“, cf. *Companion volume*, S. 157ff.) Deskriptoren entwickelt, um das dynamische und sich ständig entwickelnde Repertoire mehrsprachiger Personen zu beschreiben. Die Aktivitäten werden nach „building on pluricultural repertoire“, „plurilingual comprehension“ und „building on plurilingual repertoire“ unterschieden – wobei Erstere die inter- bzw. transkulturelle Kompetenz, Letzteres die mehrsprachige Interaktion beschreibt. Für die mehrsprachige Rezeption werden de facto vier Niveaustufen unterschieden (von A1 bis B2). Die höchste Niveaustufe B2 ist nur mit einem Deskriptor beschrieben: „Can use his/her knowledge of contrasting genre conventions and textual pattern in languages in his/her plurilingual repertoire in order to support comprehension.“ (*Companion volume*, S. 160). Die interkulturelle Dimension der rezeptiven Kompetenz bleibt ausgeklammert – eine Dimension, die, wie Michael Byram (2010) kritisiert hat, in bisherigen Modellen zur Interkomprehensionskompetenz sehr vage beschrieben wurde. Auch die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir-être*), denen im CARAP ein entsprechend hoher Wert für die mehrsprachige Rezeption/Interaktion beigemessen wird, werden nicht berücksichtigt. Letztlich bleibt auch hier festzustellen: Es handelt sich um ein Kompetenzmodell, das den Anspruch erhebt, mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen abzubilden, dabei die einzelnen Teilkompetenzen aber additiv nebeneinanderstellt.

3.2 Referenzrahmen für plurale Ansätze und Kulturen (CARAP bzw. RePA)

In diesem Referenzrahmen werden die sogenannten pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen (zu denen auch die Interkomprehension gezählt wird) beschrieben. Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen beziehen mehrere Sprachen und/oder Kulturen ein und fördern die Entwicklung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen.

Deskriptoren, die für die rezeptive Interkomprehension relevant sind, finden sich in verschiedenen Bereichen: sowohl im Bereich Wissen als auch im Bereich Einstellungen und Haltungen sowie Fertigkeiten. So sind im Bereich S5 (Fertigkeiten) des CARAP insbesondere für die Interkomprehension relevante linguistische Fertigkeiten angeführt, die unter dem Globaldeskriptor „Die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten für Handlungen des Sprachverstehens oder der Sprachproduktion in einer anderen Sprache nutzen können“ zusammengefasst werden. Im Bereich „Einstellungen und Haltungen“, dem im CARAP besondere Bedeutung zugemessen wird (cf. Meißner, 2013), sind die Deskriptoren⁴ A1–A8 und A13 als relevant für die Interkomprehension einzustufen. Die interkulturelle Dimension bzw. die Kompetenz, „sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren“ (K1), wird als transversale Kompetenz eingestuft: Sie ist in allen Ressourcen des CARAP (Wissen, Einstellungen und Haltungen sowie Fertigkeiten) abgebildet. Die Deskriptoren sind allerdings sehr global und nicht spezifisch für die Interkomprehension (vgl. dazu auch Ollivier & Strasser, 2016). Auf eine Unterscheidung nach Niveaustufen wurde im CARAP bewusst verzichtet, da im Gegensatz zum GERS ein prozessorientierter Ansatz gewählt wurde, der für die Unterrichtsplanung und -analyse gedacht ist (cf. Meißner, 2013, S. 3).

3.3 *MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic communication competence)*

Das Projekt MAGICC ist im akademischen Kontext angesiedelt und dem mehrsprachigen und plurikulturellen Lernen gewidmet – also dem Kontext, in dem auch die Vorreiterprojekte der rezeptiven Interkomprehension initiiert wurden. In MAGICC wurden sowohl ein Referenzrahmen für die Beschreibung der notwendigen Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Hören und Schreiben als auch Lernszenarien für die Entwicklung dieser Kompetenzen erstellt. Dem Konzept liegt das Modell einer komplexen, dynamischen und sich ständig entwickelnden Kompetenz zu Grunde. Im Gegensatz zum GERS werden die Kompetenzen nicht einzelsprachlich beschrieben:

an individual's communicative and interactive repertoire, made up of several languages and language varieties including first language(s) at different levels of proficiency, and various types of competence, which are all interrelated. The repertoire in its entirety represents a resource enabling action in diverse use situations. It evolves across time and experience throughout life, and includes growth in intercultural awareness and ability to cope with, and participate in, multicultural contexts of academic study and working life. (Natri & Räsänen, 2015, S. 88)

Für die einzelnen Fertigkeiten werden Lernziele, Evaluationskriterien und Kompetenzbeschreibungen angegeben; die Deskriptoren wurden aufbauend auf den relevanten Deskriptoren des GERS, des CARAP bzw. auf dem INCA-Projekt (INCA pro-

4 Die zitierten Deskriptoren beziehen sich auf die Darstellung auf der Website, siehe CARAP (o.J.): <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx> (03.02.2020).

ject, o.J.) sowie der Referenzstudie von Lenz und Berthele (2010, S. 92f.) für den Europarat entwickelt.

MAGICC unterscheidet drei Niveaustufen für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen in drei Sprachen („Basic“, „Satisfactory“, „Full“). Die Niveaustufen werden durch Graduierung der einzelnen Deskriptoren unterschieden:

Rarely makes use of text type conventions for orientation. Demonstrates limited understanding of the speaker's purpose(s).

Generally makes use of text type conventions for orientation. Demonstrates reasonable understanding of the speaker's purpose(s).

Makes full use of text type conventions for orientation. Demonstrates full understanding of the speaker's purpose(s). (Räsänen, Natri & Forster Vosicki, 2013, S. 47, Hervorhebung der Autorin/des Autors)

Mit *MAGICC* liegt ein für einen spezifischen Kontext definiertes Modell vor. Die einzelnen Deskriptoren sind teilweise auch für die Interkomprehension relevant. Interessant ist jedenfalls die detaillierte Beschreibung der Lernziele und der Kriterien für die Evaluation. Es werden außerdem Szenarien entworfen: zum einen Lernszenarien, in denen die beschriebenen Kompetenzen entwickelt werden können, zum anderen ein Szenario für die Evaluation dieser mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen (cf. Räsänen et al., 2013, S. 34ff.).

3.4 *MIRIADI – REFIC*

Im Projekt *MIRIADI* wurde mit dem *REFIC* (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) ein Referenzrahmen für die Evaluation von Interkomprehensionskompetenzen entwickelt. Der Rahmen ist als Instrumentarium für Lehrende, aber auch für autonom lernende Erwachsene konzipiert. Auf drei Niveaustufen („sensibilisation“, „entraînement“, „perfectionnement“) werden Deskriptoren für die Entwicklung von Interkomprehensionskompetenzen für die schriftliche Rezeption, die mündliche und audiovisuelle Rezeption sowie für die Interaktion dargestellt. Dabei werden Wissen, Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen in den Bereichen linguistische und metalinguistische Strategien, linguistische Kompetenzen sowie interkulturelle Kompetenzen beschrieben. Niveauunabhängig werden außerdem spezifische mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen sowie die mehrsprachige Lernfähigkeit beschrieben („Le sujet plurilingue et l'apprentissage“, „Les langues et les cultures“). Die Deskriptoren sind zum einen allgemein auf die jeweilige sprachliche Aktivität bezogen (z.B. 4.2: „Savoir développer un parcours de compréhension globale“), zum anderen spezifisch auf die Interkomprehension (4.3.: „Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral“) (cf. *REFIC*, o.J.).

4. Ein Modell für die rezeptive Interkomprehension

Auf den oben beschriebenen Analysen aufbauend wurde im Rahmen des Projektes *EVAL-IC* ein sechsstufiges Kompetenzmodell für die rezeptive mündliche und für die rezeptive schriftliche Interkomprehension erstellt. Das Modell stellt den Anspruch, die für die Interkomprehension spezifischen Dimensionen sprachenübergreifend zu erfassen. Die einzelnen Niveaustufen werden global sowie für die einzelnen Dimensionen anhand von Deskriptoren beschrieben.⁵

Die ersten beiden Niveaustufen beschreiben die basalen Kompetenzen, über die Lernende verfügen, die einzelne Elemente, vorwiegend auf Wortebene, in mehreren (nahen) Sprachen verstehen. Dabei handelt es sich bei Niveau 1 vorwiegend um ein Bewusstwerden, während auf dem zweiten Niveau schon einzelne Strategien (ebenfalls auf Wortebene) eingesetzt werden. Die Niveaustufen 3 und 4 beschreiben ein weiter reichendes Verständnis, das das Globalverstehen (Niveau 3) sowie ein selektives Verstehen für bestimmte Passagen (Niveau 4) umfasst. Auf Niveau 5 und Niveau 6 können verschiedene Textsorten verstanden und Verstehensstrategien flexibel eingesetzt werden. Auf Niveau 6 ist das Spektrum der Textsorten entsprechend groß, und auch etwaige Hürden beim Textverständnis können aufgrund dieses breiten und flexibel einsetzbaren Strategienspektrums überwunden werden. Auf Niveau 6 können außerdem systematisch interlinguistische und interkulturelle Bezüge hergestellt werden.

Die Niveaubeschreibungen für das Hörverstehen bzw. Hör-Sehverstehen unterscheiden sich insofern von denen der schriftlichen Rezeption, als hier das Verstehen in zum Teil unbekannten Sprachen anspruchsvoller ist, vor allem aufgrund des geringeren Zeitfensters, das für den Verstehensprozess zur Verfügung steht. Daher ist auf Niveau 1 das Verstehen einzelner Elemente möglich, wenn es sich um vorhersagbare Inhalte handelt und das Tempo der gesprochenen Sprache langsam ist. Das Verstehen stützt sich insbesondere auf die nonverbalen Elemente der Sprache. Auch bei Niveau 3 und 4 spielen nonverbale Elemente noch eine größere Rolle als beim Leseverstehen. Diese können auf Niveaustufe 4 effizient genutzt werden. Auf Niveaustufe 5 und 6 können auch die Intentionen des Sprechers/der Sprecherin identifiziert werden.

Für die sechs Niveaustufen wurden in der Folge Deskriptoren für die einzelnen Dimensionen des Kompetenzmodells entwickelt. Die Deskriptoren bauen zu einem Teil auf der Analyse der bestehenden Referenzrahmen auf: Relevante Deskriptoren wurden integriert und gegebenenfalls modifiziert. Entsprechend der Analyse des Korpus und der relevanten Fachliteratur wurden alle als wesentlich erachteten Dimensionen und Teildimensionen anhand von Deskriptoren beschrieben.

Die Dimensionen sind:

- linguistische Dimension
- soziopragmatische Dimension

5 Für die Interproduktion bzw. die interaktionale Interkomprehension vgl. den Beitrag von Ollivier, Capucho und Araújo e Sá in diesem Band.

- nonverbale/paraverbale Dimension
- sozioaffektive Dimension
- kulturelle Dimension
- kognitive Dimension

Diese Dimensionen werden in den Deskriptoren systematisch anhand eines Farbschemas differenziert und entsprechend gekennzeichnet. Die Dimensionen sind zum Teil wiederum weiter untergliedert, zum Beispiel die linguistische Dimension in die orthographische/graphematische (Leseverstehen) bzw. graphologische/phonologische (Hörverstehen), in die semantische/lexikalische/morphologische sowie in die morphosyntaktische Dimension.

In der sozioaffektiven Dimension sind die persönlichkeitsbezogenen Faktoren/Kompetenzen (*savoir-être*) beschrieben. Hier gibt es lediglich eine Unterscheidung zwischen zwei Stufen für die insgesamt sechs Niveaus. Diese Kompetenzen werden im Modell beschrieben, sie sind aber von der Evaluierung ausgenommen, da sie nur schwer messbar sind. Die Beschreibung im Kompetenzmodell unterstreicht aber ihre Relevanz für die Entwicklung interkomprehensiver Kompetenzen bzw. generell für die Entwicklung von Kompetenzen (cf. Weinert, 2001). Didaktische Modelle, die nach diesem Kompetenzmodell entwickelt werden, sollten also auch Faktoren wie Offenheit, Motivation, Neugier und Sensibilität für andere Sprachen und Kulturen entsprechend integrieren und fördern.

5. Sinn und Nutzen eines Kompetenzmodells

Insgesamt umfasst der Referenzrahmen von *EVAL-IC* 18 Deskriptoren für die rezeptive schriftliche und 21 Deskriptoren für die rezeptive mündliche Interaktion. Dieses Kompetenzmodell stellt eine Grundlage für eine mögliche Evaluation von Interkomprehensionskompetenzen dar⁶ und erlaubt es, die für die Interkomprehension spezifischen Teilkompetenzen bzw. Teildimensionen gezielt zu fördern. Aufbauend auf dem Kompetenzmodell kann eine Methodik entwickelt werden, die die Konzeption von entsprechenden Kursmodellen erlaubt sowie die systematische Integration der Interkomprehensionsmethodik in den schulischen Fremdsprachenunterricht sowie in die Erwachsenenbildung. Beide Ansätze sind unserer Meinung nach notwendig, um eine (weitere) Verbreitung der rezeptiven und interaktionalen Interkomprehension zu gewährleisten. Die rezeptive Interkomprehension kann dabei als Teilaktivität und eine Förderung der rezeptiven Kompetenz als Vorbereitung der mehrsprachigen Interaktion gesehen werden. Die rezeptive Interkomprehension kann aber auch, wie dies im Speziellen im nichtromanischen Sprachraum der Fall ist, als selbständige, vom Ideal einer gleichmäßigen Kompetenzverteilung losgelöste Aktivität betrachtet und gefördert werden, die ihre spezifischen Anwendungsbereiche hat: So findet im akademischen Umfeld die rezeptive Kompetenz in mehreren Sprachen viele Anwendungsmöglichkeiten, beispiels-

6 Vgl. dazu den Beitrag von Ollivier und Strasser in diesem Band.

weise für die Recherche und Lektüre von Literatur. Im schulischen Bereich wie in der Erwachsenenbildung ist die rezeptive Interkomprehension eine Möglichkeit, relativ schnell weitere Kompetenzen in nahen Sprachen zu erwerben, ohne diese notwendigerweise aktiv zu verwenden.

Literatur

- Ammon, U. (2014). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Abgerufen von <https://doi.org/10.1515/9783110241075>
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Barkowski, H. (2003). Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 22–28). Tübingen: Narr.
- Bausch, K.-R. (2003). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Zustimmung, aber ... ! In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 29–35). Tübingen: Narr.
- Braunmüller, K. (2002). Semicommunication and accommodation. Observations from the linguistic situation in Scandinavia. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00022>
- Braunmüller, K. (2007). Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages. A description of a scenario. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Hrsg.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (S. 25–47). Amsterdam et al.: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.6.04bra>
- Braunmüller, K. (2013). Communication based on receptive multilingualism. Advantages and disadvantages. *International Journal of Multilingualism*, 10(2), 214–223. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.789524>
- Byram, M. (2010). Intercomprehension, intercultural competence and foreign language teaching. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives* (S. 43–49). Tübingen: Narr.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Noguero, A. (2007). CARAP. *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Abgerufen von http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Noguero, A. (2009). *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Überarbeitete Fassung*. Abgerufen von http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Abgerufen von <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

- CARAP. (o.J.). Abgerufen von <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx>
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Straßburg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Abgerufen von <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Council of Europe, Language Policy Programme (Hrsg.). (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Abgerufen von <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cummins, J. (1991). *Language learning and bilingualism*. Tokyo: Graduate School of Languages and Linguistics, Sophia Univ.
- Doyé, P. (2005a). Learning and teaching intercomprehension. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2, 3–7.
- Doyé, P. (2005b). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Abgerufen von <https://rm.coe.int/l-intercomprehension/1680874595>
- Doyé, P. (2010). Interkomprehensives Lernen als ein Weg zur Selbständigkeit. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives* (S. 128–145). Tübingen: Narr.
- Doyé, P. & Meißner, F.-J. (Hrsg.). (2010). *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives*. Tübingen: Narr.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé international.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- EVAL-IC. Évaluation des compétences en intercompréhension. (o.J.). Abgerufen von <http://evalic.eu/>
- Gooskens, C. (2007). The contribution of linguistic factors to the intelligibility of closely related languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(6), 445–467. Abgerufen von <https://doi.org/10.2167/jmmd511.0>
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin/Heidelberg: Springer Medizin. https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9
- Haugen, E. (1966). Semicommunication. The language gap in Scandinavia. *Sociological Inquiry*, 36(2), 280–297. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1966.tb00630.x>
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon et al.: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- INCA project. (o.J.). Abgerufen von <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment?lang=de>
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in multilinguals. Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8, 201–209. <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>

- Klein, H. G. (2002). Entwicklungsstand der Eurokomprehensionsforschung. In G. Kischel (Hrsg.), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses im europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.–10. November 2001* (S. 35–45). Aachen: Shaker.
- Lenz, P. & Berthele, R. (2010). *Assessment in plurilingual and intercultural education. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Abgerufen von <https://rm.coe.int/16805a1e55>
- Martinez, H. & Schröder-Sura, A. (2011). Der „Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“. Ein Instrument zur Förderung der mehrsprachigen Aneignungskompetenz. *Die Neueren Sprachen*, 2, 66–81.
- Marx, N. (2011). Reading across the Germanic languages. Is equal access just wishful thinking? *The International Journal of Bilingualism*, 16(4), 467–483. <https://doi.org/10.1177/1367006911429517>
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren. Überlegungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. G. Klein & D. Rutke (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension* (S. 39–66). Aachen: Shaker.
- Meißner, F.-J. (2013). *Die REPA-Deskriptoren der „weichen Kompetenzen“. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit*. Abgerufen von <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/pdf/GiFon-Bd2.pdf>
- Meißner, F.-J. (2016). Interkomprehension. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 234–239). Tübingen: Francke.
- Mörkötter, S. (2010). Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7. Erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives* (S. 237–249). Tübingen: Narr.
- Natri, T. & Räsänen, A. (2015). Developing a conceptual framework. The case of MAGICC. In J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (Hrsg.), *Voices of pedagogical development. Expanding, enhancing and exploring higher education language learning* (S. 85–102). Abgerufen von <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000288>
- Ollivier, C., Capucho, F. & Araújo e Sá, M. H. (erscheint). Defining intercomprehension competencies as prerequisites for their assessment. *Journal of Applied Psycholinguistics*.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2016). Interkomprehensionskompetenz(en). Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen. Vermitteln und vernetzen. Theoriegeleitete und praxisorientierte Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung* (S. 112–126). Abgerufen von <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3506Volltext.pdf>
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2018). Rezeptive Interkomprehension. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (S. 189–203). Tübingen: Narr.
- Polzin-Haumann, C., Mohr, J. & Reissner, C. (2019). *Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem. Sprachenkonzept Saarland 2019*. Abgerufen von https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Sprachenkonzept_Saarland_2019.pdf
- Räsänen, A., Natri, T. & Forster Vosicki, B. (2013). *MAGICC conceptual framework. Modularising multilingual and multicultural academic communication competence for BA and MA level*. Abgerufen von https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf

- REFIC. Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. (o.J.). Abgerufen von <https://www.miriadi.net/refic>
- Rehbein, J., Ten Thije, J. D. & Verschik, A. (2011). Lingua receptiva (LaRa). Remarks on the quintessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248–264. Abgerufen von <https://doi.org/10.1177/1367006911426466>
- Ten Thije, J. (2013). Lingua Receptiva (LaRa). *International Journal of Multilingualism*, 10(2), 137–139. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.789519>
- Vetter, E. (2012). Exploiting receptive multilingualism in institutional language learning. The case of Italian in the Austrian secondary school system. *The International Journal of Bilingualism*, 16(3), 348–365. <https://doi.org/10.1177/1367006911426385>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In D. S. Rychen (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–66). Seattle et al.: Hogrefe & Huber.
- Zeevaert, L. (2007). Receptive multilingualism and semicommunication. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Hrsg.), *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (S. 103–136). Abgerufen von <http://media.obvsg.at/p-AC06000908-1001>, <https://doi.org/10.1075/hsm.6.08zee>
- Zeevaert, L. & Möller, R. (2011). Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung. Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spița & M. Tost (Hrsg.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Akten des europäischen Netzwerks Interkomprehension (Redinter) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.–18.9.2010* (S. 146–163). Tübingen: Narr.

Les compétences en interaction plurilingue – Trois dimensions saillantes

1. Introduction

Comme nous le montrerons dans la première partie de ce chapitre (les compétences en langues et leurs descriptions), les travaux sur la description de la compétence de communication sont nombreux. En revanche, ceux visant à décrire la compétence de communication plurilingue et interculturelle restent encore relativement rares, malgré le soutien important du Conseil de l'Europe à la diffusion d'une éducation au plurilinguisme, préconisée notamment par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) comme objectif de la formation en langue depuis vingt ans. Cette contribution prétend aborder cette question sous l'angle de l'intercompréhension.

Plusieurs publications sur les conceptions que les intercompréhensionnistes se font de l'intercompréhension (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2009 ; Jamet & Spita, 2010 ; Ollivier, 2010) ont montré que, pour certains, il s'agissait d'une compétence. De nombreux auteurs évoquent, en outre, la notion de compétence d'intercompréhension et en donnent des définitions implicites ou explicites sans toutefois les détailler. C'est de ce constat que part le travail mené dans la première étape du projet européen *EVAL-IC*, dont les objectifs sont de définir et décrire la compétence d'intercompréhension et de développer des outils d'évaluation de celle-ci. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à ce qu'Ollivier et Strasser (2013) nomment l'intercompréhension interactive, qui relève des interactions plurilingues, et nous concentrerons sur les dimensions les plus saillantes et spécifiques de la compétence d'interaction plurilingue¹. Un autre chapitre (Hülsmann et Strasser, dans cet ouvrage) est consacré à l'intercompréhension réceptive.

Le travail de recherche en épistémologie de l'intercompréhension que nous présentons ici s'inscrit donc dans les travaux sur les compétences en langue et dans les études en intercompréhension. Il s'agit de l'analyse d'un corpus de 74 textes publiés entre 2003 et 2017 par des chercheurs dans le domaine. Le but de cette étude était d'identifier les composantes de la compétence d'interaction plurilingue proposées dans la littérature de spécialité et d'observer quelles dimensions de l'intercompréhension interactive étaient les plus représentées dans les textes, tout en repérant également d'éventuelles fluctuations dans les conceptions au fil des années. Avant d'aborder de façon plus détaillée la méthodologie de collecte et traitement des données et les résultats de notre action de recherche, nous nous positionnerons dans les deux champs de la recherche en didactique des langues qui abordent, d'une part, la notion de compétence de communication et, d'autre part, l'intercompréhension.

1 Cette contribution complète Ollivier, Capucho & Araújo e Sá (2019).

2. Les compétences en langues et leurs descriptions

2.1 Compétence de communication

Notre travail s'inscrit dans la lignée des travaux sur la compétence de communication initiés par les publications de Hymes dans les années 1970 (notamment Hymes, 1972) et concrétisés, quelques années plus tard, en didactique des langues, par l'élaboration de modèles de la compétence de communication (cf. notamment Bachman & Palmer, 1982 ; Canale, 1983 ; Canale & Swain, 1980 ; Coste, 1978 ; Moirand, 1982). Tous ces modèles ont en commun de considérer que la compétence de communication est complexe et composée de plusieurs composantes (une *compétence-valise*) ou sous-compétences interreliées. La désignation de ces composantes et le découpage varient d'un auteur à l'autre. Ainsi, Coste (1978) retient cinq composantes tandis que le modèle de Canale et Swain (1980) n'en compte que trois. Pour la majorité des chercheurs, le lexique est inclus dans la dimension linguistique alors que Bachman et Palmer (1982) l'en excluent. Au-delà des divergences terminologiques et classificatrices, on note cependant une forte convergence dans la nature des éléments évoqués et l'on peut considérer qu'un consensus est envisageable autour d'un modèle constitué d'une composante linguistique (comprenant le lexical, le grammatical et le phonétique-phonologique), une composante socioculturelle (englobant les règles d'emploi du système linguistique), une composante discursive (qui se réfère aux différents types de discours et leur organisation en fonction des situations dans lesquelles ils sont produits/interprétés) et une composante stratégique (qui inclut la pluralité des stratégies individuelles et/ou collectives de communication).

Depuis ces premiers travaux, les chercheurs ont continué à travailler sur la description de la compétence de communication. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et son volume compagnon (*Council of Europe, Language Policy Programme*, 2018), de même que les différents *Portfolios européens des langues* (PEL) sont des exemples phares du travail de description mené ces dernières années aux niveaux européen et nationaux et complétés par de nombreux référentiels publiés pour plusieurs langues. Citons, à titre d'exemple, pour le français, les référentiels publiés par Beacco et co-auteurs (cf. par exemple Beacco, 2008) ou, pour l'allemand, *Profile Deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2002) ou, pour le portugais, le *Referencial Camões PLE* (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017).

2.2 Compétence de communication plurilingue et interculturelle

La présente action de recherche traitant des compétences en intercompréhension se situe dans le champ des travaux sur les compétences de communication des individus plurilingues et la spécificité des pratiques plurilingues. La notion de compétence plurilingue et interculturelle a été largement promue par une publication (Coste,

Moore, & Zarate, 1997, 2009) devenue ouvrage de référence, qui, dès 1997, en proposait la définition suivante (reprise en 2009):

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste et al., 2009, p. 11).

Cette notion renvoie à une vision flexible et dynamique de l'individu plurilingue convoquée dans différents modèles de la gestion des langues par les plurilingues (cf. notamment Cummins, 1981 ; Herdina & Jessner, 2002).

Les spécificités des locuteurs plurilingues, de la communication plurilingue et de l'acquisition d'une compétence plurilingue ont été, pour leur part, étudiées par plusieurs auteurs (cf. Castellotti & Moore, 2008 ; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001 ; Coste, 2002 ; Lüdi & Py, 2009, 2013), notamment, ces dernières années, par les chercheurs s'intéressant au *translanguaging* (cf. Cenoz & Gorter, 2017 ; García & Lin, 2017 ; García & Wei, 2014 ; Gorter & Cenoz, 2015 ; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2018).

Malgré tous ces travaux, force est de constater que, comparées au nombre important de publications de référentiels pour les niveaux de compétence de communication en diverses langues, les tentatives de décrire avec un certain détail la compétence de communication plurilingue et interculturelle restent encore assez rares. L'initiative la plus connue est certainement celle d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe qui, sous la direction de M. Candelier, a donné naissance au *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier et al., 2007, 2012), lequel contient nombre de descripteurs de cette compétence. Nous mentionnerons également le travail de deux projets européens : *MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level)* et *Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A distance)*. Le premier « définit les éléments qui constituent la compétence de communication académique multilingue et multiculturelle (y compris la/les langue/s première/s) » (MAGICC, 2014) tandis que le second, s'intéressant spécifiquement à l'intercompréhension, a produit un *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*, conçu comme « guide pour la programmation des enseignements et [...] outil pour l'évaluation de compétences en intercompréhension, dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme » (Miriadi, s. d.). C'est dans la lignée de ces travaux et d'une étude menée par Ollivier et Strasser (2016) que s'inscrit le projet *EVAL-IC* et la présente recherche, fondée sur une conception élargie de l'intercompréhension.

2.3 Conception élargie de l'intercompréhension

La conception de l'intercompréhension que nous défendons s'inscrit pleinement dans la définition de la compétence de communication plurilingue et interculturelle que nous venons de citer puisque nous considérons qu'il s'agit d'une compétence « complète ». Nous nous éloignons, en effet, des conceptions qui considèrent que la compétence en intercompréhension ne peut être qu'une compétence partielle, ainsi que le précisent Candelier et al. (2003, p. 18) considérant que l'idée de l'intercompréhension est « to increase the number of languages taken into account, while accepting to limit oneself to certain skills ». Elle nous semble bien plus un exemple-type de ce que définissent Coste, Moore et Zarate (1997 ; 2009). Nous proposons, en effet, de considérer que la compétence de communication plurilingue demande le développement de compétences spécifiques, notamment dans la ou les langues que l'on maîtrise suffisamment pour la ou les mobiliser comme langue(s) d'expression.

Dans notre conception de l'intercompréhension, proche de celle de Balboni (2007) qui proposait le terme d'« *intercomunicazione* », l'intercompréhension est un mode de communication global qui fait appel à des compétences potentiellement partielles et déséquilibrées dans diverses langues ainsi qu'à des compétences spécifiques *additionnelles* (métalinguistiques, cognitives, stratégiques, entre autres) et à des dispositions envers la communication, et les associe pour assurer la communication entre individus locuteurs de langues différentes n'ayant pas forcément appris la langue des autres. Ce mode de communication fait appel à diverses activités langagières :

- réception à l'oral et à l'écrit de discours émis dans des langues dans lesquelles le sujet ne peut pas forcément s'exprimer et dans lesquelles il ne dispose possiblement que de compétences partielles de compréhension ;
- production à l'oral et à l'écrit dans une ou des langues dans lesquelles on dispose de compétences suffisantes pour s'exprimer en ayant recours à des compétences additionnelles spécifiques d'adaptation de son discours à des destinataires qui n'ont pas forcément appris cette ou ces langues ;
- interaction à l'oral et à l'écrit avec des locuteurs parlant des langues différentes en mobilisant des compétences globales de réception et de production et des compétences spécifiques à l'interaction plurilingue.

Ce mode de communication fonctionne d'autant mieux que les langues des partenaires de communication sont « proches » les unes des autres, notamment donc entre locuteurs de langues génétiquement proches et présentant de nombreuses transparences.

Dans le cas présent, nous nous situons dans l'univers de la *Romania* et nous intéressons tout spécifiquement à l'interaction plurilingue ou intercompréhension interactive, autrement dit à des échanges langagiers entre personnes n'utilisant pas la même langue.

3. Objectif de la recherche et méthodologie

3.1 Objectif de la recherche

L'action de recherche qui fait l'objet de cette contribution avait pour objectif de définir la compétence d'interaction plurilingue dans le cadre d'un travail épistémologique plus large sur les compétences en intercompréhension. Comme nous le rappelions plus haut, de nombreux travaux ont évoqué la notion de compétence d'intercompréhension sans toutefois en proposer de définition précise. Il s'agissait donc de composer un *corpus* d'extraits de textes abordant la compétence d'intercompréhension dans sa dimension interactive et de les analyser pour faire émerger la composition de cette compétence d'après les spécialistes du domaine. Concrètement, notre étude avait pour but de définir les composantes de la compétence d'interaction plurilingue que les chercheurs avaient identifiées implicitement ou explicitement dans la littérature spécialisée de ces dernières années et d'observer quelles dimensions de la compétence étudiée étaient les plus représentées dans les textes. L'étude visait également à repérer d'éventuelles fluctuations dans les conceptions au fil des années.

3.2 Méthodologie de constitution du corpus

La première étape de cette recherche a consisté à constituer un corpus de textes, puis un corpus d'extraits de texte abordant la notion à étudier. Elle s'est faite selon deux approches méthodologiques complémentaires : l'utilisation de l'intelligence collective et la recherche systématique de textes.

La présente recherche ayant été réalisée au sein d'un projet européen regroupant nombre de spécialistes de l'intercompréhension, dont certains ayant déjà travaillé sur la notion de compétences en intercompréhension, nous nous sommes appuyés sur la connaissance que ces spécialistes ont de la littérature spécialisée et avons invité chaque membre du projet à contribuer à la constitution d'un corpus en reportant dans un tableur en ligne, d'une part, les références à des textes pertinents, d'autre part, les extraits présentant des éléments utiles pour définir la compétence à étudier. Parallèlement à cela, nous avons réalisé des recherches systématiques dans des bases de données textuelles et bibliographiques individuelles et publiques (notamment Google Scholar) en utilisant des mots-clés dans différentes langues (notamment « compétence d'intercompréhension »).

Ce travail a donné naissance à un premier corpus de 131 items que nous avons réduit à 74 items publiés en 2003 et 2017 et 3 sous presse au moment de la collecte en 2017 (cf. figure 1) en six langues (allemand, anglais, français, espagnol, italien, portugais). Certaines publications avaient été recensées plusieurs fois par les différents collègues, elles ont été regroupées ; certains extraits n'abordaient pas spécifiquement l'objet de notre étude et ont été écartés.

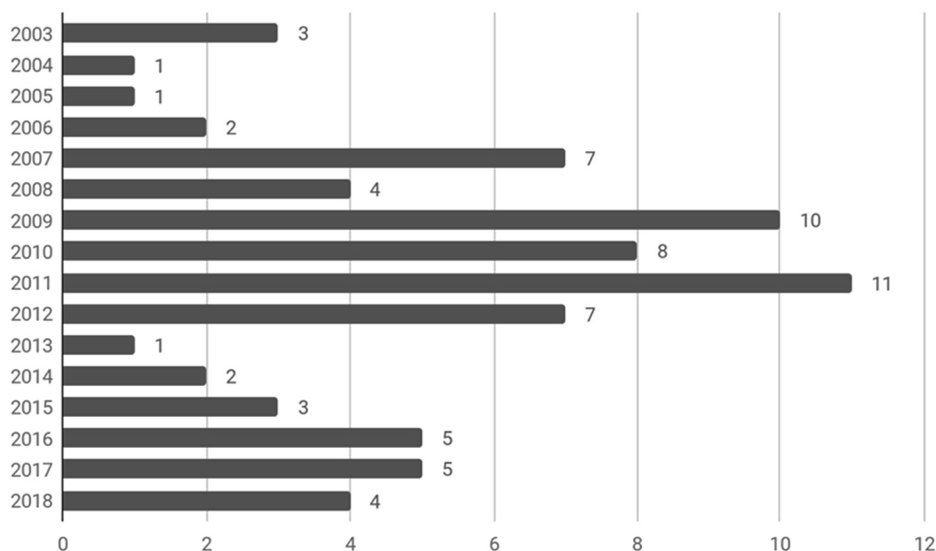


Figure 1 : Répartition des items du corpus en fonction de l'année de publication

3.3 Méthodologie de traitement des données

Le corpus a fait l'objet d'une première lecture flottante permettant de faire émerger des catégories dans le but de procéder à une analyse thématique de contenu. Aucune analyse automatisée n'étant possible du fait de la nature multilingue du corpus, un codage manuel a donc été réalisé. Dans le but de réduire la subjectivité du codage, nous avons mis en place ce que Denzin (1970) nomme « investigator triangulation ». Deux chercheurs ont donc effectué un premier codage indépendamment l'un de l'autre. A l'issue de cette opération, une réunion de concertation s'est tenue qui a permis de revenir sur les divergences de codage qui se sont avérées résulter d'oublis ou d'imprécision sur les catégories qui ont ainsi pu être définies avec plus de précision. Au final, un codage commun est ressorti de ce travail. Le comptage a été effectué grâce à l'utilisation d'un tableur. Cette opération de recensement a permis de mettre en chiffres l'importance donnée par les chercheurs aux différentes dimensions de la compétence d'interaction plurilingue. Nous avons également regroupé les textes en quatre groupes de taille similaire (items publiés de 2003 à 2008, de 2009 à 2010, 2011 à 2012, chaque groupe comptant 18 publications et 2013–2018 avec 20 textes). Cette démarche a permis de procéder à des comptages pour ces périodes, dans le but d'observer si des évolutions apparaissent et de définir quelle est leur nature, en comparant notamment les valeurs 2003–2008 à celles de la période 2013–2018.

4. Résultats et analyses

4.1 Composantes de la compétence d'interaction plurilingue

L'analyse des données fait apparaître que les spécialistes du champ évoquent huit dimensions pour la compétence d'interaction plurilingue : interculturelle, linguistique, non-verbale, méta, (méta)cognitive, psychologique, sociopragmatique et stratégique. Celles-ci peuvent être regroupées en trois groupes en fonction de leur fréquence d'évocation dans le corpus. Trois dimensions dominent de façon très évidente avec un taux d'évocation entre 66,2 et 77%, il s'agit des dimensions linguistiques (77%), psychologiques (70,3%) et sociopragmatiques (66,2%) sur lesquelles nous allons faire porter une analyse plus poussée. Viennent ensuite trois composantes dont le taux de citation est compris entre 35,1 et 44,6%, dans l'ordre décroissant : le (méta)cognitif (44,6%), l'interculturel (41,9%) et le stratégique (35,1%). Deux dimensions sont nettement moins souvent présentes dans le corpus : la dimension méta (17,6%) et le non verbal (16,2%).

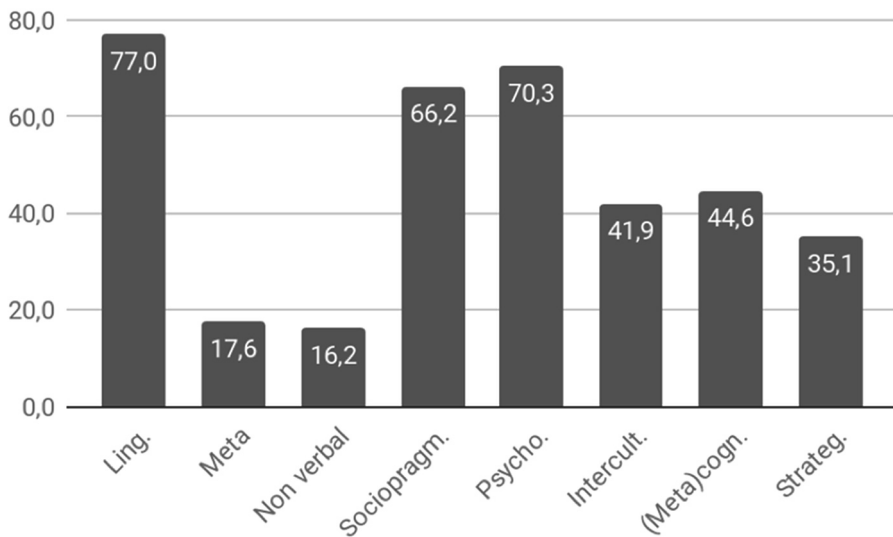


Figure 2 : Taux d'évocation des différentes dimensions dans les items du corpus

4.2 Évolution dans le temps

L'analyse des résultats présentant l'évolution du taux d'évocation des différentes dimensions de la compétence d'interaction plurilingue au fil des années fait ressortir que quasiment toutes les dimensions sont présentes dans chacun des groupes de textes constitués (de 2003–2008 à 2013–2018). La seule exception est celle du non-verbal que les premiers textes soumis à notre étude ne mentionnent pas (0

citations pour la période 2003–2008) ou peu (présence dans 11,1% des textes pour 2009–2010). Elle permet également de constater que les trois dimensions les plus souvent évoquées occupent les premières positions dès les premières années étudiées et que les deux dimensions les moins fréquemment citées le sont également tout au long de la période que couvre notre étude. On note ainsi des permanences et une stabilité certaine dans les conceptions des spécialistes du champ.

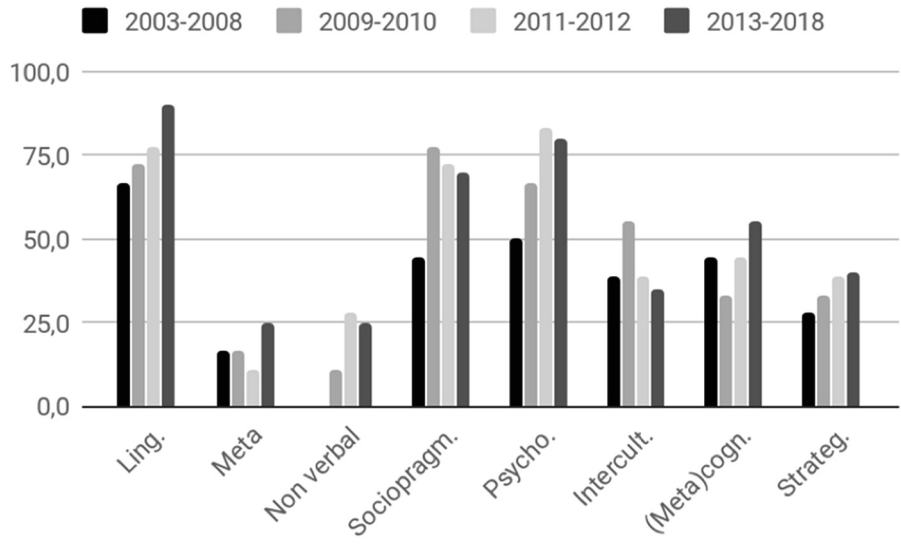


Figure 3 : Taux d'évocation des diverses dimensions au fil des années

Une analyse plus fine permet cependant de mettre au jour des évolutions. Toutes les dimensions – sauf l'interculturel qui varie légèrement à la baisse – connaissent une augmentation de leur taux d'évocation entre 2003–2008 et 2013–2018, soit sur une période de 10 années.

Tableau 1 : Évolution du taux d'évocation des différentes dimensions

	Linguis- tique	Méta	Non- verbale	Socio- pragma- tique	Psycholo- gique	Inter- culturelle	(Méta)co- gnitive	Straté- gique
2003–2008	66,7	16,7	0,0	44,4	50,0	38,9	44,4	27,8
2013–2018	90,0	25,0	25,0	70,0	80,0	35,0	55,0	40,0
Évolution en %	35,0	50,0	-	57,5	60,0	-10,0	23,8	44,0

On remarquera notamment l'apparition de la dimension non-verbale, déjà mentionnée plus haut, et on notera que les évolutions les plus importantes touchent les dimensions les plus souvent prises en compte par les chercheurs, avec une hausse

tout particulièrement importante pour la dimension psychologique (+60%²) alors que la dimension (méta)cognitive, dont la valeur était similaire à celle du sociopragmatique et proche de celle du psychologique, connaît une progression nettement plus faible.

Cela révèle une stabilité importante des conceptions des chercheurs pour ce qui est des éléments saillants de la compétence d'interaction plurilingue, avec une prise en compte accentuée de ceux-ci et tout particulièrement de la composante psychologique.

Notons que si le linguistique est également en hausse, cette augmentation est moins importante que celle concernant les deux autres piliers de la compétence étudiée. Nous y lisons un rééquilibrage dans les conceptions des spécialistes. Ceux-ci mettent certes toujours en avant la dimension linguistique et tout particulièrement la dimension interlinguistique laquelle, pour de nombreux chercheurs, constitue une spécificité de l'intercompréhension, comme l'indiquent sans équivoque Meißner (2004, pp. 41–42) : « Generally, intercomprehension is the result of successful interlingual transferring » ou encore Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra & Pippa (2011, p. 66) : « Du point de vue des compétences linguistiques, l'intercompréhension s'appuie sur l'exploitation des ressemblances et transparences entre les langues ». Au-delà de cette priorité donnée au linguistique voire à l'interlinguistique, les spécialistes accordent cependant, au fil des années, une attention grandissante à d'autres dimensions, tout spécialement au non-verbal, qui émerge, de même qu'au sociopragmatique et au psychologique.

Nous analysons plus en détail ci-dessous les trois dimensions les plus représentées dans notre corpus, dimensions qui semblent ainsi constituer les trois composantes essentielles de la compétence d'interaction plurilingue.

4.2.1 La dimension linguistique / interlinguistique

L'une des convergences fortes entre les différents modèles de la compétence de communication est, comme nous le précisons plus haut, l'omniprésence d'une composante linguistique. La compétence d'intercompréhension ne fait pas exception, les spécialistes considérant même que la dimension linguistique est un élément clé de celle-ci, puisque c'est celle qui apparaît le plus souvent dans le corpus étudié. Cette dimension linguistique de l'intercompréhension recouvre largement, comme pour la compétence de communication, la dimension lexicale, grammaticale et phonétique, mais surtout elle présente la spécificité de se concentrer sur l'interlinguistique. 73,7% des évocations du linguistique dans notre corpus relèvent en effet de la relation entre les langues. Celle-ci est considérée comme un pilier de l'intercompréhension – entre locuteurs de langues génétiquement proches – laquelle se fonderait

2 Nous sommes conscients qu'indiquer des pourcentages pour des groupes dont le nombre d'items est de 19 et 20 peut poser question. Etant donné qu'il ne s'agit pas ici de procéder à des analyses statistiques, mais seulement à relever des tendances et leur ampleur, nous optons pour un affichage en pourcentage pour une meilleure lisibilité.

très largement sur la perception des « *somiglianze tra lingue affini* » (Jamet, 2005, p. 116). L'intercompréhension consisterait ainsi, en grande partie, à « mettre à profit la parenté entre les langues » (Quintin & Masperi, 2006, s.p.) à travers – au niveau de son apprentissage – une « focalisation sur la comparaison des systèmes linguistiques en contact » (Quintin & Masperi, 2006, s.p.). Celle-ci conduirait à renforcer la reconnaissance et l'exploitation des similitudes, mais aussi à favoriser une prise de conscience des divergences entre les systèmes. Pour Araújo e Sá et Melo (2007, p. 8), l'intercompréhension est ainsi le « *result of consciousness of linguistic proximity and discrepancies, perception of the possibilities and limitations of transfer between languages and cultures and recognition that it is possible to move between them* ».

Une des spécificités de la capacité des locuteurs à reconnaître et utiliser les points de convergence entre les langues est qu'elle est perçue, par beaucoup, comme – tout au moins partiellement – spontanée. Ainsi, Meißner (2003, p. 31) affirme qu'« un francophone comprend facilement l'italien » et Jamet (2005, p. 116) considère que l'intercompréhension se fonde largement sur la perception de « *somiglianze tra lingue affini senza aver compiuto nessuno studio di linguistica* ». De nombreux auteurs rappellent cependant la nécessité d'un apprentissage complétant cette possible dimension spontanée. Ainsi, certains estiment que l'intercompréhension se fonde sur des connaissances des langues en présence et qu'elle résulte de transferts, d'opérations de comparaison interlinguistique (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009, p. 121) et, plus généralement, d'une activité métalinguistique (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2010, p. 12). Degache (2018, p. 40) mentionne « la démarche réflexive, l'analogie et le transfert, notamment à partir de la parenté linguistique », tandis que Berthele et Vanhove (2014, p. 35) parlent d'inférence partant du principe que les sujets, « en étant confrontés à des mots semi-transparents, vont utiliser des savoirs linguistiques et métalinguistiques acquis/appris afin de formuler une théorie très provisoire quant aux liens entre la forme cible et des formes présentes dans leur lexique mental plurilingue ».

L'acquisition voire la mise en œuvre de cette dimension apparaît, chez certains, comme partiellement spontanée et ne nécessitant pas d'apprentissage approfondi (cf. Jamet plus haut ou encore Meißner, soulignant l'aisance d'accès à l'italien pour un francophone). Dans de nombreux extraits, cependant, il est évident que l'activation de la dimension interlinguistique passe par des connaissances sur les langues en présence même si elle comprend également une facette stratégique importante.

4.2.2 La dimension psychologique

Nous approfondirons plus l'étude de cette dimension car elle semble spécifique de la compétence d'interaction plurilingue. Le savoir-être est certes souvent mentionné lorsqu'il s'agit de communication, mais cette dimension n'a jamais été intégrée explicitement dans les modèles de la compétence de communication. Lorsqu'il s'agit d'intercompréhension, en revanche, la dimension psychologique apparaît de façon récurrente dans les textes de nombreux auteurs. Certains l'évoquent de façon très

générale en parlant par exemple de « *disposiciones de orden socioafectiva* » mobilisées dans le processus de construction du sens (Araújo e Sá & Melo, 2006, s.p.) ou encore d'une « *relação afetiva com as línguas, os locutores e a própria situação de comunicação* » (Melo & Araújo e Sá, 2004, p. 118) ou en rappelant l'importance du « *profil linguistique, cognitif et psychologique* » (Capucho, 2017, p. 278) des locuteurs en présence. D'autres apportent des précisions que nous détaillons ci-après.

Les attitudes et représentations sont mentionnées à de nombreuses reprises dans notre corpus, notamment les représentations des langues (Araújo e Sá, de Carlo & Melo-Pfeifer, 2011 ; Melo-Pfeifer, 2011), mais aussi les représentations en général dont Araújo e Sá, Ceberio & Melo (2007)³ estiment que « *la fonction primordiale est la construction et le soutien d'une communauté de pratique et d'apprentissage de l'intercompréhension romanophone* ». Elles semblent constituer une base essentielle de l'intercompréhension tout autant que l'implication de la personne dans l'interaction et la relation interpersonnelle, également très présentes dans le corpus.

L'interaction plurilingue nécessite ainsi, au-delà d'une « *écoute attentive* » (Deransart, Sesma & Thomas, 2012)⁴, « *des opérations d'aide et de prise en charge de la compréhension de l'autre* » (Araújo e Sá & Melo, 2003, p. 114), qui contribuent « *au confort de [l']auditoire* » (Deransart et al., 2012). L'intercompréhension interactive est ainsi globalement présentée comme une forme de communication fondée sur la coopération des interlocuteurs voire sur leur complicité (Melo, 2007, p. 420) et donc sur une attitude bienveillante – Daff et Akissi Boutin (2010, p. 356) parlent de « *relation sociale positive* ». Il s'agit d'un processus éminemment collaboratif qui demande un investissement positif de chacun, incluant la prise en compte voire la prise en charge de l'Autre.

Cet investissement est lié aux notions d'effort et de volonté que l'on retrouve chez de nombreux auteurs (par exemple Araújo e Sá, de Carlo & Melo-Pfeifer, 2014 ; Degache, 2009 ; Martins, 2011). Pinho et Andrade (2008, p. 2) parlent explicitement d'un « *effort conversationnel et communicatif* ». Degache (2009, p. 84), revenant sur diverses définitions de l'intercompréhension, note que « *dans ces définitions, il manque la mention de l'effort produit pour pratiquer cette intercommunication* » et considère que l'intercompréhension interactive pourrait être définie comme « *une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue des autres et s'emploie à se faire comprendre [...]* ». Cette définition se pose en contrepoint de la notion de facilité qui apparaît parfois dans la recherche, comme nous le rappelions plus haut. Il s'agit, pour Degache (2009, p. 84), de « *ne pas laisser croire que cela va de soi, que l'intercommunication a lieu de manière instantanée et sans effort ni attention* ».

L'effort se conjugue avec la volonté de communiquer, de comprendre et d'être compris. Pour Pinho et Andrade (2008, p. 2), l'effort communicatif (cf. supra) se traduit explicitement par une volonté : « *il s'agit de vouloir communiquer, de construire du sens avec l'autre dans une volonté de socialisation* ». Alarcão et al. (2010, p. 24) envisagent l'IC comme un processus impliquant « *uma finalidade e uma vontade* :

3 Nous citons la version en ligne non paginée.

4 Le texte était une version non paginée en ligne. Cette version n'est cependant plus accessible.

as de encontrar e compreender o outro e de juntos construírem um Terceiro Espaço de comunicação (Bhabha, 1994), feito da articulação de vontades, de intenções e de subjectividades ».

L'interaction plurilingue, loin d'être aussi spontanée et aisée que certains textes peuvent le laisser entendre, exige des locuteurs en présence un investissement socio-affectif important fait de volonté de s'intercomprendre et d'un effort en ce sens, le tout construit sur la base de représentations positives facilitant la prise en charge discursive de l'Autre, du fait que « la responsabilité du locuteur de LM est accrue » (Capucho, 2012, s.p.).

4.2.3 La dimension sociopragmatique

Dans le sociopragmatique, l'élément le plus fréquemment référé est la dimension fortement interactionnelle et, comme nous l'avons déjà mentionné, collaborative de l'interaction plurilingue (dans 44 textes du corpus, soit presque 60%). Les chercheurs considèrent ainsi que la compétence d'interaction plurilingue repose largement sur des processus de coopération et de négociation du sens et de l'interaction, des « procesos interaccionales de co-construcción de la información y de saberes diversificados » lesquels « denotaban claramente la competencia plurilingüe en acción y en construcción de los sujetos » (Araújo e Sá & Melo, 2006, s.p.), le « reconhecimento de um contrato de comunicação » (Rebelo, Mathias, & Marques, 2007, s.p.) constituant une base essentielle de l'intercompréhension (cf. également Melo, 2007). Quintin et Masperi (2006, s.p.) parlent concrètement des « attitudes d'autorégulation linguistique » et la « recherche de moyens facilitant la négociation du sens, tels que l'utilisation de mots transparents, les reformulations en LM et en LE, l'appréciation et la régulation de la "densité" des prises de parole ».

La dimension dialogique et polyphonique de la construction du sens est explicitement mentionnée dans plusieurs (9) textes du corpus. Pinho et Andrade (2008, p. 2) estiment ainsi que « l'intercompréhension surgit d'une (et dans une) co-construction dialogique [...] comme un résultat que l'on cherche dans un processus d'interaction entre un je (moi) et un tu (toi) vers un "nous" ». Araújo e Sá, De Carlo et Melo-Peifer (2011, p. 95), traitant de la citation dans les interactions plurilingues, sont d'avis qu'elles représentent une « procédure de gestion de l'intercompréhension au sein de la communauté discursive » car « sans reprise de la parole de l'autre, on peut même se douter d'existence (sic) d'intercompréhension ». Capucho (2012, s.p.) cite comme exemple de « reprise diaphonique » la « reprise simple en langue maternelle de la question posée » ou encore la « reformulation en langue maternelle des propos du locuteur, précédée d'un commentaire du type : Si j'ai bien compris ».

5. Perspectives

Dans ce chapitre, nous avons décrit trois dimensions essentielles de la compétence d'interaction plurilingue, montrant que la recherche a, ces dernières années, mis en avant, à côté de la dimension linguistique voire interlinguistique, le psychologique et le sociopragmatique comme particulièrement importants dans le processus d'interaction linguistique et donc dans la compétence qui le rend possible. Nous avons ainsi pu faire ressortir quelques-unes des spécificités de la compétence de communication plurilingue en situation d'intercompréhension par rapport à la notion générale de compétence de communication. Cette étude a été construite sur une analyse de la littérature qui a annexement mis en lumière le fait que le discours des chercheurs sur la compétence d'intercompréhension interactive reste encore relativement peu fondé sur des recherches et données empiriques, notamment lorsqu'il s'agit d'étudier les interactions orales. Nous ne pouvons qu'espérer que la recherche investisse ce champ et propose dans les années à venir plus de résultats qui permettront d'affiner la description de la compétence d'interaction plurilingue en situation d'intercompréhension s'inscrivant dans une compétence de communication plurilingue et interculturelle.

Références bibliographiques

- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme. (Re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 153, 11–24. <https://doi.org/10.3917/ela.153.0011>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449–465. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.2307/3586464>
- Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. Dans F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Éd.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (pp. 447–459). Consulté à l'adresse <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel8/39.pdf>
- Beacco, J.-C. (2008). *Niveau A1 et niveau A2 pour le français*. Paris : Didier.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London : Routledge.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. C. Richards & R. W. Schmidt (Éd.), *Language and communication* (pp. 3–11). London : Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Approaches to communicative competence*. Singapore : SEAMEO Regional Language Centre.
- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkovska, A., ... Zielinska, J. (2003). *Janua linguarum. The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum. Awakening to languages*. Strasbourg : Council of Europe. Consulté à l'adresse archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes. Consulté à l'adresse <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx>
- Castellotti, V., & Moore, D. (Éd.). (2008). *La compétence plurilingue. Regards francophones*. Pieterlen : Peter Lang.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. Dans J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Éd.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 309–321). Cham : Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_20
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde*, 141, 25–33.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115–123.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Council of Europe, Language Policy Programme. (Éd.). (2018). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (Éd.), *Schooling and language minority students. A theoretical framework* (pp. 16–62). Los Angeles : California State University.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago : Aldine Pub. Co.
- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa : Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. Consulté à l'adresse https://www.instituto-camoes.pt/images/REFERENCIAL_ebook.pdf
- García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. Dans O. García, A. Lin & S. May (Éd.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). Cham : Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York : Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., & Wertenschlag, L. (2002). *Profil deutsch*. Berlin : Langenscheidt.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1(1), 54–74. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor>

- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride & J. Holmes (Éd.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth : Penguin.
- Jamet, M.-C., & Spita, D. (2010). Points de vue sur l’intercompréhension. De définitions écrites à la constitution d’un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9–28.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2). <https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Lüdi, G., & Py, B. (2013). *Etre bilingue* (4e édition ajoutée d’une postface). Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.
- MAGICC. (2014). *Le cadre conceptuel*. Consulté à l’adresse <https://www.unil.ch/magicc/fr/home/menuinst/cadre-conceptuel.html>
- Melo-Pfeifer, S., & Araújo e Sá, M. H. (2018). Multilingual interaction in chat rooms. Translanguaging to learn and learning to translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 867–880. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>
- Miriadi. (s. d.). *Référentiels*. Consulté à l’adresse <https://www.miriadi.net/referentiels>
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Ollivier, C., Capucho, F., & Araújo e Sá, M. H. (2019). Defining intercomprehension competencies as prerequisites for their assessment. *Rivista di psicolinguistica applicata. Journal of Applied Psycholinguistics*, XIX(2), 15–30. <https://doi.org/10.19272/201907702002>
- Ollivier, C. (2010). Représentations de l’intercompréhension chez les spécialistes du champ. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 47–69.
- Ollivier, C., & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien : Praesens.
- Ollivier, C., & Strasser, M. (2016). Interkomprehensionskompetenz(en). Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht. Dans M. Rückl (Éd.), *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen* (pp. 112–126). Münster : Waxmann.

Références des publications du corpus citées dans ce texte

- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo. (Re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, 15, 9–26.
- Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., & Melo-Pfeifer, S. (2011). Un regard interactionnel sur la citation. Un outil discursif de construction d’une communauté plurilingue et pluriculturelle en-ligne. *Synergies Chili*, 7, 93–103.
- Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., & Melo-Pfeifer, S. (2014). Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l’intercompréhension. *Canadian Modern Language Review*, 70(2), 133–157. Consulté à l’adresse <https://doi.org/10.3138/CMLR.2022>
- Araújo e Sá, M. H., Ceberio, M. E., & Melo, S. (2007). De la présentation de soi à l’interaction avec l’autre. Le rôle des représentations dans des rencontres interculturelles plurilingues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 36, 119–140. Consulté à l’adresse <https://doi.org/10.4000/lidil.2493>
- Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2003). Beso em português diz-se beijo. La gestion des problèmes de l’interaction dans des chats plurilingues romanophones. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 28, 95–108. Consulté à l’adresse <https://doi.org/10.4000/lidil.1753>

- Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2006). Del caos a la creatividad. Los chats entre lingüistas y didactas. *Estudios de Lingüística del español*, 24. Consulté à l'adresse <http://elies.rediris.es/elies24/araujo.htm>
- Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2007). Online plurilingual interaction in the development of language awareness. *Language Awareness*, 16(1), 7–20. <https://doi.org/10.2167/la356.0>
- Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). La dimension interculturelle de l'intercompréhension. Négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. Dans M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa (Éd.), *A intercompreensão em línguas românicas. Conceitos, práticas, formação* (pp. 117–150). Aveiro : Oficina Digital.
- Berthele, R., & Vanhove, J. (2014). Entre jeunes barbes et vieux de la vieille. Usage du répertoire plurilingue dans une tâche d'intercompréhension à travers les âges. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 99, 31–50.
- Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagínés Serra, E., & Pippa, S. (2011). *EuRom5. Ler y comprender 5 línguas românicas. Leer y entender en 5 lenguas románicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques. Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano : Hoepli.
- Capucho, F. (2012). L'intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel. Dans C. Degache & S. Garbarino (Éd.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension. Compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012* (publication en ligne, actuellement indisponible).
- Capucho, F. (2017). L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective. Dans C. Degache & S. Garbarino (Éd.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension* (pp. 273–288). Grenoble : UGA-éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.2093>
- Daff, M., & Akissi Boutin, B. (2010). L'intercompréhension au cœur des processus d'apprentissage bilingue et tremplin pour une didactique plurilingue à visée convergente et intégrée en Afrique. *Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique Noire*, 13, 351–359.
- Degache, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. Dans M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Éd.), *A intercompreensão em línguas românicas. Conceitos, práticas, formação* (pp. 81–102). Aveiro : Oficina digital.
- Degache, C. (2018). Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation. Dans S. Garbarino & C. Degache (Éd.), *Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations* (pp. 39–74). Lyon : CRTT.
- Deransart, A., Sesma, S., & Thomas, B. (2012). Représentations et pratiques de l'intercompréhension dans un réseau plurilingue de professionnels. Dans C. Degache & S. Garbarino (Éd.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension. Compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012* (publication en ligne, actuellement indisponible).
- Jamet, M.-C. (2005). Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto. Dans A. Benucci (Éd.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 116–131). Torino : UTET libreria.
- Martins, S. A. (2011). Aquisição de saberes múltiplos. A plataforma Galanet na universidade. *Redinter-Intercompreensão*, 2, 61–72.
- Meißner, F.-J. (2003). Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. Tirage à part/pre-print. Dans F.-J. Meißner, C. Meißner, H. G. Klein & T. D. Stegmann (Éd.), *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker.

- Meißner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language processing. Dans L. Zybatow (Éd.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II* (pp. 31–57). Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Melo, S. (2007). O acto de solicitação e a co-construção da intercompreensão em interacções plurilingues. Um estudo com chats romanófonos. Dans F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Éd.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (pp. 417–429). Lisboa : Universidade católica editora.
- Melo, S., & Araújo e Sá, M. H. (2004). Entre o « no capisco niente!!!! » e o « es interesante ver tantos idiomas... » – imagens e estereótipos na comunicação romanófona em chat. Dans M. H. Araújo e Sá & S. Melo, Sílvia, *Intercompreensão em situação de chat romanófono : Um módulo de formação* (p. 118–129). Aveiro: CIDTFF, universidade de Aveiro.
- Melo-Pfeifer, S. (2011). Researchers' Multilingual Awareness in an International Research Team. Dans K. Bergmeister & C. Varcasia (Éd.), *Becoming multilingual. Language learning and language policy between attitudes and identities* (pp. 135–164). Frankfurt am Main : Peter Lang. Consulté à l'adresse <https://www.peterlang.com/view/9783035102536/9783035102536.00008.xml>
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2008). Programme de formation et parcours personnels d'apprentissage professionnel. *Les langues modernes*, 1, 53–61.
- Quintin, J.-J., & Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance. Actions et interactions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 9(1), 5–31. <https://doi.org/10.4000/alsic.154>
- Rebelo, I., Mathias, L., & Marques, G. (2007). A intercompreensão, os diferentes repertórios e sua gestão – uma proposta de comparação. Dans F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Éd.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (pp. 431–443). Lisboa : Universidade católica editora. Consulté à l'adresse <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel7/38.pdf>

Interkomprehension beim Mehrsprachenlernen – Theoretische Grundlagen und praktische Impulse für den Unterricht

1. Interkomprehension – Zugang zur europäischen Mehrsprachigkeit

Die Einbindung des interkomprehensiven Lehrens und Lernens in den schulischen Kontext erhält nicht zuletzt durch die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* formulierten Ziele des Mehrsprachenlernens besonderen Nachdruck. Der angestoßene Perspektiven- und Paradigmenwechsel von einem immer noch vorherrschenden *isolierten* Sprachunterricht zu einem sprachenvernetzenden Lehren und Lernen (cf. Martinez, 2015, S. 9ff.) betont unter anderem die Notwendigkeit der Förderung des gesamtsprachlichen Repertoires, der Sprachenbewusstheit sowie des Aufbaus von (Sprach-)Lernstrategien bei den Schülerinnen und Schülern (cf. Europarat, 2001, S. 17). Die bei den Lernenden verfügbaren Sprachen und Kulturen bilden im Sinne des GERS dabei eine gemeinsame kommunikative Kompetenz, auf die in vielfältigen Kommunikationssituationen flexibel zurückgegriffen werden kann. Weiter lässt sich diese mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz als ungleichmäßig, differenziert und partiell charakterisieren (cf. Europarat, 2001, S. 132ff.). Dies bedeutet, dass sich das Kompetenzprofil in den bei den Lernenden verfügbaren Sprachen unterscheiden kann, der Einsatz kommunikativer (mehrsprachiger) Strategien (z.B. *code switching*) positiv verstanden wird und die Verfügbarkeit von Teilkompetenzen in einer oder mehreren Sprachen (z.B. schriftliches oder mündliches Verstehen einer Sprache) Ausdruck einer funktionalen Sprachbeherrschung ist.

Im Zuge der Forschung zur Lehr- und Lernbarkeit von Mehrsprachigkeit haben sich vier Plurale Ansätze (*language awareness*, integrierte Sprachendidaktik, Interkomprehension und interkulturelles Lernen) als besonders vorteilhaft für die Förderung der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz erwiesen. Der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze und Kulturen (RePA)* beschreibt diese und ermöglicht mittels Deskriptoren die Konstruktion von Aufgaben und mehrsprachigkeitsdidaktischen Curricula. So führt der RePA Kompetenzen und Ressourcen an, die in mehrsprachigen und mehrkulturellen Kommunikationssituationen von den Lernenden aktiviert werden können. Die Didaktik der Interkomprehension wird dabei als ein zentraler Ansatz zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit aufgefasst und wie folgt beschrieben:

Sie [die Interkomprehension] zielt in romanophonen Projekten auf den parallelen Erwerb mehrerer romanischer Sprachen ein und derselben Sprachenfamilie; hierbei handelt es sich immer um Zielsprachen, die mit den Muttersprachen der Sprachpartner verwandt sind. In diesem Ansatz werden systematisch die Vorteile

der Ähnlichkeiten innerhalb derselben Sprachenfamilie für den Aufbau vor allem rezeptiver Kompetenz genutzt. (Candelier et al., 2009, S. 6)

Insbesondere im deutschsprachigen Raum wurde die romanische Interkomprehension durch die Forschungsgruppe *EuroCom* (Klein & Stegmann, 2000; Reissner, 2007) in den schulischen Kontext mittels Schulprojekten eingeführt und in die Lehrerbildung (Polzin-Haumann & Reissner, 2013; 2020; Korb, Reissner & Schwender, 2020, erscheint) hineingetragen. Hierbei und in zahlreichen weiteren europäischen Projekten¹ sind bereits vielfältige Unterrichtsmaterialien und -einheiten entstanden, die auch im schulischen Kontext sinnvoll eingesetzt werden können.

Ausgehend vom *Sprachenkonzept des Saarlandes*, das die besondere geografische und sprachenpolitische Situation des Saarlandes im Herzen der mehrsprachigen Großregion aufgreift, soll im Folgenden diskutiert werden, welche Rolle die Interkomprehensionsdidaktik beim Mehrsprachenlernen in der Schule einnehmen kann. Daran anschließend werden ausgewählte zentrale Lehr-/Lernprinzipien und Konzepte der Interkomprehension vorgestellt und anhand von Impulsen aus der Praxis konkretisiert.

2. Das *Sprachenkonzept Saarland* – Interkomprehension in der Schule

Wenn auch auf europäischer Ebene die Integration von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen wie der Interkomprehensionsdidaktik in die Bildungspolitik der einzelnen Staaten bereits seit Anfang der 1990er Jahre gefordert wird, so sind bis heute nationale Umsetzungen meist noch punktuell und genügen nur selten dem Anspruch an Nachhaltigkeit. Als eines der ersten Bundesländer in Deutschland veröffentlichte das Saarland 2010 ein Gesamtsprachenkonzept, das Grundlagen, den Sachstand und Maßnahmen für das Sprachenlernen im saarländischen Bildungssystem und damit in einem mehrsprachigen Grenzraum beschreibt (cf. Reissner in diesem Band). In dieser ersten Version wird Interkomprehension als geeigneter Ansatz für den Erwerb von Teilkompetenzen in weiteren Fremdsprachen – insbesondere in der Gruppe der romanischen Sprachen – angeführt.

[Die Interkomprehension fördert] die Sprachenbewusstheit und die Vernetzung zwischen den gelernten Sprachen und initiiert vielfältige und lernfördernde Transferprozesse [sic]. Dabei können bereits erworbene Fremdsprachenkenntnisse [sic] der Schülerinnen und Schüler als Grundlage und Ausgangspunkt genutzt werden, um lernökonomisch und effektiv Lesekenntnisse in nahverwandten Sprachen zu erwerben. (Saarland Ministerium für Bildung, 2010, S. 40)

Dabei nimmt das Französische, das im Saarland durch die geografische Nähe zu Lothringen und dem Elsass flächendeckend in Grundschulen und weiterführenden Schulen angeboten wird, eine besondere Rolle als Brücke in die Romania ein.

¹ Eine Übersicht europäischer Interkomprehensionsprojekte liefern Ollivier & Strasser (2013, S. 78ff.).

Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen systematischen Aufbau von Erschließungs- und (Sprach-)Lernstrategien.

In der 2019 erfolgten Aktualisierung und Überarbeitung des saarländischen Sprachenkonzepts wird das Potenzial der Mehrsprachigkeits- und insbesondere der Interkomprehensionsdidaktik umfänglich betont und weiter ausgebaut. Die Schülerinnen und Schüler können ausgehend von „ihren Französischkenntnissen romanische Sprachen schnell und lernökonomisch kennen- und verstehen lernen“ (Saarland Ministerium für Bildung, 2019, S. 21). Gerade für den einsetzenden Spanisch- und Italienischunterricht ergeben sich damit Lernvorteile, die systematisch genutzt werden können (cf. Saarland Ministerium für Bildung, 2019, S. 21). Ebenso lässt sich der Unterricht der alten Sprachen Latein und Altgriechisch in den interkomprehensiven Lehr-/Lernansatz integrieren (cf. Saarland Ministerium für Bildung, 2019, S. 23) und es können Synergieeffekte beim sprachenvernetzenden Lehren und Lernen genutzt werden. Mit diesem Vorgehen wird das Ziel verfolgt, die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im Saarland durch „den Erwerb von bereichsspezifischen Teilkompetenzen, etwa in den romanischen Sprachen [...]“ (Saarland Ministerium für Bildung, 2019, S. 61) auszubauen und zu fördern.

Dieser Gedanke des konsequenten Einbezugs der Interkomprehension in den Sprachenunterricht wird besonders im neu entstandenen Kapitel „Mehrsprachigkeitsdidaktik – Sprachen vernetzt vermitteln“ (Saarland Ministerium für Bildung, 2019, S. 96ff.) deutlich. Darin wird explizit auf die lernfördernden Effekte von bereits erworbenen Fremdsprachenkenntnissen und Sprach(lern)erfahrungen verwiesen (cf. Saarland Ministerium für Bildung, 2019, S. 97), die gerade beim Aufbau von Lesekompetenz in nahverwandten Sprachen genutzt werden können. Die Interkomprehensionsdidaktik schafft somit einen „Zugang zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in anderen romanischen Sprachen“ (Saarland Ministerium für Bildung, 2019, S. 97).

Interkomprehension in der Schule verfolgt darüber hinaus das Ziel, den Schülerinnen und Schülern „wirkungsvolle transversale Strategien zur Förderung ihrer Sprachenbewusstheit, Sprachlernkompetenz und Lernerautonomisierung [zu] vermitteln[n]“ (Saarland Ministerium für Bildung, 2019, S. 97).

Trotz des augenscheinlichen Mehrwerts des Ansatzes und der konzeptionellen Vorarbeiten im *Sprachenkonzept Saarland 2019* findet interkomprehensives Lehren und Lernen weiterhin noch selten an saarländischen Schulen statt. Ein Blick in die saarländischen Lehrpläne der modernen Fremdsprachen, in denen bisher Interkomprehension nicht explizit aufgeführt wird, verdeutlicht dies eindringlich.

Jedoch konnte das Angebot an Lehrerfortbildungen zur Interkomprehension und ihrer Didaktik, wie dem Zertifikatskurs (cf. Reissner in diesem Band), und an Schulprojekten zum Thema „Mehrsprachigkeit“ (cf. Korb & Schwender, 2019) in den letzten Jahren ausgebaut und intensiviert werden. Ebenso wurde im Saarland die Interkomprehensionsdidaktik in die universitäre Lehrerbildung für das Lehramt Französisch und Spanisch der Sekundarstufe 1 und 2 verpflichtend ins Curriculum eingebunden (cf. Korb, Reissner & Schwender, erscheint). Damit einhergehend wird das Ziel verfolgt, den Anteil an interkomprehensivem Lehren und Lernen im

Fremdsprachenunterricht saarländischer Schulen zukünftig zu steigern und dabei die Potenziale des sprachenvernetzenden Unterrichtes auszuschöpfen.

3. Interkomprehensionskompetenz in den Fremdsprachenunterricht einbinden und fördern

Ausgehend von der vorangegangenen Darstellung exemplarischer bildungs- und sprachenpolitischer Richtlinien in Europa und dem Saarland stellt sich die Frage, welche didaktischen Ziele mit der Förderung der Interkomprehensionskompetenz bei Schülerinnen und Schülern verfolgt werden können und welche Lehr-/Lernprinzipien dabei zentral sind.

Ein Blick auf bereits durchgeführte Forschungsprojekte im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik (u.a. Bär, 2009; Morkötter, 2016) zeigt, dass die Einbindung des interkomprehensiven Lehrens und Lernens in den Fremdsprachenunterricht eine Vielzahl von sprachlichen sowie interkulturellen Kompetenzen fördern kann.

In seiner Fallstudie mit Schülerinnen und Schülern der 8. bis 10. Klassenstufe zur Durchführung und Implementierung interkomprehensionsbasierten Unterrichts verfolgt Bär (2009, S. 102) folgendes Hauptkenntnisinteresse:

- 1) Inwieweit ist ein Interkomprehensionsunterricht [...] in der Lage, die Bewusstheit der Schüler in Hinsicht auf ihr deklaratives und prozedurales Wissen zu fördern?
- 2) Wie vollziehen sich im deutschsprachigen Lernkontext interkomprehensive Lernprozesse von Schülern beim Erlernen einer zweiten oder dritten romanischen Sprache?

Seine Resultate weisen darauf hin, dass für eine erfolgreiche Integration und Durchführung eines Interkomprehensionsunterrichts gewisse Bedingungen zunächst erfüllt werden müssen, damit die Lernvorteile des Ansatzes gerade mit Blick auf die untersuchten Klassenstufen wirkungsvoll sind (cf. Bär 2009, S. 524). Zunächst sollten die Ausgangs- oder Brückensprache(n) und die Zielsprache(n) nahverwandt sein, damit eine hohe Transparenz garantiert und genügend sprachliche Gemeinsamkeiten für Sprachenvergleiche vorhanden sind. Damit einher geht auch die Prämisse, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über Grundkenntnisse in mindestens einer potenziellen Ausgangs- oder Brückensprache verfügen. Aber auch positive Einstellungen gegenüber dem und eine intrinsische Motivation zum „Verstehenwollen“ der Zielsprache(n) sind förderliche Elemente in einem interkomprehensiven Lernprozess. Folglich nimmt die Lehrkraft die Rolle eines Beraters/einer Beraterin und Moderators/Moderatorin ein, der/die individuelle Hilfestellungen anbietet und Erschließungsstrategien explizit vermittelt sowie einübt. Darüber hinaus sollte die Lehrperson positive Haltungen der Lernenden gegenüber Mehrsprachigkeit wecken und aufrechterhalten.

Sind diese Prämissen erfüllt, lassen sich vielfältige Vorteile des Ansatzes beim Mehrsprachenlernen feststellen. Bär (2009, S. 527f.) listet entsprechend umfangreich Anstöße und mögliche Lernziele des Interkomprehensionsunterrichts auf. Exemplarisch sollen folgende Punkte herausgegriffen werden:

Interkomprehensionsunterricht ...

- sensibilisiert für die Bedeutsamkeit (guter) sprachlicher Vorkenntnisse, macht sie greifbar und wertet sie auf;
- führt [...] zu einer tieferen und breiten Informationsverarbeitung und letzten Endes zu einer Stärkung der Erschließungssicherheit;
- fördert über den Vergleich sprachlicher Phänomene die Einsicht in eigene Lernprozesse;
- steigert durch einen breiten und zumeist unstrukturierten Input die Fähigkeit zum Hypothesenbilden und -testen;
- macht verschiedene (z.T. bereits intuitiv angewandte) Erschließungsstrategien an konkreten Inhalten bewusst, übt diese ein und trägt so zu einem nachhaltigen Lernen bei;
- führt [...] zu einer positiven Erfahrung bezüglich der Selbstwirksamkeit und fördert somit auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être*).

Ein solcher Interkomprehensionsunterricht, so Bär (2009, S. 528), fördert auf vielfältige Art und Weise die Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit der Schülerinnen und Schüler, was sich wiederum positiv auf die Einstellung gegenüber Sprachen allgemein auswirken kann.

In einer zweiten Studie aus dem Bereich der unterrichtsbezogenen Interkomprehensionsforschung wirft Morkötter (2016) die Frage auf, ob und wie Interkomprehension die Sprachlernkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufe fördert. Genauer fasst sie die zugrundeliegenden Forschungsdesiderata folgendermaßen zusammen (Morkötter, 2016, S. 133):

- Sind interkomprehensive Lehrlernverfahren bei jüngeren Lernern (Klasse 6–7) einsetzbar?
- Welche Strategien setzen junge Lerner bei der Bedeutungserschließung eines zielsprachlichen Textes ein?
- Auf welche Kategorien des (Vor-)Wissens greifen sie zurück?

Mittels einer longitudinal angelegten Einzelfallstudie und Fragebogenerhebungen in zwei Schulklassen zeigt sich, dass bereits bei der frühen Interkomprehension Anzeichen einer Sprachlernkompetenz vorzufinden sind, die sich in einer Handlungskompetenz äußern (cf. Morkötter, 2016, S. 511). So spielt bei den Lernenden der Transfer von vielfältigen Wissens- und Handlungsstrukturen innerhalb von und zwischen Sprachen eine tragende Rolle beim Erschließen eines zielsprachlichen Textes. Als ebenso bedeutend für die Interkomprehensionskompetenz in der Schule stellen sich das Ausschöpfen des individuellen (sprachlichen) Vorwissens und der Einsatz spezifischer (Sprach-)Lernstrategien heraus (cf. Morkötter, 2016, S. 518ff.).

Im Folgenden sollen nun exemplarisch drei für den Schulkontext relevante Konzepte der Interkomprehensionsdidaktik² genauer betrachtet und beschrieben werden.

3.1 Inferentieller Lernbegriff – kognitives Lernen, Inferenz & Transfer

Der Interkomprehensionsunterricht zielt gerade im deutschsprachigen Raum, wie bereits im *Sprachenkonzept Saarland* dargestellt, auf die Förderung der Lesekompetenz in nahverwandten Sprachen. Dabei nehmen authentische Texte in der Zielsprache, die vorrangig nicht didaktisiert wurden, von Anfang an eine tragende Rolle ein. Beim Erschließen informationsreicher fremdsprachiger Texte aktivieren die Lernenden vielfältige, bereits vorhandene Wissensbestände und gleichen diese mit den neuen Informationen, den kulturellen Bezügen und den sprachlichen Phänomenen des Zieltextes ab. Ein solches Vorgehen, das auch als *Inferieren* bezeichnet werden kann (cf. Morkötter, 2005, S. 65), soll Lernende zu einer aktiven, autonomen Wissenskonstruktion anregen. Meißner & Reinfried (1998, S. 15f.) fassen den zugrundeliegenden *inferentiellen Lernbegriff* der Interkomprehension folgendermaßen zusammen:

Im Lern- oder Erwerbsprozeß [sic] interagieren bereits disponible deklarative und prozedurale Wissensbestände mit den aufgenommenen Informationen; es entstehen neue deklarative und prozedurale Strukturen. In diesem Modell fußt das Erlernen einer spät einsetzenden Fremdsprache auf vorhandenem sprachlichen, enzyklopädischen und durchaus auch lerntechnischen und -strategischen Wissen.

Hier zeigt sich deutlich, dass der Aufbau von Interkomprehensionskompetenz in der Schule besonders stark auf den kognitiven Aspekten des Lernens fußt und im Sinne der kognitiven Lerntheorie Interkomprehension als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst werden kann. Nach Bimmel & Rampillon (2000, S. 38f.) greifen die Lernenden bei der Verarbeitung und Aufnahme neuer Informationen auf linguistische, pragmatische, textuelle, soziokulturelle und strategische Kompetenzen sowie Wissensbestände des Langzeitgedächtnisses zurück. Gerade in nahverwandten Sprachen finden die Lernenden dabei zahlreiche Möglichkeiten des Inferierens. Kann ein Konzept im mentalen Lexikon wiedergefunden und dessen Inhalt auf die unbekannte Form übertragen werden, so kommt es zum Transfer von der alten zur neuen Wissensstruktur.

Transfer als das „wohl wichtigste lernpsychologische Konzept“ (Doyé, 2003, S. 34) der Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde in der Interkomprehensionsforschung stark ausdifferenziert und durch die Beschreibung von Transferbasen (cf. Klein & Stegmann, 2000) für den Unterricht operationalisiert. So fasst Bär (2009, S. 46f.) die durch Meißner (u.a. 2003; 2007) beschriebenen Transferphänomene folgendermaßen zusammen:

2 Eine ausführliche Beschreibung der Interkomprehensionsdidaktik und der dabei grundlegenden Konzepte findet sich u.a. bei Bär (2009).

- 1) Transfertyp
 - a) Identifikationstransfer: Lese-, Hör-, Hörsehverstehen
 - b) Produktionstransfer: Schreiben, Sprechen
- 2) Transferrichtung/-vektoren
 - a) proaktiver Transfer: von der Ausgangs- und/oder Brückensprache ‚vor‘ auf die Zielsprache hin
 - b) retroaktiver Transfer: aus der Zielsprache ‚zurück‘ auf die Ausgangs- und/oder Brückensprache [...]
- 3) Transferreichweite
 - a) intralingualer Transfer I: innerhalb des zielsprachlichen Systems
 - b) intralingualer Transfer II: innerhalb des ausgangs- und/oder brücken-sprachlichen Systems
 - c) interlingualer Transfer: zwischen der Ausgangs- und/oder Brückensprache und der Zielsprache
- 4) Transferbereiche
[...]
- 5) Transferkategorien/-domänen
[...]
- 6) Didaktischer Transfer
Der didaktische Transfer beruht auf den Erfahrungen mit dem Lernen von Sprachen: Motivationssteuerung, Organisation der Lernumgebung, Lernzeitmanagement, Definitionen von Lernzielen und Lernstrecken, Bewertung und Kontrolle der Lernschritte und des Lernerfolgs; [...].

Insbesondere für den interlingualen Transfer zwischen romanischen Sprachen steht mit den *Sieben Siebe[n]* von Klein & Stegmann (2000) eine systematische Aufbereitung an Transferbasen zur Verfügung, die für den Interkomprehensionsunterricht genutzt werden kann (cf. Franz-Joseph Meißner in diesem Band). Neben dem internationalen und panromanischen Wortschatz werden Lautentsprechungen zwischen den romanischen Sprachen, morphosyntaktische Strukturen, Kernsatztypen, besondere Graphien und Aussprache sowie Eurofixe in den romanischen Sprachen aufgelistet und deren Potenzial für das Inferieren und Transferieren aufgezeigt. Ganz im Sinne der Sieb-Metapher können die Schülerinnen und Schüler den zielsprachlichen Text nach diesen Transferbasen hin „durchsieben“ und sich so den Inhalt des fremdsprachigen Textes erschließen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der inferentielle Lernbegriff der Interkomprehension auf dem Sprachenvergleich mithilfe des Aufsuchens von Inferenzen und Transferbasen fußt. Im Sinne der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik operieren jedoch die Transferphänomene nicht nur in Richtung der Zielsprache, sondern auch in Richtung unterschiedlicher aktivierter Transfersprachen (cf. Meißner, 2003, S. 96), wodurch bei den Lernenden ein sprachenvernetzendes Lernen initiiert wird. Somit trägt gerade das individuelle sprachliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zum Lernerfolg im Interkomprehensionsunterricht entscheidend bei.

3.2 Einbezug des (sprachlichen) Vorwissens

Interkomprehensives Lehren und Lernen geht davon aus, dass die konsequente Einbindung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler gewinnbringend für den Lernprozess ist. Gerade die Potenziale des vernetzenden Lernens können dabei durch ein umfangreiches (sprachliches) Vorwissen für das Lernen weiterer Sprachen effizient ausgeschöpft werden (cf. Castagne, 2004, S. 97). Lernende verfügen stets über Vorerfahrungen und Wissensbestände aus bereits gelernten Sprachen und dem Weltwissen, die bewusst, aber auch unbewusst während der Auseinandersetzung mit einer neuen Sprache genutzt werden können.

Interkomprehensionskompetenz steht deswegen in einem engen Verhältnis zu vielfältigen Wissensarten, die unter anderem im *RePA* detailliert dargestellt werden. Dort finden sich neben *savoir* (deklaratives Wissen) und *savoir-faire* (prozedurales Wissen) noch *savoir-être* (persönlichkeitsbezogene Kompetenzen) sowie *savoir-apprendre* (Lernfähigkeit) (cf. Candelier et al., 2009, S. 8ff.).

Bei der Erschließung eines unbekannten zielsprachigen Textes sind jedoch noch weitere Wissensarten von Bedeutung. So sind die Vertrautheit mit dem Thema des Textes und der Kontext weitere Quellen für das erfolgreiche Inferieren und Transferieren:

[L]e contexte joue un rôle important puisque, par exemple, des mots qui ne seraient pas reconnus hors texte peuvent l'être en texte parce que l'ensemble permet de cerner la signification du détail. (Jamet, 2007, S. 119)

Damit kommt dem außertextuellen Wissen eine besondere Rolle zu, da es in Form einer strategischen Erwartungs- und Hypothesenbildung vom Lernenden bei der Auflösung von Verstehenslücken sinnvoll in den Erschließungsprozess eingebunden werden kann. Doyé (2005, S. 14) spricht der Aktivierung des Vorwissens demzufolge eine hohe Bedeutung für das Erschließen von fremdsprachigen Texten zu und folgert entsprechend für die Lehrerhandlungen im Fremdsprachenunterricht: „Consequently the teachers' task is a) to make their pupils aware of this knowledge and b) to enable them to use this knowledge by developing the appropriate strategies.“

Der Interkomprehensionsunterricht bindet entsprechend vielfältige Wissensarten und -quellen in den Lernprozess ein und leitet systematisch die Hypothesenbildung bei der Erschließung des fremdsprachigen Textes an. Dabei fördern insbesondere Lernaktivitäten, die die Reflexion über den eigenen Sprachlernprozess und der dabei eingesetzten (Sprach-)Lernstrategien aufgreifen, die Interkomprehensionskompetenz der Schülerinnen und Schüler.

4. Reflexives Lernen nutzen und fördern

Neben der Kognition spricht Interkomprehension auch stets metakognitive Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an, die die Reflexion über das eigene Sprachenlernen und den Einsatz von (Sprach-)Lernstrategien steuern (cf. „Didaktischer Mehrsprachenmonitor“, u.a. in Meißner, 2004, S. 47).

Der Interkomprehensionsunterricht regt durch eine „Kultur des ‚lauten Denkens‘ im Klassenraum“ (Christ, 2001, S. 6) zur Reflexion über den eigenen Lernprozess an, indem Methoden der Introspektion³ wie Lautdenkprotokolle oder Lerntagebücher bewusst eingebunden werden. Die Lernenden werden dabei in die Situation versetzt, ihre Gedanken und Lernwege beim Erschließen des zielsprachigen Textes zu verbalisieren und schließlich in den meisten Fällen auch schriftlich zu fixieren. Mit der Methode des lauten Denkens lässt sich die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das transfersprachliche Wissen und den retroaktiven Transfer lenken, wobei mit offenen Frageformaten zugleich die Hypothesenbildung angeregt werden kann (cf. Meißner, 2005, S. 95f.). Darüber hinaus bietet sich für den Bereich der morphosyntaktischen Strukturen die Hypothesengrammatik (cf. Bär, 2011, S. 146) als Werkzeug für die Formulierung und Verifizierung von sprachbezogenen Hypothesen an. Oftmals werden dabei in tabellarischer Form verschiedene grammatische Kategorien wie Artikel oder Pluralbildung aus den betrachteten Ausgangs-, Brücken- und Zielsprachen aufgelistet und mit dem Arbeitsauftrag verbunden, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen zu suchen. Aber auch auf der lexikalischen Ebene können durch tabellarische Gegenüberstellungen, Wortreihen/-schlangen oder Wortgleichungen Sprachenvergleiche und Hypothesenbildung genutzt und in den Unterrichtsverlauf eingebunden werden. Durch die Pluralität der dabei anfallenden Ausgangs- und Brückensprachen lassen sich die Verfahren auch leicht durch weitere in der Klasse vorhandene Sprachen ergänzen, sodass sprachenfamilienübergreifend gearbeitet werden kann.

Ein solches reflexives Lernen, das individuelle Lernwege und unterschiedliche Herangehensweisen an sprachliche Phänomene sichtbar macht, unterstützt nicht zuletzt auch den Transfer von erfolgreichen Lernaktivitäten auf neue Lernsituationen. Sukzessive kann mit der angestoßenen reflexiven Praxis im Unterricht das Strategierepertoire der Lernenden gefestigt, aber auch um interkomprehensions-spezifische Strategien erweitert werden (vgl. u.a. Bär, 2009, S. 66).

Allgemein betont Altmayer (2002, S. 8), dass „Sprachunterricht ohne die Vermittlung von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien nicht auskommt“. Somit spielen auch im Interkomprehensionsunterricht (Sprach-)Lernstrategien eine tragende Rolle. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden ihr Vorwissen effizient einzusetzen, interlingualen Vergleich als Erschließungsstrategie zu nutzen oder Transfer im breiten Verständnis der Interkomprehensionsdidaktik (siehe 3.1) zu vollziehen (cf. Bär, 2009, S. 75).

3 Einen Überblick über das Forschungsfeld und den Umgang mit Daten aus dem Bereich der Introspektion liefert u.a. Heine (2010).

Nach Bär (2009, S. 78) finden sich eine Reihe von (Sprach-)Lernstrategien, die beim interkomprehensiven Lehren und Lernen ihre Anwendung finden. Diese lassen sich in zwei große Kategorien zusammenfassen. Direkte, kognitive Strategien zielen auf die „Erschließung von Wörtern, Sätzen und Texten“ (Bär, 2009, S. 78). Hingegen stoßen indirekte, metakognitive Strategien die „eigenverantwortliche Reflexion des Lernprozesses“ (Bär, 2009, S. 79) an. Gerade im Zusammenspiel dieser beiden Bereiche eröffnet sich für die Lernenden das volle Potenzial des interkomprehensiven Lernens. Der Einsatz von (Sprach-)Lernstrategien sollte demnach nicht nur von der Lehrperson angeleitet und eingefordert werden, sondern es sollte ebenso die Reflexion über diese spezifischen Strategien angeregt werden (cf. Bär, 2009, S. 79).

Jedoch stellt sich hier in der Praxis die Frage, wie eine solche interkomprehensive (Sprach-)Lernstrategieschulung aussehen könnte.

5. Impulse aus der Praxis – (Selbst-)Reflexion als Zugang für den Aufbau von interkomprehensiven (Sprach-)Lernstrategien im Unterricht

Interkomprehension in der Schule nimmt, wie am Beispiel des *Sprachenkonzepts Saarland* verdeutlicht, den Aufbau rezeptiver Kompetenzen in nahverwandten Sprachen in den Fokus. Zentrale Lernaktivität ist u.a. die Erschließung eines authentischen zielsprachigen Textes durch das strategische Aktivieren und Ausschöpfen des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden. Dabei werden nach den Prinzipien des interkomprehensiven Lehrens und Lernens und dem inferentiellen Lernbegriff (siehe 3.) zahlreiche Wissensbestände und (Sprach-)Lernstrategien bei den Schülerinnen und Schülern in den Lernprozess eingebunden und aufgebaut. Ausgangspunkt für einen ersten Einblick in die Konzeption und Aufbereitung interkomprehensiver Unterrichtsmaterialien stellt das folgende galicische Rezept dar.

Durch die bewusste Auswahl einer aus dem Alltag bekannten Textsorte können die Schülerinnen und Schüler bereits erste Hypothesen über und Erwartungshaltungen an den Inhalt des Textes aufstellen. Zusätzlich helfen Abbildungen, den Text weiter zu kontextualisieren. Dabei ist anzumerken, dass bereits in der Originalfassung⁴ das Foto den kurzen Einleitungstext und das Rezept begleitete. Damit reduziert sich die Didaktisierung des Materials auf die Kürzung des Ausgangstextes, die Anordnung der Textbausteine und die Hinzunahme der „Koch“-Abbildung (siehe Abbildung 1).

Die auf der zweiten Seite befindlichen Arbeitsanweisungen sind so gestaltet worden, dass sie die Schülerinnen und Schüler an den Umgang mit authentischen Texten und an das interkomprehensive Lernen heranzuführen. Im ersten Schritt soll das gesamte Rezept gelesen sowie direkt erschließbare Wörter markiert werden. Mit diesem Vorgehen wird der Blick der Schülerinnen und Schüler auf die vielfältigen Inferenzen und Transfermöglichkeiten gelenkt, was sich positiv auf die Sprachenbewusstheit auswirken kann. Zugleich sammeln die Lernenden erste

4 Das Rezept kann auf der Webseite der galicischen Foodbloggerin Xiana unter www.euoquequeroexamon.com/ensalada-de-quinoa-tomate-abacate-xarda (03.02.2020) aufgerufen werden.

Ensalada de quinoa, tomate, abacate e xarda



A quinoa é un ingrediente que non me inspira moito ao principio (canto tempo hai que está dispoñible, catro ou cinco anos? non sei) pero que cada vez uso máis porque en realidade é moi versátil. A que se vende en tendas ao granel adoita ser máis cara (6€/quilo) pero o Lidl ten unha máis barata producida en España que ben vale para o que imos facer. Tamén podedes usar un ollo a esta quinoa con rústido de lentellas, que fai moito avío para o día seguinte.

Os que sexades vegetarianos podedes cambiar a quinta por quinto feto, o que importa é o punto de salgado que lle dá á ensalada. Outra recomendación é usar un vinagre acedo ou zume de limón, xa que un de tipo doce (Moldeno) non fai tanto contraste e non queda tan rico.

Ingredientes (para dúas racións)
 150 gramos de quinoa cocida
 Un tomate grandeiro
 Unha lata de xarda en aceite de oliva
 Un beloteiro de sal
 Aceite e vinagre ao gusto
 Penamía negra (opcional)

1. Cortamos o abacate pola metade longa, sacamos a carozo e retiramos a polpa cunha culler. Cortámolo en daditos. **Nota: É importante que todos os ingredientes estean a temperatura ambiente.**
2. Cortamos o tomate tamén en daditos, sacamos a súa da lata e esmagámola con garfo para facer anacos coma os da foto.
3. Repartimos a quinoa en dous pratos fondos, facendo un oco no medio para que quede máis bonito despois.
4. Engadimos o tomate e o abacate, e despois a sarda (ou quinoa feta, se optades pola opción vegetariana).
5. Batemos un pouco de aceite e vinagre, sal e penamía ao gusto.
6. Servímosi!

Aufgaben zum Text:

1. Lesen Sie den Text bitte einmal durch und unterstreichen dabei alle Wörter, die Sie direkt verstehen können.
2. In welcher Sprache ist der Text verfasst? Vermuten Sie. galicisch
Katalanisch
3. Welche Ihrer Sprachkenntnisse konnten Ihnen helfen den Text zu verstehen? Geben Sie diese bitte an.
französisch, englisch, spanisch, deutsch
4. Übertragen Sie den Text in der fett eingetragenen Box ins Deutsche. Bitte versuchen Sie dabei zu erklären, wie Sie das jeweilige Wort oder den jeweiligen Satz ins Deutsche übertragen konnten.

- ① Das Hühnchen in lange Streifen schneiden
Beachte: Es ist wichtig, dass die Innenteile eine angenehme Temperatur beim dazukommen haben
- ② Die Tomate (in Stücke?)
- ③ Den Quinoa -- ein Ei -- den Wein
- ④ Tomate ... Feta kann in die vegetarische Version ersetzt werden
- ⑤ Essig und Öl mischen, mit Salz und Pfeffer abschmecken
- ⑥ Servieren

→ Einzelne Wörter → verstehen
und nach Kontext → Festlegung

Abbildung 1: Arbeitsblatt „Galicisches Rezept“ mit Lautdenkprotokoll

Erfolgs-erlebnisse im Umgang mit dem galicischen Text und dem Inferieren, wodurch positive Einstellungen und Motivation für das interkomprehensives Lernen gefördert werden können.

Erst nach dieser ersten Auseinandersetzung mit dem fremdsprachigen Text wird die Zielsprache thematisiert. Dazu beantworten die Schülerinnen und Schüler die Frage, um welche Sprache es sich konkret handeln könnte. In einer mündlichen oder auch schriftlichen Anschlussaufgabe sollten die Lernenden dann aufgefordert werden, die Nennung der Zielsprache genauer zu erklären. Solch eine Übung schärft die Perzeptionskompetenz, da die unbekannte Sprache mit dem individuellen Sprachenrepertoire in Beziehung gesetzt wird. In Abbildung 1 nimmt der Lernende bspw. an, dass es sich um einen katalanischen Text handelt. Hierbei ist zu beachten, dass Hypothesen stets zu falsifizieren oder zu verifizieren sind. In beiden Fällen muss der weitere Lernprozess nicht blockiert sein, sondern kann ganz im Gegenteil Anknüpfungspunkte für neues Wissen liefern. Entsprechend erklärte der Lernende im Unterrichtsgespräch, dass ihm die galicische Sprache vor der Besprechung des Arbeitsblattes nicht bekannt war. Jedoch finden sich spanische Lexeme und Strukturen wieder, was ihn an das Katalanische erinnerte.

In der zweiten Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler diejenigen Brückensprachen benennen, die ihnen bei der Erschließung des galicischen Textes geholfen haben. Neben einigen romanischen Sprachen tauchen im Beispiel auch das Englische und das Deutsche auf. Dies zeigt, dass sich das Konzept der Brückensprache nicht

nur auf eine Sprachenfamilie begrenzen muss, sondern die Lernenden vielmehr ihr gesamtsprachliches Repertoire bei der Interkomprehension aktivieren.

Zusammenfassend ermöglichen die ersten drei Arbeitsaufträge neben der Auseinandersetzung mit dem Text auch den Aufbau von Hypothesen über Ziel- und Brückensprachen, die für den weiteren Erschließungsprozess im Sinne des proaktiven und retroaktiven Transfers benötigt werden.

Im letzten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, das galicische Rezept ins Deutsche sinngemäß zu übertragen. Hierbei wird auf die Methodik des Lautdenkprotokolls zurückgegriffen. Die Lernenden sollen explizit angeben, welches (sprachliche) Vorwissen genutzt wurde und welche Transferleistungen sie vollzogen haben. Dass eine solche Introspektion anspruchsvoll ist, zeigt die Antwort aus Abbildung 1. Obwohl der Lernende den Text erschließen kann, beschreibt er sein Vorgehen nur unzureichend. Laut seiner Aussage haben ihm lediglich der Sprachenvergleich und der Kontext geholfen. Direkte Bezüge zu den erwähnten Brückensprachen werden kaum deutlich und auch indirekte (Sprach-)Lernstrategien, die die Metakognition betreffen, kommen nicht zum Ausdruck. Offenbar stellt die Verbalisierung von Transferprozessen und (Sprach-)Lernstrategien die Schülerinnen und Schüler vor große Herausforderungen, die gerade mit Blick auf den Interkomprehensionsunterricht in unteren Klassenstufen weitere Konzepte und Ideen für die Unterrichtsgestaltung und -umsetzung verlangen.

Ich nutze mein gesamtes Wissen und weitere Informationen (Bilder, Grafik, Gestik, Mimik). ☆☆☆☆☆	Ich suche nach Wörtern, die in vielen Sprachen immer wieder gleich sind (Taxi, Hotel, international,...). ☆☆☆☆☆	Ich suche nach Wörtern, die mir aus dem Französischen bekannt vorkommen. ☆☆☆☆☆
Ich achte auf Wortanfänge (re-, de-, contre-) und -endungen (-tion, -ment). ☆☆☆☆☆	Ich achte auf Aussprache und Schreibung. ☆☆☆☆☆	Ich achte auf Artikel, männlich/weiblich und Singular/Plural. ☆☆☆☆☆

Abbildung 2: Interkomprehensionsspezifische (Sprach-)Lernstrategien bewerten

Eine Möglichkeit besteht bspw. darin, (Sprach-)Lernstrategien explizit anzugeben und ihren individuellen Mehrwert beim Erschließen sichtbar zu machen.

Dafür kann ergänzend zu einem Lautdenkprotokoll-Bewertungsraster, wie in Abbildung 2, mit interkomprehensionsspezifischen (Sprach-)Lernstrategien gearbeitet werden. Ausgangspunkt für die Formulierung der obigen Strategien sind unter anderem die *Sieben Siebe* (Klein & Stegmann, 2000). In einfach verständlichen Sätzen werden auf das Aktivieren des Vorwissens, auf die Suche nach Internationalismen, auf den Sprachenvergleich mittels panromanischen Wortschatzes, auf Eurofixe und auf morphosyntaktische Strukturen sowie auf die Besonderheiten bei der Aussprache und Graphie hingewiesen. Die Schülerinnen und Schüler bekommen entsprechend die Aufgabe, die einzelnen (Sprach-)Lernstrategien auf ihre Nützlichkeit für die Erschließung des zielsprachlichen Textes zu bewerten. Gerade der Einsatz einer Likert-Skala mit Sternsymbolen eignet sich bereits für untere Klassenstufen, da sie zum einen selbsterklärend sowie altersgerecht ist und zum anderen eine schnelle und verständliche Visualisierung erlaubt. Auf diese Weise kann bei den Lernenden die Selbstreflexion angestoßen und als Basis für den Erwerb neuer Strategien eingesetzt werden. Ganz im Sinne von Bär (2009, S. 75ff.) wird dabei sowohl die direkte als auch die indirekte Dimension interkomprehensionsspezifischer (Sprach-)Lernstrategien angesprochen.

Der Einsatz solcher Bewertungsraster lässt sich zudem auch auf weitere Bereiche des Strategierepertoires der Schülerinnen und Schüler ausweiten. Bei der Auseinandersetzung und Erschließung des zielsprachigen Textes werden Lese-strategien eingesetzt, die oftmals implizit bleiben bzw. unbewusst von den Lernenden genutzt werden. In Form von Tipps, wie sie in Abbildung 3 wiederzufinden sind, lässt sich auch dieser Bereich sichtbar machen.

Neben einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachlernprozess liefern die Bewertungsraster Vorlagen für die Formulierung eigener (Sprach-)Lernstrategien. Damit tragen die hier vorgestellten Materialien nicht nur zum Aufbau von Strategien bei, sondern können die (Selbst-)Reflexions- und Selbstevaluationskompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern.

The image shows a vertical strip of five cards, each with a reading strategy and a star rating. The cards are slightly overlapping and have a torn-edge effect.

- Card 1:** "Wenn ich etwas nicht verstehe, dann..."
Rating: 5 stars (all filled).
- Card 2:** "Ich lese weiter, selbst wenn ich Schwierigkeiten habe."
Rating: 4 stars (4 filled, 1 empty).
- Card 3:** "Wenn ich etwas nicht verstehe, wie z.B. ein Wort oder einen Satz, dann rate ich dessen Bedeutung."
Rating: 5 stars (all filled).
- Card 4:** "Ich möchte Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen und Kulturen verstehen."
Rating: 4 stars (4 filled, 1 empty).
- Card 5:** "Ich markiere wichtige Stellen."
Rating: 4 stars (4 filled, 1 empty).
- Card 6:** "Ich frage meine Mitschüler, ob sie den Text genauso verstanden haben."
Rating: 5 stars (all filled).

Abbildung 3: Bewertungsraster für Lesestrategien

6. Fazit

Das Mehrsprachenlernen nimmt seit vielen Jahren eine zentrale Rolle in der europäischen Sprachenpolitik ein. Die Pluralen Ansätze wie die Interkomprehensionsdidaktik erscheinen gerade für den Aufbau der individuellen Mehrsprachigkeit auch im schulischen Kontext als besonders geeignet, um den europäischen Bildungszielen zu folgen. Entsprechend deutlich spricht sich das *Sprachenkonzept des Saarlandes 2019* für die Integration des interkomprehensiven Lehrens und Lernens in der Schule aus. Neben einem systematischen Aufbau von rezeptiven Teilkompetenzen ermöglicht sie es, die Sprachen- und Sprachlernbewusstheit, die Aktivierung des (sprachli-

chen) Vorwissens und den Einsatz von spezifischen (Sprach-)Lernstrategien bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Dennoch eröffnen sich gerade bei der didaktischen Aufbereitung und dem gesteuerten Erwerb von Interkomprehensionsstrategien Problemfelder. Lautdenkprotokolle und Lerntagebücher verlangen von den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexion, das nicht uneingeschränkt vorausgesetzt werden kann. Die Bewusstheit über und die Fähigkeit zur Beschreibung kognitiver sowie metakognitiver Prozesse sollten entsprechend deutlich in interkomprehensiven Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden. Insbesondere durch Aufgabenformate, die die Schülerinnen und Schüler zur Hypothesenbildung auffordern, und durch den Einbezug von Beurteilungsrastern, wie unter 4. dargestellt, können (Sprach-) Lernstrategien sichtbar gemacht und in den interkomprehensiven Lernprozess eingebunden werden.

Der im Beitrag skizzierte Impuls eröffnet zudem einen Fragekomplex über die Konzeption geeigneter interkomprehensiver Unterrichtsmaterialien für die Schule und die Rolle der (Selbst-)Evaluation im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik.

Literatur

- Altmayer, C. (2002). Lernstrategien und autonomes Lernen. *Babylonia*, 2, 7–13.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, M. (2011). Die Hypothesengrammatik als Aufgabenformat. In C. Reissner (Hrsg.), *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa* (S. 137–161). Stuttgart: ibidem.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2009). *REPA – Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen. Überarbeitete Fassung*. Straßburg: Europarat. Abgerufen von <http://carap.ecml.at/>
- Castagne, E. (2004). Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes. In E. Castagne (Hrsg.), *Intercompréhension et inférences. Actes du colloque international EuroSem, Reims 2003* (S. 91–115). Reims: Presses Universitaires de Reims.
- Christ, H. (2001). Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Mitteilungsblatt FMF, Landesverband Niedersachsen*, 16(2), 2–9.
- Doyé, P. (2003). Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In F.-J. Meißner, & I. Picaper (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland* (S. 32–48). Tübingen: Narr.
- Doyé, P. (2005). Learning and teaching intercomprehension. In T. Shopov (Hrsg.), *Intercomprehension analysis: A textbook* (S. 9–27). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Heine, L. (2010). *Problem solving in a foreign language*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110224467>
- Jamet, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr.

- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. 2. Aufl. Aachen: Shaker.
- Korb, F., & Schwender, P. (2019). Saarländische Schülerinnen und Schüler für die europäische Mehrsprachigkeit sensibilisieren. In M. Busch, J. Frisch & A. Wegner (Hrsg.), *Europa leben lernen. Apprendre à vivre l'Europe. Tagungsband zur 1. „Edu.GR“-Tagung an der Universität Trier* (S. 85–109). Abgerufen von https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1307/file/Tagungsband_EduGR.pdf
- Korb, F., Reissner, C. & Schwender, P. (2020, erscheint). Mehrsprachigkeit in der Schule. Praxisnahe Impulse für die Gestaltung von Seminaren zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen. In M. Franke & K. Plötner (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege? Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht*. Stuttgart: ibidem.
- Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik. Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *FLuL*, 44 (2), 7–19.
- Meißner, F.-J. (2003). Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In F.-J. Meißner & I. Picaper (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland* (S. 92–106). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. In L. Zybatow (Hrsg.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung* (S. 31–57). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meißner, F.-J. (2005). Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching* (S. 83–98). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (S. 81–101). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.). (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Polzin-Haumann, C. & Reissner, C. (2013). Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – von der Wissenschaft in die Praxis. *Journal für EuroLinguistiX*, 10, 67–75.
- Polzin-Haumann, C. & Reissner, C. (2020). Research on intercomprehension in Germany: from theory to school practice and vice versa. In C. Kirsch & J. Duarte (Hrsg.), *Multilingual approaches for teaching and learning from acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (S. 114–130). London: Routledge.
- Reissner, C. (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker.
- Saarland Ministerium für Bildung. (2010). *Sprachenkonzept Saarland 2011. Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. Abgerufen von http://www.saarland.de/dokumente/res_bildung/Das_Sprachkonzept_Saarland_2011.pdf
- Saarland Ministerium für Bildung. (2019). *Sprachenkonzept Saarland 2019. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. Abgerufen von https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Sprachenkonzept_Saarland_2019.pdf

Décrire et évaluer les compétences en intercompréhension : du référentiel de compétences *REFIC* (*MIRIADI*) aux descripteurs de compétences en intercompréhension (*EVAL-IC*)

Dans cette contribution, nous retraçons le parcours qui a mené à la création de deux outils de description et d'évaluation de compétences en intercompréhension : le référentiel de compétences du projet *MIRIADI* et les descripteurs de niveaux de compétences du projet *EVAL-IC*. Nous situons ce parcours dans la tendance actuelle de création de référentiels et des tensions qui parcourent le champ de l'évaluation en langues. Nous présentons de plus les principes, les aboutissants ainsi que le public des deux projets internationaux mentionnés, avant de conclure sur les perspectives de travail que les outils de description et d'évaluation décrits ont ouvertes.

1. Introduction

L'histoire de la didactique des langues (DL) est prodigue en mouvements de renouvellement dans nombreux domaines, aussi bien du point de vue méthodologique, en termes de principes et théories de base ou encore en termes de diagnostic, description et d'évaluation des compétences (des apprenants comme des enseignants). Suite à la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL ; Conseil de l'Europe, 2001), on a vu se multiplier les cadres de référence pour des contextes et compétences différents, certains incluant des descripteurs de compétences dans leurs différentes composantes, d'autres proposant des échelles d'évaluation, les uns visant l'auto-évaluation par les sujets, les autres une évaluation par des tiers. Nous pourrions citer, par exemple :

- *Cadre de référence pour les approches plurielles* (Candelier et al., 2007) ;
- *Reference framework of competences for democratic culture* (Conseil de l'Europe, 2018a) ;
- *Frameworks of continuing professional development* (British Council, 2015).

Cette tendance à élaborer des « cadres de références » et des descripteurs spécifiques peut être située à la croisée des tensions actuelles que l'on peut observer dans le domaine de l'évaluation : d'une part, le besoin de transparence et d'uniformisation, vital pour l'insertion de cette approche, d'autre part, la prise en compte de la complexité des compétences et de leur déploiement contextualisé en rapport avec la reconnaissance de l'individualité des sujets ; d'une part, la description de micro-compétences ou de compétences séparées, de l'autre, le besoin d'appréhender la compétence dans sa globalité et dans son caractère holistique et actionnel ; d'une

part, l'usage formatif de la description des compétences, de l'autre son usage sommatif et certificatif qui rejoint le besoin de transparence et d'uniformisation, fondamental pour l'obtention d'un dénominateur commun qui permet aux institutions, aux formateurs et aux formés de se forger des points de repère.¹

Conscientes de ces tensions et problématiques, nous nous proposons, dans cette contribution, de considérer quelques moments-clés de l'évaluation de la compétence plurilingue (section 1), pour nous pencher ensuite plus particulièrement sur l'intercompréhension (IC). Pour ce faire, nous examinerons dans un premier temps les conclusions de plusieurs travaux sur l'IC portant sur la formation des enseignants et sur son insertion curriculaire (section 2). Cette curricularisation obligerait, d'après les travaux des groupes *MIRIADI* et *EVAL-IC*, à établir des descriptions détaillées des compétences en IC, afin de permettre son insertion dans les contextes éducatifs (section 3).

2. La description et l'évaluation de compétences plurilingues : un projet utopique ?

Avec l'avènement du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) s'est établie l'évaluation en 6 niveaux, chacun défini par des descripteurs appropriés.

Bien que le but du *Cadre* soit de décrire et de promouvoir la compétence plurilingue des apprenants de langues, les échelles d'évaluation de sa première version (parue en 2001) portent sur un modèle d'évaluation de compétences en plusieurs langues, malheureusement trop peu en rapport les unes avec les autres. La promotion de la compétence plurilingue se faisait alors néanmoins à travers la promotion de compétences séparées (et séparables ?) en plusieurs langues. Comme le reconnaît Castellotti (2017, p. 153), les PEL [= Portfolios européens des langues] ne prennent en compte la pluralité linguistique, lorsqu'ils le font, que de manière juxtaposée.

Le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP) offre une visée didactique et pédagogique des rapports entre les langues, tout comme le suggère déjà la définition que les auteurs offrent des « approches plurielles » : « [n]ous appelons « approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2007, p. 5). Les auteurs visent une éducation plus ouverte et holistique aux langues, reconnaissant le besoin d'aider l'apprenant à « construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue » (Candelier et al., 2007, p. 7), à travers le développement de :

- compétences rendant possible le travail avec « les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du « trans » : « trans-linguistique », « trans-culturel ») » (Candelier et al., 2007, p. 7) ;

1 Pour une révision critique des enjeux liés à l'évaluation, voir Huver & Springer (2011) et Shoamy & Menken (2015).

- stratégies « permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de/dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d’une langue ou culture particulière) afin d’accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l’ordre de « l’inter » : « inter-linguistique », « inter-culturel ») » (Candelier et al., 2007, p. 7).

Même si le but du *CARAP* ne se situe pas immédiatement dans le domaine de l’évaluation de compétences, celui-ci étant envisagé comme « un outil indispensable pour l’élaboration de curricula » (Candelier et al., 2007, p. 10),² ce cadre peut viser également, indirectement, la description des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui composent la compétence plurilingue des apprenants à un certain moment.

Dans ce sens, le *CARAP* offre des perspectives didactiques réelles pour la prise en compte et le développement de la compétence plurilingue des apprenants, autour de savoirs, savoir-faire et savoir-être, développement qui passe par l’usage de différentes ressources linguistiques. Reconnaisant les ouvertures et surtout les limites du *CECRL*, notamment en ce qui concerne la préconisation de la compétence plurilingue et une évaluation étanche des compétences en chaque langue, les auteurs du *CARAP* soulignent que :

[s]ans approches plurielles, c’est la formation plurilingue préconisée par le Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe qui est compromise. Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l’éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d’apprentissage et d’espace dans les curricula, limites que la synergie mise en œuvre par les approches plurielles permet d’élargir (Candelier et al., 2007, p. 8).

Le volume complémentaire du *CECRL* paru en 2018, qui cite parmi les références bibliographiques le *REFIC* (dont il sera question dans ce chapitre), présente des descripteurs pour la compétence plurilingue, notamment pour la « compréhension », en proposant des « niveaux plurilingues ». Ce texte intègre les compétences en IC dans leur dimension réceptive, l’appartenance à la même famille de langues n’y étant pas fondamentale :

[l]a compréhension plurilingue implique généralement des activités du type « exploiter sa capacité de compréhension dans une langue » (même partielle) pour déduire le sens de textes rédigés dans une autre langue. Là aussi, le descripteur de l’échelle renvoie au niveau fonctionnel minimal requis dans chacune des langues utilisées pour réaliser l’activité. La proximité des langues peut naturellement aider. Cependant, à nouveau, dans chacun des contextes spécifiques, il est conseillé aux utilisateurs d’indiquer les langues concernées dans l’adaptation du descripteur mis en pratique (Conseil de l’Europe, 2018b, p. 56).

2 Cf. notamment Carrasco, Degache et Pishva (2008) qui illustrent leur formation à l’IC active à Grenoble 3 à la lumière des objectifs du *CARAP*.

Dans la section concernant la médiation, bien que l'accent soit mis sur l'utilisation et le passage stratégique d'une langue 1 à une langue 2, les nouveaux descripteurs prévoient d'autres modalités de communication où l'usage des langues est rendu plus flexible. Ainsi, que ce soit pour médier des concepts, des textes ou la communication, on y prévoit l'usage de différentes langues en production et en réception, ce qui peut s'approcher des pratiques observées en IC interactive.

Pour finir, le volume complémentaire inclut, dans la section « compétence plurilingue et interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 164), des descripteurs concernant l'exploitation du répertoire plurilingue, l'exploitation d'un répertoire pluriculturel et la compréhension plurilingue. Les auteurs réaffirment la nature dynamique, composite et intégrée de la compétence plurilingue, mettant en exergue les principes suivants :

- les langues sont interdépendantes et interconnectées en particulier au niveau d'une personne ;
- les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ;
- le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ;
- une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative ;
- dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 164).

Plus spécifiquement en rapport avec l'IC réceptive ou interactive, les auteurs du volume complémentaire ont ressenti le besoin d'attirer l'attention sur la nécessité de développer des capacités de transfert interlinguistique, des stratégies de *translanguaging*, de même que métacognitives et affectives, qui ont souvent fait l'objet d'études sur la compétence plurilingue (cf. Andrade, Araújo e Sá et al., 2003) et sur l'IC (cf. Araújo e Sá et al., 2009 ; Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2010 ; Bonvino & Jamet, 2016 ; de Carlo & Hidalgo Downing, 2017 ; Meißner et al., 2011). Ainsi, par exemple, on y valorise :

- une dimension cognitive et procédurale de l'IC réceptive : « la capacité dynamique d'utiliser sa connaissance de langues familières pour comprendre de nouvelles langues, de rechercher les mots apparentés et les mots internationaux pour donner du sens à des textes en langues inconnues – tout en étant conscient du danger que représentent les “faux amis” » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 165) ;
- une dimension communicative et métacommunicative pour l'IC interactionnelle : « la capacité à exploiter un répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 165) ;

- une dimension métacognitive attachée à une dimension affective du travail avec la diversité linguistique et culturelle : « la capacité et la disposition à développer une conscience linguistique/plurilinguistique et culturelle/pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 165).

Les descripteurs proposés peuvent également mettre en lumière les processus de co-construction du sens en IC, en réception comme en interaction, tels que « le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 166), « faire preuve d'ouverture et de souplesse pour travailler avec différents éléments de différentes langues » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 168) ou encore « adapter la langue aux capacités linguistiques des interlocuteurs » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 169). Le volume complémentaire du *CECRL* offre donc des ouvertures qui valorisent la compétence plurilingue ainsi qu'une description et évaluation plus souples et plus intégrées de ses composantes.

Cependant, malgré ces avancées en termes de politiques linguistiques (publications du *CECRL*, du *CARAP* et du volume complémentaire du *CECRL*), les concepts et les pratiques d'évaluation plurilingue peinent à s'établir. Ainsi, par exemple, l'évaluation de la compétence plurilingue reste, de nos jours, comprise comme l'évaluation de compétences en plusieurs langues (cf. Huver & Springer, 2011), la dissociation de compétences n'étant pas vraiment prise en compte dans les approches évaluatives. De même, les énoncés à comprendre, tout comme les réponses à donner, restent souvent monolingues (dans une langue cible déterminée) et les comportements bi- et plurilingues tendent à être sanctionnés en situation d'examen (cf. Lenz & Berthele, 2010 ; Melo-Pfeifer & Thölkes, à paraître ; Shohamy, 2011). Le scénario de l'évaluation de ladite compétence plurilingue reste, alors, assez monolingue et monoglossique. Le travail qui reste à faire, dans ce domaine, se situe, entre autres, au niveau de la légitimation de l'élaboration d'épreuves plurilingues et de la production plurilingue en situation d'évaluation (voir aussi Huver, 2010).

3. La curricularisation de l'intercompréhension : deux projets, un enjeu

Les études en IC ont, dans une première période, développé les bases théoriques et méthodologiques d'un travail didactique portant sur les langues de la même famille. Deux enjeux principaux ont émergé par la suite, de façon presque concomitante : la création de parcours de formation d'enseignants et l'introduction de l'IC dans les parcours d'apprentissage des langues (à l'école comme à l'université). Les travaux du groupe *Galapro*³ (Formation des enseignants à l'IC) ont bien montré la valeur de l'IC comme outil et méthode d'apprentissage, notamment lorsque cette approche était le but et le moyen de la formation, à travers la création de synergies permises

3 *Galapro* – Formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes était un projet LLP (135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP), qui s'est déroulé entre 2008 et 2009, coordonné par M. H. de Araújo e Sá de l'Universidade de Aveiro (Portugal), à la suite des travaux des équipes *Galatea* (coord. par L. Dabène) et *Galanet* (coord. par Ch. Degache).

par une formation expérientielle (cf. Bastos & Araújo e Sá, 2008). La question de l'insertion curriculaire continue à poser des problèmes et des défis (par exemple, Araújo e Sá & Pinho, 2015) que les projets *MIRIADI* et *EVAL-IC* ont tenté de relever. L'un des points de contact de ces deux projets est justement la question de la définition des dimensions de l'IC et la question de leur évaluation. À ce propos, Bonvino, Fiorenza et Cortés Velásquez (2018, p. 1) notent que « one of the main challenges of IC studies is to describe the individual competences that allow people to understand – or to learn to intercomprehend – texts in several related languages. Such a description would allow us to propose reflections in order to elaborate an assessment tool ».

3.1 *MIRIADI*

Se situant dans le sillage des projets *Galanet*⁴ et *Galapro* (cf. supra), le projet *MIRIADI*⁵ (*Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance*) a été conçu pour permettre la continuation et la stabilisation des formations à l'IC en ligne. En effet, comme le remarque Degache (2018, p. 184), entre 2000 et 2012, l'unique plateforme *Galanet* avait accueilli plus d'une centaine d'établissements et organismes (110 au dernier recensement), enregistré environ 6 000 inscriptions dans une vingtaine de pays dont 4 516 dans les 42 sessions étudiants (universités et lycées). Elle avait formé une centaine de jeunes par session et avait vu s'échanger dans les forums une moyenne de 900 messages par session, sans compter les milliers de pages de tchat, devenant ainsi un véritable point de repère pour la formation à l'IC interactive en ligne. Toutefois, en raison des avancées dans le domaine des technologies numériques, les premières plateformes développées dans le cadre des projets antérieurs ne purent plus être mises à jour et les institutions travaillant à la formation à l'IC interactive en ligne ont ressenti le besoin de se doter d'un espace virtuel évolutif, un véritable écosystème numérique, capable, d'une part, de résister aux progrès informatiques et permettant, d'autre part, des améliorations constantes.

Or, tout comme dans les projets antérieurs, les enseignants-chercheurs réunis dans *MIRIADI* étaient conscients que, pour stabiliser ces formations à l'IC pour élèves, étudiants et formateurs, il était nécessaire d'atteindre plusieurs objectifs, dont deux particulièrement fondamentaux. Tout d'abord, il fallait réunir et fédérer le réseau des institutions travaillant à l'IC en ligne puis créer un portail doté de tous les outils dont les formateurs pourraient avoir besoin, en amont et en aval de leur travail d'insertion et d'intégration de cette approche plurielle. Ainsi, le partenariat a réussi à

4 *Galanet – Formation à l'intercompréhension en langues romanes en ligne* fut un projet Socrates Lingua (90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-L2), qui eut lieu entre 2001 et 2004, coordonné par Ch. Degache de l'Université de Grenoble 3.

5 *MIRIADI* fut un projet triennal (2012–2015) financé par l'UE dans le cadre du programme transversal KA2 (531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW), rassemblant 19 partenaires et coordonné par S. Garbarino de l'Université Lumière Lyon 2 (France). Site internet : <http://miriadi.net> (03.02.2020).

créer, en trois ans, un espace virtuel flexible et polymorphe dans lequel se déroulent aujourd'hui toutes les sessions de formation à l'IC pour élèves, étudiants et formateurs⁶ et qui contient de nombreuses ressources, notamment une base d'activités (BAI, *Base d'activités en intercompréhension*⁷) ainsi que le *REFIC Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (De Carlo, 2015a) (auquel la BAI est reliée). Le *REFIC*⁸ sert de guide pour l'insertion d'activités et pour la programmation des parcours pédagogiques, il accompagne les formateurs depuis la conception de la formation jusqu'à l'évaluation sommative, en livrant également des informations pouvant être utiles pour l'auto-évaluation des formés.

Lors du déroulement du projet, les tâches que s'est données le partenariat ne se sont pas limitées à la production d'espaces, de matériels et de référentiels, mais elles ont également été accompagnées par la recherche-action, qui a permis, entre autres, de tester et de valider les produits créés par le consortium, y compris les référentiels (De Carlo, 2015b). Quant au *REFIC*, il continue aujourd'hui son activité d'ajustement des descripteurs grâce à un dialogue constant avec les acteurs du terrain et par le biais d'expérimentations qui ont lieu dans diverses institutions, ce que nous verrons plus loin.

3.2 Le Projet EVAL-IC

Le projet *EVAL-IC*⁹ (Évaluation de compétences en intercompréhension) est né de la constatation que les formations à l'IC rencontrent des difficultés à se généraliser, les raisons ne pouvant cependant pas être attribuées au manque de matériaux et ressources. Prenant appui sur l'hypothèse selon laquelle ces difficultés sont liées aux représentations concernant l'apprentissage des langues et au manque d'outils d'évaluation standardisés, *EVAL-IC* vise alors la production d'outils et de protocoles d'évaluation calibrés et standardisés permettant d'évaluer et de certifier les compétences en IC. En effet, le manque de recherches et d'expériences de pratiques d'évaluation et, plus précisément le manque de descripteurs de niveaux en IC, peut poser problème quand il s'agit de son intégration curriculaire : si l'IC devient un objet à enseigner, elle devient, dans des contextes éducatifs précis, un objet à évaluer, de par le fait même que l'évaluation contribue à sa valorisation et pleine reconnaissance en tant qu'objet curriculaire.

Pour aboutir à ces fins, *EVAL-IC* s'est alors concentré sur le développement d'outils d'évaluation portant sur l'IC en langues romanes (l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain), dans ses dimensions réceptive et interactive, et son évaluation auprès d'un public universitaire. Dans le cadre d'une évaluation

6 En tout 38 sessions de formation pour étudiants et formateurs ont eu lieu entre 2015 et 2019 et une dizaine sont en préparation, cf. <https://www.miriadi.net/sessions> (03.02.2020).

7 <https://www.miriadi.net/activity> (03.02.2020).

8 <https://www.miriadi.net/REFIC> (03.02.2020).

9 *EVAL-IC* fut un projet Erasmus+ (2016-1-FR01-KA203-024155) auquel 14 partenaires ont participé, coordonné par C. Ollivier de l'Université de la Réunion (France). Ce projet s'est déroulé du 01/09/2016 au 31/08/2019. Plus d'infos sur <http://evalic.eu> (03.02.2020).

des compétences en IC, le projet a mis en valeur la distinction entre « two different research and teaching branches in IC : receptive IC, prompted by the early projects' founders of the concept of IC, and interactive IC, which is more recent but closer to the definition of IC as a form of communication » (Bonvino, Fiorenza & Cortés Velásquez, 2018, p. 3). Il a également montré l'intérêt de créer des outils et descripteurs différents pour les deux dimensions (voire trois, avec l'inclusion des tâches communicatives d'interproduction).

Le projet *EVAL-IC* avait aussi pour but la mise en place d'une attestation interuniversitaire et internationale des compétences en IC. Reconnaisant les travaux préalables du *CARAP* et de *MIRIADI*, il a poussé les objectifs plus loin, visant la certification des compétences, non seulement à travers leur liste, mais également grâce à des descripteurs progressifs.

En termes de travail, le projet a compris la production de plusieurs outils, notamment :

- i) un état des lieux critique de la recherche en IC réceptive et interactive, par le biais d'une méta-analyse de la littérature existante ;
- ii) un état des lieux critique de la recherche sur les interactions plurilingues, à travers la même méthodologie (voir Ollivier, Capucho et Araújo e Sá, 2019, pour les résultats de cette analyse) ;
- iii) la définition et description de la notion de compétence en IC, grâce à l'analyse des définitions publiées par différents auteurs et l'extraction des dimensions pertinentes pour les domaines à évaluer (déclinées ensuite en 6 niveaux différents de compétences) ;
- iv) l'élaboration de protocoles et d'outils d'évaluation, comprenant l'établissement de critères et de principes d'évaluation, ainsi que la construction d'un scénario dynamique et plurilingue rendant possible l'évaluation des compétences réceptives et interactionnelles (Ollivier & Strasser, à paraître ; Ollivier & Strasser, dans cet ouvrage) ;
- v) l'administration de ces outils d'évaluation par les différents partenaires, en fonction des besoins et des conditions de leurs contextes de travail et d'évaluation, suivi de l'analyse collaborative des données collectées par différents membres du projet ;
- vi) l'ajustement des outils d'évaluation (voir site du projet pour les différentes productions).

4. La description des compétences en intercompréhension

Comme reconnu par De Carlo et Carrasco Perea (2016, p. 198), « un des défis à affronter quand on se situe dans le cadre des approches plurielles, est la définition d'une progression possible dans les apprentissages ». Dans un même temps, ces auteurs reconnaissent la désadéquation des descripteurs de la réception orale et écrite du *CECRL* (dans sa formulation initiale) pour évaluer une progression qui diverge largement d'une progression monolingue dans une langue étrangère (cf. De

Carlo & Carrasco Perea 2016, p. 199 ; aussi Bonvino, Fiorenza & Cortés Velásquez, 2018). En termes de dimensions à inclure dans les descripteurs, les auteures prônent « les capacités cognitives de transferts de connaissances, l'apprentissage interlinguistique, les compétences interculturelles, l'interaction, l'auto-réflexion » (De Carlo & Carrasco Perea 2016, p. 200).

Aussi en termes du nombre de langues, il faut également reconnaître que sa pertinence et son influence sur le déroulement des tâches d'IC (réceptive et interactive) reste à évaluer. Comme l'affirment les mêmes auteures,

le nombre de langues mobilisées peut également avoir une certaine pertinence, car si d'une part plus de langues peut engendrer plus de difficultés, d'autre part, (...) cette richesse de matériel linguistique peut constituer une ressource à exploiter grâce au phénomène de la supplétivité, qui permettrait davantage la circulation interlinguistique (De Carlo & Carrasco Perea 2016, p. 200).

Nous verrons, par la suite, comment les descripteurs *REFIC* (du projet *MIRIADI*) et ceux du projet *EVAL-IC* ont fait face à ces défis.

4.1 Le *REFIC* : de l'élaboration des descripteurs à leur utilisation dans le contexte universitaire

Avant de rentrer dans le vif du sujet, il nous paraît opportun de rappeler que, dans le domaine de l'IC, le *REFIC* a été le premier « guide pour la programmation des formations », la « base pour l'évaluation des compétences acquises » (De Carlo, 2015a, p. 5) et qu'il a été pensé en tant qu'outil destiné principalement aux formateurs¹⁰ dans le but de :

- définir des attitudes, des connaissances et des capacités en IC qui facilitent la communication plurilingue et interculturelle ;
- promouvoir, de ce fait, l'insertion curriculaire de l'IC et sa diffusion comme pratique pédagogique et communicative. (De Carlo, 2015a, p. 6)

Comme énoncé plus haut, ce référentiel a donc une double visée, étant conçu à la fois pour la programmation des parcours et pour l'évaluation des apprenants.

Afin de calibrer les descripteurs de cet outil de référence, les partenaires réunis dans le lot de travail consacré aux référentiels (Lot 4) du projet *MIRIADI*, coordonnés par M. De Carlo, ont tout d'abord analysé « ce qui a été produit dans le domaine de la didactique des langues et des approches plurilingues au cours des dernières années » en parcourant, d'une part, la littérature scientifique et en observant, d'autre part, le matériel issu des diverses expériences et activités d'évaluation ayant eu lieu auprès de cinq universités européennes. À l'issue de leur activité d'obser-

10 « Ils se proposent comme des instruments de travail pour tous les enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, L3, langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences) souhaitant élargir leur perspective didactique et programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines. » (De Carlo, 2015c, p. 221)

vation, ils ont sélectionné les contenus leur paraissant les plus « pertinents dans la perspective intercompréhensive et plurilingue » (De Carlo, 2015a, p. 11) et ont en premier lieu isolé 4 domaines de compétences¹¹ : i) les compétences linguistiques dans une perspective comparative ; ii) les compétences communicatives, telles que les compétences de réception, interaction et (inter-)production écrite et orale ; iii) les compétences métalinguistiques et métacognitives en mesure de permettre à l'apprenant de développer une véritable « grammaire de la compréhension » et enfin, iv) les compétences culturelles et interculturelles, à savoir tous ces moyens individuels acquis ou à acquérir afin de se mettre en position d'écoute (De Carlo & Carrasco Perea, 2016, p. 194). Ces compétences ont par la suite été déclinées autour de 5 dimensions qui correspondent aux macro-sections du *REFIC*, dont la première, *Le sujet plurilingue et l'apprentissage*, est axée sur le « développement du répertoire linguistico-culturel du sujet en formation et sa prise en charge de son propre parcours » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 170). Ce descripteur, qui est fondamental car il engage le sujet en tant qu'acteur de son propre apprentissage, se réfère aux « stratégies métacognitives relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son apprentissage » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 170).

La deuxième dimension, *Les langues et les cultures*, attire l'attention sur l'objet à apprendre, à savoir la langue, ou mieux, les langues, dans leur rapport à la culture qu'elles véhiculent et dont elles sont issues. Elle « aborde la sphère des connaissances relatives aux langues et aux cultures dans une perspective plurilingue et interculturelle » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 170).

Comme le remarquent les auteurs de la seconde version du *REFIC* dans leur introduction, « il ne s'agit pas de former des spécialistes de linguistique comparée mais de fournir à l'apprenant quelques outils lui permettant d'effectuer des rapprochements entre les phénomènes linguistiques et culturels » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 170). Cette observation, évoquée dans l'introduction de ce premier ouvrage de référence à ses utilisateurs, a une valeur non négligeable car souvent les enseignants formés aux approches dites « singulières » n'arrivent pas à comprendre qu'il n'est pas nécessaire d'être ou de devenir des linguistes pour faire de l'IC.

Les trois autres dimensions sont centrées sur les habiletés développées ou à développer relativement aux activités langagières : la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral et l'interaction plurilingue. Dans le cas des descripteurs relevant de ces catégories, les auteurs précisent qu'ils les ont traités en deux temps : en premier lieu ceux qui se réfèrent à des compétences générales puis ceux qui sont propres à l'IC.

Les descripteurs de chacune de ces dimensions sont ensuite divisés en 3 niveaux progressifs : niveau I (sensibilisation), niveau II (entraînement), niveau III (perfec-

11 « Pour nous les compétences représentent – en quelque sorte constitutivement – des unités d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses qui peuvent être internes (relevant de savoirs, savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur) » (De Carlo & Anquetil, *REFIC*, nouvelle version à paraître).

tionnement) [...] ¹², comme en témoigne le tableau 1 qui illustre la déclinaison en descripteurs et sous-descripteurs pour la compétence de compréhension de l'oral. Nous observerons ici uniquement les descripteurs relatifs à la compétence réceptive, la dimension interactive (écrite et orale) étant traitée dans une section à part, la section 5, que nous verrons plus loin. Dans le détail, l'extrait ci-dessous exemplifie le descripteur 4.1.1. « Savoir aborder le décodage des messages oraux » tiré de la section 4.1. « Savoir prendre en compte les spécificités de la communication orale » qui fait, à son tour, partie du § IV. « La compréhension de l'oral ».

Tableau 1 : Exemplification de la formulation des descripteurs pour la dimension de l'IC orale.

Savoir prendre en compte le caractère volatile du message oral	Le message oral, en raison de sa volatilité, offre moins d'appui dans le processus de réception par rapport à la page écrite : il faut traiter un flux sonore continu dans l'immédiateté, sans pouvoir recourir au balayage visuel permis par l'image textuelle, ni à la segmentation des mots écrits ; sans pouvoir ralentir le débit, ni revenir en arrière, sauf pour les enregistrements. L'activité d'écoute requiert un effort cognitif intense, c'est pourquoi la mémoire de travail et l'attention saturent rapidement. L'état émotionnel aussi a son influence : plusieurs études ont montré que les activités didactiques de compréhension orale constituent une source d'anxiété majeure chez les apprenants de langues étrangères. Au niveau I, l'apprenant se familiarise avec l'idée qu'en intercompréhension orale on ne peut tout comprendre et qu'il doit surtout avoir recours au repérage des éléments contextuels et à ses connaissances encyclopédiques. Au niveau II, l'apprenant sait que son degré de compréhension dépend de multiples facteurs : qualité sonore, débit, articulation, densité informative, présence de ressources complémentaires et qu'il devra calibrer ses objectifs pour ne pas saturer son attention. Au niveau III, l'apprenant, ayant saisi les spécificités de la compréhension de l'oral, est capable de gérer ses attentes quant à ses performances et son sentiment d'insécurité linguistique.
---	--

Le descripteur ci-dessus illustre comment chaque « savoir-faire » est décliné au sein des trois niveaux, prenant en compte une progression qui évolue sur la base de l'avancement de l'apprentissage, de l'acquisition de connaissances et de compétences linguistiques, communicatives, métacognitives, culturelles et interculturelles. Au niveau I, l'apprenant « se familiarise » avec l'approche et apprend à *faire le deuil* de la compréhension détaillée ; au niveau II, il sait qu'il doit « calibrer ses objectifs » sur la base de ce qu'il est capable de comprendre et enfin, au niveau III, il « est capable de gérer ses attentes » et peut maîtriser les incompréhensions. Ici, nous remarquons également à quel point ces aspects *méta* sont pris en compte de manière positive et rassurante par ce descripteur qui explicite le « sentiment d'insécurité linguistique » partagé par tous les apprenants de langues et valorise l'acquisition de cette conscience métalinguistique.

12 <https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic> (03.02.2020).

Grâce à la création d'un instrument tel que le *REFIC*, l'équipe d'IC de l'Université Lyon 2 a pu élaborer un parcours d'apprentissage en IC réparti sur 2 ans (4 semestres). Sans entrer dans le détail des programmes des cours qui sont consultables dans Garbarino 2019 (pp. 44–56), nous soulignerons que, d'une part, ce *référentiel* nous a accompagnées dans la programmation des deux niveaux de notre formation, mais plus encore, qu'il nous a permis de faire prendre conscience aux apprenants des objectifs à atteindre au cours de leur apprentissage ainsi que de ce qu'ils avaient acquis à la fin de chaque semestre. Les résultats partiels de nos expérimentations (cf. Garbarino, 2019) montrent que le *REFIC* est un outil essentiel pour appréhender et situer un apprentissage qui est, de par la nature de la compétence plurilingue, – partielle, composite et hétérogène (cf. Castellotti, 2006) – difficile à saisir par rapport à l'apprentissage monolingue. Par exemple, les apprenants du cours de niveau I ont pris entre autres conscience – grâce à des questionnaires d'auto-évaluation que nous avons créés en utilisant ce référentiel et qui leur ont été administrés deux fois par semestre (à mi-parcours et à la fin) – du fait qu'ils arrivaient à « comprendre le sens général d'un document écrit » (*REFIC*, niveau I), pour 30 % dans n'importe quelle langue romane et pour 70 % dans les langues les plus étudiées en cours et que, depuis qu'ils avaient commencé à faire de l'IC, 90,9 % d'entre eux ressentaient « une ouverture vers les autres langues » et un « basculement d'un paradigme monolingue à un paradigme plurilingue » (*REFIC*, niveau I¹³). Pour les cours de niveau II (2^{de} année) – notamment pour le cours dénommé IOTT (IC orale et télé tandem), dont le scénario didactique prévoit des interactions en IC via le télé tandem – le *REFIC* a été, là aussi, fondamental. Il a été et continuera d'être employé comme repère pour l'analyse en cours des enregistrements vidéo des sessions d'interaction des années précédentes. Nous nous appuyons dans ce cas sur les descripteurs abordant la compréhension orale, mais aussi et surtout sur ceux qui se réfèrent à l'interaction plurilingue et interculturelle (§ 5), dans le but de permettre aux étudiants de comprendre les aspects de base d'une interaction plurilingue (contrat plurilingue, spécificités d'une interaction plurilingue et pluriculturelle), les problèmes qui peuvent surgir dans ce type de conversation et, par conséquent, leur permettre d'apprendre les stratégies à utiliser pour mener à bien une conversation plurilingue :

13 <https://www.miriadi.net/niveaux> (03.02.2020).

Tableau 2 : Exemplification de la liste récapitulative des descripteurs pour la dimension de l'interaction plurilingue et interculturelle.

5.1. Comprendre la situation en vue d'interagir

- 5.1.1. Savoir identifier les types et les contextes de l'interaction pour activer une modalité de communication adéquate
- 5.1.2. Savoir comprendre les intentions générales ou partielles de l'interaction plurilingue pour coopérer
- 5.1.3. Savoir interpréter les spécificités de la dynamique d'une interaction plurilingue et pluriculturelle pour réagir de façon constructive ; reconnaître les moments de ralentissement dans la construction de l'échange dus à des difficultés linguistiques, pour mettre en oeuvre des stratégies de remédiation

5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue

- 5.2.1. Savoir s'engager dans une interaction en situation de vie quotidienne ; manifester sa volonté d'initier/accepter un échange
- 5.2.2. Savoir participer à la dynamique d'une interaction en situation guidée ou institutionnelle
 - 5.2.2.1. *Partager un contrat de communication plurilingue*
 - 5.2.2.2. *S'engager activement dans la définition et la réalisation de la tâche*
 - 5.2.2.3. *Participer au développement thématique de la communication*
 - 5.2.2.4. *Enrichir le dialogue interculturel*
- 5.2.3. Savoir moduler son expression pour faciliter l'interaction plurilingue (interproduction)
 - 5.2.3.1. *Prendre connaissance du profil linguistique de ses partenaires pour tenir compte de leurs compétences de réception*
 - 5.2.3.2. *Adapter la complexité lexicale à l'interlocuteur*
 - 5.2.3.3. *Inclure volontairement des redondances lexicales qui facilitent la compréhension*
 - 5.2.3.4. *Adapter la complexité syntaxique à l'interlocuteur sans pour autant utiliser des formes grammaticalement incorrectes*
 - 5.2.3.5. *Adapter la densité informative à l'interlocuteur*
 - 5.2.3.6. *Calibrer la longueur de ses interventions ; - limiter la quantité d'informations nouvelles dans chaque intervention ; - reprendre des éléments déjà partagés au cours de l'échange ; - s'assurer d'un degré acceptable de compréhension de la part des interlocuteurs avant d'avancer.*
 - 5.2.3.7. *Adapter la complexité culturelle à l'interlocuteur, sans pour autant aseptiser son discours*
 - 5.2.3.8. *Utiliser des éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens*
 - 5.2.3.9. *Adapter sa production orale à l'interlocuteur*
- 5.2.4. Savoir gérer les problèmes de compréhension dans l'interaction
 - 5.2.4.1. *Expliciter ce que l'on a compris pour assurer la co-construction plurilingue du sens*
 - 5.2.4.2. *Soumettre aux interlocuteurs ses propres hypothèses d'interprétation du sens*
 - 5.2.4.3. *Faire part de ses problèmes de compréhension et solliciter un étayage linguistique*
 - 5.2.4.4. *Veiller activement aux problèmes de compréhension de ses interlocuteurs et y réagir*

La distribution dans des listes récapitulatives¹⁴, reliées aux différentes sections du REFIC par des liens hypertextes, ainsi que la langue simple et claire de ce référentiel permettent une consultation rapide et aisément « lisible ». Cet instrument est ainsi très maniable et accessible à tous : aux formateurs, formés mais aussi aux « décideurs ».

14 <https://www.miriadi.net/l-interaction-plurilingue-et-interculturelle> (03.02.2020).

4.2 Les descripteurs du projet *EVAL-IC*

Le recensement de la littérature et son analyse à travers la méthode méta-analytique ont permis d'identifier différentes dimensions pour décrire l'intercompréhension réceptive, interactive et l'interproduction. Ce travail de recensement a été réalisé collaborativement au sein de deux groupes de travail : l'un autour de l'IC réceptive et l'autre autour des travaux en IC interactive et interproduction. À l'issue d'un travail initial de recensement de la littérature (95 textes pour la compréhension et 74 pour l'interaction, en 6 langues¹⁵) et sa compilation dans un document partagé en ligne, les partenaires du projet *EVAL-IC* ont retenu les définitions d'IC présentées et en ont extrait 8 dimensions pertinentes : la dimension linguistique (inter et intra), la dimension paraverbale et non verbale, la dimension sociopragmatique (incluant les aspects textuels, interactionnels et polyphoniques), la dimension (inter)personnelle ou socioaffective (inter- et intrapersonnelle), la dimension interculturelle, la dimension cognitive, la dimension méta (métalinguistique, métalangagière, métadiscursive et métacognitive) et la dimension stratégique (dimension transversale) (cf. Ollivier, Capucho & Araújo e Sá de même que Strasser & Hülsmann, dans ce volume).

Ces dimensions relèvent de différents types de savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire) et sont perceptibles à travers le déploiement de différentes connaissances et stratégies, spécifiques dans le cadre intercompréhensif analysé. Pour l'IC réceptive, les dimensions linguistique et stratégique accompagnées des dimensions méta et (méta)cognitives sont prépondérantes dans les définitions analysées (analyse à travers la documentation interne du projet, non-publiée). Pour l'IC interactive, les dimensions linguistique, sociopragmatique et psychologique jouent un rôle important dans la définition des situations et des compétences en IC (cf. Ollivier, Capucho & Araújo e Sá, 2019). Une fine analyse des définitions repérées par les deux groupes de travail montre que les travaux en IC réceptive et interactive évoquent souvent plus qu'une seule dimension, montrant la multidimensionnalité et complexité de cette compétence. Une analyse comparative plus pointue de la fréquence des dimensions en IC interactive est disponible dans cet ouvrage (cf. Ollivier, Capucho et Araújo e Sá, dans ce volume) ; une telle étude reste à effectuer pour la réception pour permettre des comparaisons. Il nous semble néanmoins déjà pertinent d'énoncer de premières différences et similitudes.

Le tableau 3 illustre, comme exemple, le travail subséquent de déclinaison de la dimension sociopragmatique en sous-dimensions, pour l'IC réceptive (à l'oral), ce qui répond au besoin, déjà signalé par De Carlo et Carrasco Perea (2016), de prise en compte de plusieurs dimensions, voire de sous-dimensions, dans l'évaluation des compétences en IC.

15 D'après les informations du site <http://evalic.eu/productions/> (03.02.2020) et de la publication Ollivier, Capucho & Araújo e Sá (2019).

Tableau 3 : Exemplification de la formulation des descripteurs pour la dimension sociopragmatique (IC réceptive – oral) (cf. <http://evalic.eu/productions/>, 03.02.2020).

Sous-dimensions	Descripteurs
Discursifs-pragmatiques	Prendre en compte les différences entre les conventions communicatives dans sa propre langue/culture et celles d'une autre langue/culture.
Pragmatiques	Recourir aux facteurs extralinguistiques
Connaissances	Effectuer des transferts de connaissances générales
Discursifs-textuels	Recourir aux caractéristiques internes du texte
Pragmatiques	Identifier la finalité communicative d'un texte/énoncé

En ce qui concerne l'IC réceptive, il faut encore ajouter que des descripteurs spécifiques ont été formulés pour l'IC réceptive à l'oral (21 descripteurs) et à l'écrit (18 descripteurs), au total 39 descripteurs (Hülsmann, Reissner & Spiță, 2018), chacun étant, par la suite, différencié en 6 niveaux.

Les descripteurs et leur différenciation par niveaux ont été formulés de façon positive, orientée vers ce que l'apprenant peut déjà réaliser, afin d'éviter une formulation déficitaire de l'usage des stratégies et des connaissances. Le tableau 4 illustre le fonctionnement de l'échelle de progression en 6 niveaux (comparable à celle retenue par le *CECRL*), pour la dimension cognitive, en rapport avec la mobilisation des « ressources cognitives pour faire face à des situations inattendues » durant l'IC interactive.¹⁶ Le descripteur « créer des associations entre le nouveau et le connu, devinant des mots et analysant les expressions utilisées par son interlocuteur » nous servira d'exemple.

Tableau 4 : Exemplification de la progression des compétences interactionnelles en IC (cf. <http://evalic.eu/productions/>, 03.02.2020).

Niveau 1	Crée très ponctuellement des associations entre le nouveau et le connu et uniquement sur des éléments transparents.
Niveau 2	Crée des associations entre le nouveau et le connu, mobilisant surtout une langue commune comme outil de comparaison interlinguistique.
Niveau 3	Crée parfois des associations entre le nouveau et le connu, mobilisant sa langue préférée comme outil de comparaison interlinguistique.
Niveau 4	Crée souvent des associations entre le nouveau et le connu, mobilisant sa langue préférée comme outil de comparaison interlinguistique.
Niveau 5	Crée des associations entre le nouveau et le connu, mobilisant souvent son répertoire plurilingue.
Niveau 6	Crée des associations entre le nouveau et le connu, mobilisant tout son répertoire plurilingue comme outil de comparaison interlinguistique.

¹⁶ En raison du degré de similitude entre l'interproduction et l'IC interactive (perceptible dans les dimensions présentées dans le tableau 1), la même échelle de progression a été retenue pour la progression en interproduction.

Ainsi, la mobilisation de pré-connaissances – si peu soient-elles – se trouve valorisée depuis le début. Dans le même temps, les auteurs ont plus particulièrement choisi, comme critères pour signaler la progression, des faits « observables », tels que la disponibilité et l'aisance, l'étendue des ressources et l'intensité de leur emploi, ainsi que le degré de succès atteint par cet emploi. En effet, la progression d'un niveau à l'autre s'observe lorsque :

- dans le cas de l'étendue des ressources : les apprenants mobilisent plus de ressources (linguistiques ou autres) et des ressources plus variées ;
- dans le cas de la disponibilité (et aisance) : ils mobilisent leurs ressources (linguistiques ou autres) de façon plus souple, décontractée et fluide ;
- dans le cas de l'adéquation : les apprenants mobilisent les ressources adéquates (ou évaluées comme plus performantes) de façon plus récurrente ;
- dans le cas du succès : les moments de succès dans l'accomplissement de la tâche sont plus fréquents et univoques.

On remarque parfaitement que ces critères diffèrent de ceux prônés par le *CECRL* dans sa première version dans le sens où ils prennent en compte, par exemple, au niveau de la compréhension, le passage du mot au texte. En IC, la compréhension d'un texte, du moins globalement, peut être réussie depuis le début des apprentissages et, comme le notent Bonvino, Fiorenza et Cortés Velásquez (2018, p. 9), la compétence en IC d'un sujet romanophone en contact avec d'autres langues romanes, « tend to be – even upon first contact with other Romance languages other than their own – on a level corresponding to upper B1, or even B2 » (cf. également De Carlo & Carrasco Perea, 2016).

Les descripteurs *EVAL-IC*, après formulation et circulation dans le groupe, ont été calibrés auprès d'un public de spécialistes en IC (partenaires associés du projet).

4.3 Synthèse d'un parcours

Si nous pouvons aujourd'hui reconnaître que le *CARAP* fut le premier instrument permettant la reconnaissance des approches plurielles, nous pourrions affirmer ici que le *REFIC* a initié le premier pas vers la reconnaissance des compétences spécifiques de l'IC et pour la programmation des parcours, et que les descripteurs élaborés dans le cadre du projet *EVAL-IC* seront un premier pas vers une attestation de niveau en IC, reconnue par plusieurs universités européennes. Les référentiels de *MIRIADI* ont ouvert le chemin vers la curricularisation de l'IC et les descripteurs *EVAL-IC* ont permis de progresser dans le domaine de la certification des compétences.

À ce stade du parcours, il est évident que ces deux cadres de référence pour les approches en IC peuvent être deux outils complémentaires, l'un destiné à la programmation des formations et des parcours d'apprentissage, ainsi qu'à l'auto-évaluation, l'autre plus orienté vers l'attestation des compétences acquises. Si la terminologie du *REFIC* en fait un instrument facile à consulter et fondamental en

amont et en aval de toute formation, et si ses descriptions permettent déjà de l'utiliser en tant qu'outil de référence pour l'auto-évaluation des étudiants en situation d'apprentissage, ce sont les épreuves d'évaluation et les descripteurs élaborés par le projet *EVAL-IC* qui nous permettront de tester les apprenants à l'issue de nos formations et de leur délivrer un jour des attestations grâce auxquelles ils pourront se déplacer d'un pays à un autre tout en pouvant démontrer avoir atteint un certain niveau de compétences en IC.

Quoi qu'il en soit, nous nous rendons compte que ces deux instruments de description de l'IC soulignent le caractère complexe, multidimensionnel et holistique de cette compétence (Ollivier, Capucho & Araújo e Sá, 2019). Une compétence qui est donc difficile à cerner et à décrire non seulement par les apprenants mais aussi par les formateurs et les chercheurs investis dans ce domaine d'apprentissage depuis des années. En témoignent les évolutions du *REFIC* , qui prépare sa 2^{de} édition (De Carlo & Anquetil, 2019) et dont les descripteurs pour l'interaction orale sont à l'épreuve dans le cadre du projet *IOTT* (cf. Garbarino & Leone, 2019), ainsi que le fait que les descripteurs d' *EVAL-IC* prennent appui, entre autres, sur le *REFIC* , le *CARAP* et sur d'autres cadres préexistants.

Les approches plus récentes soulignent néanmoins l'intérêt de concevoir les tâches intercompréhensives comme un ensemble cohérent, permettant d'aller de la dissociation vers l'articulation des compétences (cf. Melo-Pfeifer, 2011), dans une synergie qui – les deux référentiels le prouvent – ne prend plus en compte uniquement la dimension linguistique mais également les dimensions culturelle et inter-culturelle, interpersonnelle et socio-affective, paraverbale et non verbale, ainsi que les compétences méta- dans toute leur étendue.

5. Conclusions et perspectives pour l'avenir

Tout nouveau concept et outil, pour devenir un vrai outil didactique, doit être appri-voisé et expérimenté par les enseignants et certains autres acteurs du terrain des pratiques pédagogiques. Or, mis à part l'utilisation du *REFIC* à l'Université Lyon 2 et les travaux de recherche en cours pour valider cet instrument (cf. Garbarino, 2019 ; Garbarino & Leone, 2019), on ne sait encore que peu de choses sur l'appréhension des outils de description et d'évaluation présentés dans cette contribution par ces agents. Si l'on prend en compte les ruptures qu'ils peuvent instaurer en termes de pratiques d'évaluation de la compétence plurilingue (travail avec énoncés en plusieurs langues, valorisation des phénomènes de *translanguaging* ¹⁷ pour accomplir les tâches communicatives, décalage entre langues de réception et langues de réponse aux questions, par exemple), nous pensons qu'un premier pas vers la dynamisation de ces outils de description et d'évaluation passe par le fait de les faire connaître aux enseignants, notamment auprès de ceux travaillant déjà avec l'IC dans

17 Un aspect, qui, avec le *code mixing* , n'est pas totalement pris en compte et valorisé par le *REFIC* (cf. entre autres Piccoli 2017) et qui mérite plus de place dans les référentiels pour l'IC (ce qui est pris en compte par des descripteurs du projet *EVAL-IC*).

leurs contextes (à l'université tout comme à l'école) et constituant déjà un réseau d'« intercompréhensionnistes » chevronnés. Un feedback du public du terrain sur ces outils, avec un travail préalable autour de l'IC, sera en mesure d'apporter un regard plus concret sur les possibilités de leur usage et diffusion et sur leur possible impact sur la curricularisation de l'IC. La divulgation de ces outils devrait également être accompagnée d'initiatives de formation initiale et continue des enseignants à l'IC, en général, et d'évaluation de l'IC, de façon plus spécifique.

Pour ce faire, il s'avère nécessaire de valider ces outils d'évaluation à travers des tâches concrètes, dans le but de tester leur validité, objectivité et fiabilité dans plusieurs contextes (travail déjà effectué dans le cadre du projet *MIRIADI* (cf. De Carlo, 2015b) pour le *REFIC* et initié par les partenaires du projet *EVAL-IC*). Dans le même temps, d'autres critères, tels que l'authenticité des tâches, leur transparence et la faisabilité des examens, dans la complexité qu'ils apportent (notamment en raison de la diversité des situations intercompréhensives et de la quantité de langues en présence), doivent être pris en compte, notamment pour comprendre leur possible impact sur les conditions de réalisation des examens et sur les résultats des évaluations.

Comme perspectives futures, nous pensons que ces outils de description et d'évaluation des compétences en IC peuvent, en amont, devenir des outils importants pour l'auto-évaluation des apprenants (bien que les échelles *EVAL-IC* aient été pensées dans la perspective de l'évaluateur), pour la réalisation d'épreuves (de par la description détaillée de dimensions qui peut servir de base à la production de tâches concrètes) et pour l'évaluation de matériaux (pour apporter des éléments de réponse à des questions telles que : quelle/s approche/s intercompréhensive/s est/sont retenue/s ? Quelles sont les dimensions incluses ? Quelles sont celles que l'on oublie ?¹⁸). De par ces possibilités, les outils présentés dans cette contribution peuvent œuvrer à la diversification et à la complexification des pratiques intercompréhensives en contexte éducatif. Il restera ensuite à suivre leurs parcours auprès des utilisateurs et à analyser leur influence dans l'insertion curriculaire de l'IC.

Références bibliographiques

- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., et al. (2003). Análise e construção da competência plurilingue. Alguns percursos didáticos. Dans A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Éd.), *Didáctica e metodologias da educação – Percursos e desafios* (pp. 489–506). Évora : Universidade de Évora.
- Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., & Vela Delfa, C. (Éd.) (2009). *L'intercompréhension en Langues Romanes. Concepts, pratiques, formations*. Aveiro : Oficina Digital.

18 C'est la démarche adoptée par Schröder-Sura & Melo-Pfeifer (2017), à l'aide des descripteurs du CARAP, pour analyser la présence des approches plurielles dans les manuels de langue étrangère en Allemagne. Voir aussi Candelier (2018), à propos de la pertinence des descripteurs du CARAP dans d'autres domaines.

- Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (Éd.) (2010). *Formação de formadores para a Intercompreensão. Princípios, práticas e reptos / L'intercompréhension en Langues Romanes. Principes, pratiques et défis*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H., & Pinho, A. S. (Éd.) (2015). *Intercompreensão em contexto educativo. Resultados da investigação*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008). Former des professeurs de langues par et pour l'intercompréhension. Une étude en situation de formation continue. *Les Langues Modernes*, 1. Consulté à l'adresse www.aplv-languesmodernes.org
- Bonvino, E., & Jamet, M.-C. (Éd.) (2016). *Intercomprensione. Lingue, processi e percorsi*. Venezia : Edizioni Ca' Foscari.
- Bonvino, E., Fiorenza, E., & Cortés Velásquez, D. (2018). Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings. *Frontiers in Communication*, 3, 3–29. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>
- British Council (2015). *Frameworks of continuing professional development*. Consulté à l'adresse https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF
- Candelier, M. (2018). Postface. Le présent recueil vu au travers de deux grilles de lecture empruntées aux approches plurielles des langues et des cultures. Dans S. Melo-Pfeifer & C. Helmchen (Éd.), *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education* (pp. 219–231). Berlin : Peter Lang.
- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Version 3*. Graz : Conseil de l'Europe.
- Carrasco Perea, E., Degache, Ch., & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. L'intercompréhension. *Les Langues Modernes*. Consulté à l'adresse www.aplvlanguesmodernes.org
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues. Principes, modalités, perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rdlc/5785>, <https://doi.org/10.4000/rdlc.5785>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre commun européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Paris : Didier. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. Consulté à l'adresse <https://frama.link/framework-for-democratic-culture>
- Conseil de l'Europe (2018b). *Cadre commun européen de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. Consulté à l'adresse <https://frama.link/CECRL>
- De Carlo M. (Éd.). (2015a). *Deux référentiels de compétences en intercompréhension, Miriadi*. Lyon : Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. Consulté à l'adresse <https://www.miriadi.net/documents-projet>
- De Carlo, M. (Éd.). (2015b). *Prestation 4.4. – Expérimentation des réalisations*. Rapport publié dans le cadre du projet Miriadi. Consulté à l'adresse <https://frama.link/tYFaby-f>
- De Carlo, M. (2015c). Programmer un parcours d'enseignement plurilingue à l'aide d'un référentiel de compétences de communication en intercompréhension. Dans M. H. Araújo e Sá & A. S. Pinho (Éd.), *Intercompreensão em contexto educativo. Resultados da investigação* (pp. 217–242). Aveiro : Universidade de Aveiro. Consulté à l'adresse https://frama.link/LIVRO_7

- De Carlo, M., & Carrasco Perea, E. (2016). Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. Dans E. Bonvino & M.-C. Jamet (Éd.), *Intercomprensione. Lingue, processi e percorsi* (pp. 183–204). Venezia : Edizioni Ca' Foscari.
- De Carlo, M., & Hidalgo Downing, R. (2017). Intercomprendersi a distanza. Il ruolo della dimensione affettiva. Dans C. Degache & S. Garbarino (Éd.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension* (pp. 299–227). Grenoble : UGA.
- De Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. *EL.LE*, 8(1). Consulté à l'adresse <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/elle/2019/1/>, <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008>
- Degache, C. (2018). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension. Chronique d'un changement annoncé. Dans C. Jeoffrion & M.-F. Narcy-Combes (Éd.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (pp. 179–199). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Garbarino, S. (2019). Sviluppare competenze in intercomprensione di livello avanzato. Il contributo dei descrittori del REFIC. *EL.LE*, 8(1). Consulté à l'adresse <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/elle/2019/1/>, <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/002>
- Garbarino, S., & Leone P. (2019). “Pronto mi senti ?” “Oui ! Je t'entends, et toi ?” – Educare alla comunicazione plurilingue tramite l'intercomprensione orale in teletandem. *Communication orale au Congrès DILLE 2019. 23 mai 2019*. Malta : University of Malta.
- Hülsmann, C., Reissner, C., & Spiță, D. (2019). *Les descripteurs pour l'IC réceptive. Communication orale à l'événement de Diffusion Eval-IC. 26 janvier 2019*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Huwer, E. (2010). « J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange de langues ». L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions. *Les Cahiers de l'ACEDLE – Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1). Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/rdlc/2144>, <https://doi.org/10.4000/rdlc.2144>
- Huwer, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Reference Study. Strasbourg : Council of Europe. Consulté à l'adresse http://doc.rero.ch/record/31422/files/Assessment2010_Lenz_Berthele_FR.pdf
- Meißner, F.-J., Capucho, F., Degache, C., Martins, A., Spiță, D., & Tost, M. (Éd.) (2011). *Intercomprehension. Learning, teaching, research / Apprentissage, enseignement, recherche / Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen : Narr.
- Melo-Pfeifer, S. (2011). De la dissociation à l'articulation de compétences. Apports théoriques au concept d'Intercompréhension. Dans F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Éd.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research / Apprentissage, enseignement, recherche / Lernen, Lehren, Forschung* (pp. 219–242). Tübingen : Narr.
- Melo-Pfeifer, S., & Thölkes, M. (à paraître, 2020). “Wie soll ich das Kind bewerten?”. Between standardization and differentiation in the assessment of refugee students. A qualitative study of foreign language teachers' representations in Germany. Dans G. S. Levine & D. Mallows (Éd.), *Language learning of migrants in Europe. Theoretical, empirical, policy, and pedagogical Issues*. Berlin : Springer.
- Ollivier, C., & Strasser, M. (à paraître). Mehrsprachige Kompetenz evaluieren. Der Fall der Interkomprehension. Dans C. Helmchen, S. Melo-Pfeifer & J. von Rosen (Éd.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen*. Tübingen : Narr Francke Attempto.

- Ollivier, C., Capucho, F., & Araújo e Sá, M. H. (2019). Defining intercomprehension competencies as prerequisites for their assessment. *Rivista di psicolinguistica applicata. Journal of Applied Psycholinguistics*, XIX(2), 15–30. <https://doi.org/10.19272/201907702002>
- Piccoli, V. (2017). *Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones. De l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes*. Thèse de doctorat. Université de Lyon. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01665158v2>
- Schröder-Sura, A., & Melo-Pfeifer, S. (2017). L'intégration des approches plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne. Tendances et défis. Dans J.-C. Béacco & C. Tremblay (Éd.), *Éducation et plurilinguisme* (Volume 2) (pp. 89–104). s.l. : Bookelis.
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies. Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 418–429. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>
- Shohamy, E., & Menken, K. (2015). Language assessment. Past to present misuses and future possibilities. In W. Wright, S. Boun & O. García (Éd.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 253–269). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch15>

Evaluation holistique des compétences en intercompréhension – Vers une mise en convergence des conceptions du plurilinguisme, de l’intercompréhension et de l’évaluation

1. Introduction

Dans les chapitres précédents, les compétences en intercompréhension réceptive et interactive ont été décrites. Dans la présente contribution, nous abordons la question de l’évaluation des compétences en intercompréhension sur lesquelles se fondent les différentes activités langagières qui constituent la compétence de communication plurilingue en situations d’intercompréhension. Disposer d’un outil d’évaluation fiable, reposant sur une description précise des compétences à évaluer et élaboré sur des principes fondés sur la recherche est essentiel lorsqu’on propose des formations. Cela représente également une nécessité si l’on entend promouvoir, d’une part, la diffusion institutionnelle d’une formation à ce mode de communication (cf. Bonvino, 2015, p. 52) et, d’autre part, la reconnaissance des compétences acquises de façon informelle et parfois ignorées, comme c’est souvent le cas pour l’intercompréhension entre locuteurs de langues génétiquement proches où une part de l’intercompréhension se fait de façon spontanée.

Dans cette contribution, nous présentons le protocole d’évaluation pensé, développé et testé au sein du projet européen *Eval-IC*.¹ Nous le situons dans la recherche sur l’évaluation des compétences en langue et notamment des compétences plurilingues et d’intercompréhension et montrons que l’outil mis au point est innovant dans un domaine où les travaux sur l’évaluation restent encore assez rares. Finalement, nous explicitons comment le protocole d’évaluation choisi permet de faire converger les travaux sur l’évaluation de la compétence de communication et une conception de l’intercompréhension comme mode de communication complet.

2. Compétences plurilingues et évaluation : une rencontre qui reste à venir

La recherche s’intéresse de façon intense aux spécificités des pratiques plurilingues, conduisant à des modèles et approches différentes (Cummins, 1981 ; García & Wei, 2014 ; Gorter & Cenoz, 2015 ; Herdina & Jessner, 2002) et à l’émergence de la notion de compétence plurilingue et interculturelle (Coste, Moore, & Zarate, 1997, 2009) retenue par les auteurs du *Cadre européen de référence pour les langues* (Conseil de l’Europe, 2001) comme objectif de l’enseignement-apprentissage des lan-

1 <http://www.evalic.eu> (03.02.2020).

gues. Parallèlement, plusieurs auteurs se prononcent en faveur d'une prise en compte des plurilinguismes écologiques dans le monde de l'éducation et pour une formation au plurilinguisme. La recherche a fait des propositions didactiques concrètes sous le chapeau des « approches plurielles » (Candelier et al., 2007, 2012). Au niveau politique, le Conseil de l'Europe a publié ces dernières années plusieurs guides visant à aider les pays-membres à mettre en place des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle et à prendre ainsi en compte la diversité linguistique dans les politiques éducatives (cf. Beacco, 2007 ; Beacco et al., 2016 ; Beacco & Byram, 2003). Recherche sur le plurilinguisme, didactique et politique se rejoignent ainsi pour encourager la mise en place de politiques éducatives plurilingues et leur mise en œuvre concrète.

Dans le domaine de l'évaluation des compétences en langues, la recherche s'est également fortement développée dans les années 1990 (cf. Bachman, 1990 ; Bachman & Palmer, 1996) à la suite de l'émergence de la notion de compétence de communication (cf. Hymes, 1972a, 1972b) et des travaux proposant des modélisations de celle-ci (cf. Bachman & Palmer, 1982 ; Canale, 1983 ; Canale & Swain, 1980 ; Coste, 1978 ; Moirand, 1982).

Malgré les avancées importantes dans les deux domaines que sont, d'une part, l'étude des pratiques plurilingues et de la compétence plurilingue et, d'autre part, l'évaluation des compétences en langues, force est cependant de constater que, dans le domaine de l'évaluation des compétences plurilingues, les recherches sont encore peu nombreuses et le développement de tests fondés sur une conception plurilingue du langage reste un défi à relever et une responsabilité des didacticiens (Shohamy & Menken, 2015, p. 264).

Dans les travaux sur le plurilinguisme et l'évaluation, on peut distinguer ceux qui concernent l'évaluation des compétences en langues de ceux plus orientés vers la considération du plurilinguisme dans toute évaluation, notamment la prise en compte des apprenants dont la L1 est différente de la langue de scolarisation. Shohamy et Menken (Shohamy, 2011 ; Shohamy & Menken, 2015) tout comme Gorter et Cenoz (2017) soulignent ainsi que les politiques d'évaluation restent traditionnellement monolingues et posent comme modèles de référence les compétences et pratiques de locuteurs monolingues idéaux. Elles ne prennent ainsi pas en compte les spécificités, compétences et pratiques des locuteurs plurilingues qui se trouvent souvent désavantagés par les démarches d'évaluation mises en place, notamment parce qu'elles ont lieu dans une langue dominante qu'ils ne maîtrisent pas forcément. Shohamy se prononce donc, très logiquement pour des tests qui tiennent compte des spécificités des plurilingues – en fournissant par exemple des consignes dans plusieurs langues – mais surtout qui reconnaissent les pratiques plurilingues, dynamiques et créatives – notamment le recours à plusieurs langues et le mélange de celles-ci dans le discours – comme non pas un élément à évaluer négativement, mais comme « an effective means of expressing and communicating ideas that cannot be transmitted in one language » (Shohamy, 2011, p. 428). Pitoniak et al. (2009) proposent, pour les pays anglophones, également des aménagements (« testing accommodation ») pour les apprenants pour qui la langue anglaise est une langue en cours

d'apprentissage. Il s'agit ainsi de garantir l'équité avec les locuteurs natifs disposant de meilleures compétences langagières et la validité de l'évaluation en donnant aux locuteurs dont l'anglais n'est pas la L1 « the same opportunity as students who have English as their first language to demonstrate their knowledge or skills in a content area » (Pitoniak et al., 2009, p. 22). Car les locuteurs plurilingues disposant de compétences limitées dans la langue dominante utilisée pour l'évaluation peuvent obtenir de faibles résultats, non pas du fait d'un manque de connaissances ou compétences dans le domaine évalué, mais parce qu'ils ne disposent pas des compétences suffisantes pour bien comprendre les consignes ou formuler leurs réponses (cf. De Backer, Van Avermaet, & Slembrouck, 2017).

Dans le domaine de l'évaluation des compétences en langues, Mueller Gathercole et al. (2013) plaident pour le fait d'appliquer des critères d'évaluation différents en fonction du background linguistique des personnes à évaluer. De son côté, Canagarajah (2006) s'intéresse à la question de l'évaluation en anglais et plaide pour une prise en compte des diverses variétés de cette langue. Cenoz, Arozena et Gorter (2013, p. 28) montrent l'importance pour l'évaluation de prendre en compte tout le répertoire des étudiants plurilingues, de ne pas les considérer comme des locuteurs natifs « idéaux » de chaque langue, mais dans leur spécificité de plurilingues. L'étude a en effet montré que l'on obtient « a different picture when assessment looks at each language at a time or at global bilingual or multilingual proficiency ». Malgré l'intérêt porté au répertoire plurilingue, il est important de noter que ces propositions ont en commun de se fonder sur une évaluation séparée des compétences dans différentes langues.

Gorter et Cenoz listent, dans une approche de type *translanguaging*, quelques propositions pour une évaluation des compétences plurilingues qui aille au-delà d'une évaluation cloisonnée. Ils définissent une telle approche comme suit : « A translanguaging approach in assessment mirrors the multilingual focus of looking at the learner as a multilingual person who uses resources from their whole multilingual repertoire » (Gorter & Cenoz, 2017, p. 243). Se référant à Shohamy (2011), ils évoquent des tâches multilingues qui permettent de dépasser les frontières des langues et reflètent les pratiques des locuteurs plurilingues.

3. Évaluation des compétences en intercompréhension

Dans le domaine de l'intercompréhension, quelques publications – au nombre cependant encore limité – existent qui traitent de l'évaluation des compétences et des propositions pratiques ont été émises et réalisées. Avant de nous concentrer sur les textes des spécialistes, nous mentionnerons l'ouvrage de Lenz et Berthele (2010) publié par les éditions du Conseil de l'Europe qui a le mérite de souligner la nécessité d'une « prise en compte les compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation »² et d'ouvrir quelques pistes à explorer, notamment dans le domaine de l'intercompréhension pour ce qu'ils nomment le « dialogue polyglotte »

2 Tel est le titre du livret.

et l'« intercompréhension de l'écrit ». Le premier correspond à ce que nous avons nommé l'« intercompréhension interactive » et le second à ce que nous avons proposé d'appeler « intercompréhension réceptive » (Ollivier, 2013 ; Ollivier & Strasser, 2013). On notera que pour le dialogue polyglotte, au cours duquel les divers interlocuteurs s'expriment dans des langues différentes, ils proposent d'évaluer la réception et la dimension productive, mettant ainsi en lumière l'importance de ce que l'on appelle maintenant, à la suite de Balboni (Balboni, 2007), l'« interproduction » (cf. aussi Capucho, 2017 ; Hédiard, 2009 ; Ollivier, 2017). Si, comme nous venons de le dire, des pistes sont ouvertes, elles restent assez générales et ne suivent pas une ou des orientations spécifiques de la recherche en évaluation, si ce n'est peut-être les recherches autour de l'auto-évaluation, qui est par exemple prônée pour le dialogue polyglotte.

Quelques spécialistes s'intéressent depuis quelques années à l'évaluation des compétences en intercompréhension. Comme nous l'avons montré (Ollivier & Strasser, à paraître), une étude des publications du champ permet de repérer trois grands types de démarche évaluative : introspective, additive et holistique.

3.1 Démarche introspective

Cette démarche visant à amener les apprenants à réfléchir sur leurs pratiques et compétences plurilingues (et interculturelles la plupart du temps) et leur apprentissage s'appuie largement sur l'utilisation de portfolios, de journaux d'apprentissage (cf. Bär, 2009, p. 65sq.), mais aussi sur l'évaluation par les pairs. Elle se fonde sur l'idée que les forces de l'intercompréhension résident dans le fait de développer les capacités cognitives (transfert de connaissances, comparaison des langues...) et de favoriser l'émergence de nouvelles attitudes face aux langues, leur apprentissage et leurs usagers (cf. de Carlo & Carrasco Perea, 2016, p. 197). On trouve, dans la littérature, plusieurs exemples de portfolios utilisés pour accompagner des formations en intercompréhension (Carrasco Perea & Pishva, 2009 ; Hidalgo Downing, 2009).

3.2 Démarche d'hétéro-évaluation additive

La volonté d'obtenir des informations sur les compétences acquises pendant des formations à l'intercompréhension de même que la demande d'évaluation sommative – spécifiquement à l'issue d'un cours d'intercompréhension en milieu institutionnel – a poussé les praticiens et chercheurs à développer des démarches d'hétéro-évaluation. L'une d'entre elles est de type additif.

Elle est fondée sur l'utilisation de tests – construits à cet effet ou empruntés à des certifications internationales ou à des examens nationaux – pour évaluer les compétences de réception dans différentes langues (Jamet, 2010). Cette démarche n'évalue donc pas une compétence spécifique d'intercompréhension en soi, mais la capacité à comprendre des textes en diverses langues en se fondant – tout au moins en

partie – sur des stratégies d’intercompréhension. Elle correspond à une conception de l’intercompréhension comme apprentissage parallèle de la réception dans des langues génétiquement proches sur la base des connaissances et compétences déjà acquises dans une ou plusieurs langues de ce groupe. Le projet *EuroComRom* ajoute à l’évaluation de la lecture dans les langues cibles des éléments spécifiques de l’intercompréhension : compétences métacognitives (conscience linguistique) et savoir-être (Meißner, 2010 ; Reissner, 2015).

3.3 Démarche d’hétéro-évaluation intégrative

A côté de cette démarche additive se développent, dans le domaine de l’hétéro-évaluation des compétences en intercompréhension, des modalités qui visent à intégrer plusieurs langues dans un même outil d’évaluation.

Dans le cadre du projet Intermar a ainsi été développé, en complément d’un portfolio, un test pour la réception de l’écrit en langues romanes qui propose une épreuve de réception plurilingue aux apprenants. Ceux-ci devaient se documenter sur un sujet d’actualité en lisant cinq textes rédigés en espagnol, français, italien, portugais et roumain. Concrètement, ils devaient repérer les points de convergence et de divergence entre les différents textes. L’objectif était de « measure the final level of acquisition of IC competences in the context of plurilingual reception inside each language family »³.

Les membres du projet *MAGICC* proposent, quant à eux, des scénarios d’apprentissage et évaluation multilingues à visée actionnelle comportant « a number of tasks and subtasks in which the expected learning outcomes, the learning tasks and activities, and assessment are closely interconnected » (Álvarez & Pérez-Cavana, 2016, p. 69). L’une de ces tâches consiste à collecter et analyser des informations sur deux villes européennes dans laquelle l’entreprise pour laquelle le candidat est censé travailler envisage d’implanter une nouvelle usine :

You will be provided with reports on the economy, social life, and business history of the two cities in English, in the language of the country in question, but also in one or two other languages where there have been similar studies by companies.

Ces exemples de démarches intégratives restent cependant encore peu nombreux. Le projet *Eval-IC* s’est fixé comme objectif de développer une approche intégrative de l’évaluation des compétences en intercompréhension, approche que nous détaillons plus bas après avoir explicité quels choix ont été effectués au sein du projet dans le domaine de l’évaluation des compétences en langues.

Préciser notre positionnement dans le domaine de l’évaluation nous semble d’autant plus important que la grande majorité des travaux sur l’évaluation des compétences plurilingues ne fait que très peu référence à la recherche en évaluation en didactique des langues et que le projet *Eval-IC* se propose précisément d’établir une convergence entre les travaux sur l’évaluation et ceux sur l’intercompré-

3 Intermar (2013). Assessment principles and criteria. Document de travail interne.

hension et plus généralement les compétences plurilingues. Dans la section qui suit nous revenons donc sur les éléments saillants de ce champ de recherche pour ensuite montrer comment l'évaluation des compétences plurilingues peut se nourrir à la fois des travaux sur la compétence plurilingue et des études sur l'évaluation en langues.

4. L'évaluation de la compétence de communication

L'émergence de la notion de compétence de communication (cf. Hymes, 1972a, 1972b) a suscité, parallèlement au développement de l'approche communicative, de nombreuses publications proposant des modèles de cette composante (cf. Bachman & Palmer, 1982 ; Canale, 1983 ; Canale & Swain, 1980 ; Coste, 1978 ; Moirand, 1982, par exemple). Même si les découpages et les dénominations utilisées ne sont pas les mêmes chez les différents auteurs, tous ces modèles ont en commun de présenter la compétence de communication comme complexe et se composant de plusieurs composantes ou sous-compétences (linguistique, sociolinguistique, discursive, pragmatique, stratégique...).

4.1 Évaluation holistique à travers une tâche complexe/ un scénario

Dans cette mouvance, des chercheurs s'intéressent à l'évaluation de la compétence nouvellement définie – c'est le cas notamment de Bachman et Palmer (Bachman, 1990 ; Bachman & Palmer, 1996) qui avaient également travaillé sur la compétence de communication. Dans cette recherche, un courant dominant propose de fonder l'évaluation sur l'utilisation de tâches (complexes) (cf. Bachman, 2002 ; Bourguignon, 2001 ; Huver & Springer, 2011 ; Norris, 2016) afin de ne pas découper arbitrairement une compétence fondamentalement complexe. Dans une perspective holistique et intégrative, Bachman propose ainsi une évaluation consistant en plusieurs sous-tâches organisées de façon séquentielle (« multiple, sequential sub-tasks ») (Bachman, 1991, p. 697) sur le principe de l'interdépendance des tâches (« task dependancy ») : « tasks in one section of the test building upon the content of earlier section, including the tasks taker's answers to those sections » (Bachman, 1991, p. 678). Cette perspective intégrative – les chercheurs germanophones parlent d'« integrative Testaufgaben » – vise à tenir compte du fait que, dans la vie de tous les jours, les situations d'utilisation de la langue demandent l'activation de plusieurs compétences langagières (cf. Kecker, Depner, Marks, Schwarz & Zimmermann, 2019, p. 400).

Dans la recherche francophone, le concept de scénario côtoie celui de tâche complexe. Lussier (1992) l'emploie pour une approche qu'elle qualifie d'intégrative, comme Bachman (cf. supra), mais sa conception va dans le sens d'un scénario thématique composé de plusieurs tâches qui s'articulent non pas les unes par rapport aux autres, mais autour d'un thème. Elle propose ainsi autour d'un incident survenu sur un vol, d'écouter le « compte-rendu d'un journaliste depuis l'aéroport,

de lire le récit d'un passager publié dans un journal, de rédiger une lettre d'invitation pour une soirée de retrouvailles avec ce passager et d'échanger des propos sur les voyages et leur aspect formateur » (Lussier, 1992, p. 108). Bourguignon, Delahaye et Vicher s'orientent plus vers un scénario ressemblant à ce que proposait Bachman : un « enchaînement logique d'une série de tâches communicatives [...] qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe [...] en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis » (Bourguignon, Delahaye & Vicher, 2005, p. 469). Dans un tel modèle, chaque épreuve est une tâche en soi et contribue, dans une logique actionnelle, à la réalisation d'une méta-tâche sans toutefois que l'absence de réussite à une tâche empêche de réaliser la suivante. On notera également que la notion de complexité ne renvoie pas seulement à l'enchaînement des tâches au sein du scénario et au fait que la méta-tâche nécessite plusieurs sous-tâches, mais aussi à la complexité des opérations cognitives mises en œuvre, selon la taxonomie de Bloom par exemple (cf. Huver & Springer, 2011). Stadler (2018) indique ainsi que les tests intégrés (« integrierte Testaufgaben »), tout particulièrement adaptés au contexte universitaire, comportent souvent des documents assez longs à lire et à synthétiser dans des textes à produire, eux aussi assez longs.

4.2 Authenticité

Une autre caractéristique souvent revendiquée pour les tâches d'évaluation – et plus généralement pour les tâches – est couverte par la notion d'authenticité composée de l'authenticité situationnelle et l'authenticité interactionnelle (cf. Bachman, 1991 ; Ellis, 2003) même si certains soulignent la difficulté qu'il y a à obtenir et garantir l'authenticité en situation d'évaluation (cf. Ellis, 2003, p. 306). Pour Bachman, cela demande que les personnes testées « interact with and process both the explicit linguistic information and the implicit illocutionary or functional meaning of the test material » (Bachman, 1990, p. 4) et de démontrer que « performance on language tests corresponds in specified ways to nontest language use ». Bachman prend ses distances par rapport à une définition de l'authenticité comme similitude avec la vie réelle. Elle préfère distinguer entre authenticité situationnelle qui veut que les « characteristics of the test task need to be perceived as corresponding to the features of a target language use » (Bachman, 1991, p. 690) et authenticité interactionnelle qui implique un investissement langagier dans la tâche proche de celui qui aurait lieu dans une tâche ne servant pas à l'évaluation. Bachman donne l'exemple d'un test qui aurait recours à une interview avec un candidat qui impliquerait « the same types of interactions involved in nontest conversation » (Bachman, 1991, p. 693).

C'est sur la base de ces quelques principes que s'est construit le protocole *Eval-IC* d'évaluation des compétences en intercompréhension que nous présentons plus bas.

5. *EVAL-IC* – Vers une double convergence

5.1 Le protocole d'évaluation *EVAL-IC*

Le protocole d'évaluation du projet *EVAL-IC*, visant à évaluer les compétences en intercompréhension d'étudiants universitaires, s'articule autour d'un scénario complexe composé de plusieurs tâches conduisant étape par étape à la réalisation du scénario. Dans les outils d'évaluation testés au sein du projet, le scénario est celui d'une candidature à une rencontre d'étudiants internationale et multilingue (dans le domaine roman) sur le thème du développement durable à l'université. Dans une première étape, les étudiants sont invités à remplir – dans leur langue (romane) d'expression préférée voire dans d'autres langues romanes ou dans la langue de leur université – un formulaire de candidature et renseignements dont les items sont formulés pour partie dans les cinq langues romanes du projet : l'espagnol, l'italien, le français, le portugais et le roumain. Ils sont ensuite conviés à se documenter sur le développement durable en général et à l'université en particulier. Pour cela, ils ont à leur disposition des textes écrits et de courtes vidéos dans les cinq langues romanes du projet. Ils doivent repérer dans les différents documents les points de convergence et de divergence. Forts de ces informations, ils vont passer un entretien avec un jury multilingue composé de cinq membres dont chacun est locuteur d'une autre langue romane, n'a potentiellement jamais appris les autres langues romanes et s'exprimera dans « sa » langue. Pour préparer cet entretien et soutenir leur candidature à la rencontre internationale, les candidats élaborent un diaporama. Ils présentent ensuite leur candidature aux membres du jury puis s'entretiennent avec le jury. La dernière étape consiste en une interaction écrite en ligne avec d'autres candidats (dans chaque groupe se trouve au moins un locuteur des cinq langues romanes du projet) pour organiser une activité sur le développement durable que le groupe pourrait mettre en œuvre lors de la rencontre. Pour toutes les étapes, tout comme pour le scénario, les consignes précisent l'intention, les destinataires, le genre textuel (pour la production) et les critères essentiels de qualité.

5.2 Convergence entre principes de l'évaluation en intercompréhension et principes de l'évaluation en langues

On le voit, le protocole permet de faire converger les exigences d'une évaluation plurilingue, qui fait se côtoyer en permanence différentes langues à l'écrit et à l'oral et dans diverses activités langagières, et les grands principes retenus pour l'évaluation des compétences en langues.

L'approche est résolument une approche par la tâche, le scénario constituant une tâche complexe que l'on peut considérer comme plausible, les étudiants pouvant être amenés à poser leur candidature pour participer à une conférence internationale d'étudiants et le sujet étant un sujet qui mobilise actuellement fortement les jeunes. L'authenticité situationnelle est ainsi donnée tandis que l'on peut suppo-

ser que les tâches proposées demanderont des étudiants la mise en œuvre de processus langagiers similaires à ceux qui seraient activés dans la vie réelle. Le protocole *EVAL-IC* renforce, en outre, l'authenticité interactionnelle dans les épreuves d'interaction en évitant de simuler des interactions sociales, notamment des relations sociales qui seraient éloignées de celles en présence lors de l'évaluation – en faisant, par exemple, jouer à un membre du jury un ami du candidat alors que la relation, dans la situation d'évaluation, est loin d'être horizontale et amicale. Ainsi, le jury qui évalue les compétences en intercompréhension dans la phase de présentation orale et d'entretien est, dans le scénario même, également un jury appelé à évaluer notamment la qualité des compétences plurilingues des candidats puisque c'est un élément important pour participer à la rencontre (une description des compétences d'interaction plurilingue se trouve dans cet ouvrage, cf. la contribution d'Ollivier, Capucho et Araújo e Sá). Il y a donc coïncidence entre les interactions sociales sur le niveau de la vie réelle (l'évaluation) et celui du scénario. L'interaction écrite en ligne avec d'autres étudiants ne fait, elle aussi, appel à aucune simulation interactionnelle puisque les étudiants interagissent entre eux, en tant qu'étudiants et personnes. Seule la situation est simulée, mais reste plausible et ses caractéristiques sont proches d'une situation similaire dans la vie réelle d'un étudiant.

5.3 Convergence entre évaluation en intercompréhension et conception de l'intercompréhension

Finalement, les modalités d'évaluation choisies permettent une cohérence avec une conception de l'intercompréhension comprise comme une forme de communication « complète » s'appuyant sur une compétence holistique et complexe. En cela, le projet *EVAL-IC* se démarque des positions qui considèrent la compétence d'intercompréhension comme une compétence partielle, essentiellement réceptive.

Nous avons déjà montré que les définitions que les spécialistes donnent de l'intercompréhension peuvent être classées en deux grands types : celles que l'on peut ranger sous la dénomination d'intercompréhension réceptive et celles qui correspondent plus à l'intercompréhension interactive (Ollivier, 2013 ; Ollivier & Strasser, 2013). Avec la notion d'intercommunication proposée par Balboni qui complète la dimension réceptive par une dimension productive, l'interproduction (Balboni, 2007 ; Capucho, 2017 ; Hédiard, 2009 ; Ollivier, 2017), l'intercompréhension peut devenir une forme de communication à part entière. C'est cette voie que suit le projet *EVAL-IC* estimant que l'intercompréhension romane est une forme de communication plurilingue impliquant plusieurs langues romanes et permettant aux locuteurs de ces langues de s'intercomprendre en pratiquant diverses activités langagières : la réception à l'écrit et à l'oral, l'interaction à l'écrit et à l'oral, de même que l'(inter)production à l'écrit et à l'oral, celle-ci se faisant dans une ou plusieurs langues romanes en fonction des besoins de communication et des compétences des interlocuteurs.

C'est cette conception qui s'actualise dans le protocole d'évaluation décrit plus haut qui propose des épreuves de réception écrite et orale, une épreuve d'interproduction écrite (élaboration d'un diaporama) et orale (présentation de sa candidature devant un jury multilingue) et des épreuves d'interaction orale (entretien avec le jury) et écrite (organisation d'une activité avec d'autres étudiants).

6. Perspectives

Le protocole d'évaluation que nous venons de présenter possède un caractère résolument innovant dans le domaine de l'évaluation des compétences plurilingues puisqu'il permet de faire se rencontrer travaux de la recherche en évaluation des compétences de communication, conceptions des compétences plurilingues et des spécificités de la communication plurilingue et conception de l'intercompréhension comme mode de communication « complet » permettant une communication « complète » entre locuteurs de langues génétiquement proches, dans le cas présent des langues romanes. Il devrait représenter un pas décisif dans l'évaluation et la reconnaissance des compétences en intercompréhension, dont les romanophones disposent souvent sans le savoir, et, par effet de backwash positif, pourrait conduire, nous l'espérons, à la mise en place de formations holistiques à l'intercompréhension.

Références bibliographiques

- Álvarez, I., & Pérez-Cavana, M. L. (2016). Multilingual and multicultural task-based learning scenarios. A pilot study from the MAGICC project. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), 59–82. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0004>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1991). What does language testing have to offer? *Tesol Quarterly*, 25(4), 671–704. <https://doi.org/10.2307/3587082>
- Bachman, L. F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19(4), 453–476. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449–465. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.2307/3586464>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*. Oxford : Oxford University Press.
- Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. Dans F. Capucho, A. Martins, P. Alves, C. Degache, & M. Tost (Éd.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (pp. 447–459). Lisboa: Universidade católica editora. Consulté à l'adresse <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel8/39.pdf>
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen : Narr.

- Beacco, J.-C. (2007). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (version intégrale)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=9000016802fc3ab>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>, <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Bonvino, E. (2015). Intercomprehension studies in Europe. History, current methodology, and future developments. Dans R. Dolci & A. J. Tamburri (Éd.), *Intercomprehension and plurilingualism. Assets for Italian language in the USA* (pp. 29–59). (S.l.) : John D. Calandra American Institute.
- Bourguignon, C. (2001). L'évaluation de la communication langagière. De la connaissance de l'objet à la compétence du sujet. *ASp. La revue du GERAS*, (34), 53–70. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.4000/asp.1730>
- Bourguignon, C., Delahaye, P., & Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue. Un objectif commun pour des publics différents. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4, 459–473. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0459>
- Canagarajah, S. (2006). Changing communicative needs, revised assessment objectives. Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229–242. Consulté à l'adresse https://doi.org/10.1207/s15434311laq0303_1
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. C. Richards & R. W. Schmidt (Éd.), *Language and communication* (pp. 3–11). London : Longman. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/38648253/Canale_M._1983_-_From_Communicative_Competence_to_Communicative_Language_Pedagogy_.In_J._C._Richards_and_R._W._Schmidt_ed._
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Approaches to communicative competence*. Singapore : SEAMEO Regional Language Centre.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Noguero, A. (2007). *CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Graz : Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes CELV. Consulté à l'adresse <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx>
- Capucho, F. (2017). Interactions professionnelles plurilingues. Entre intercompréhension et interproduction. *Repères DoRiF*, 12. Consulté à l'adresse http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=335
- Carrasco Perea, E., & Pishva, Y. (2009). L'(auto)-évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'intercompréhension romane. Dans M. H. Araújo e Sá (Éd.), *Intercompreensão em línguas românicas. Conceitos, práticas e formação* (pp. 263–274). Aveiro : Fundação João Jacinto Magalhães de l'universidade de Aveiro. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/299460791_L'_auto-evaluation_et_

la_validation_curriculaire_des_approches_plurielles_telles_que_l'Intercomprehension_romane_p_261-274

- Cenoz, J., Arozena, E., & Gorter, D. (2013). Multilingual students and their writing skills in Basque, Spanish and English. Dans V. M. Gathercole (Éd.), *Issues in the Assessment of Bilinguals* (pp. 186–205). Bristol : Multilingual Matters. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/profile/Durk_Gorter/publication/292428538_Assessing_multilingual_students%27_writing_skills_in_Basque_Spanish_and_English/links/5a7c401f0f7e9b54238c6a39/Assessing-multilingual-students-writing-skills-in-Basque-Spanish-and-English.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Strasbourg : Didier, Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde*, 141, 25–33.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (Éd.), *Schooling and language minority students. A theoretical framework* (pp. 16–62). Los Angeles : California State University.
- De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices. *Language and Education*, 31(3), 217–230. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261896>
- de Carlo, M., & Carrasco Perea, E. (2016). Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. Dans E. Bonvino (Éd.), *Intercomprensione. Lingue, processi e percorsi* (pp. 183–204). Venezia : Edizioni Ca' Foscari.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York : Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1(1), 54–74. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor>
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231–248. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>
- Hédiard, M. (2009). De l'intercompréhension à l'interproduction. Impact des usages langagiers en langue maternelle. Dans M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa (Éd.), *A intercompreensão em línguas românicas. Conceitos, práticas, formação* (pp. 213–223). Aveiro : Oficina Digital.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon et al. : Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hidalgo Downing, R. (2009). Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe. Dans M. H. Araújo e Sá, M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa (Éd.), *Intercompreensão em lin-*

- guas românicas. Conceitos, práticas e formação* (pp. 275–286). Aveiro : Fundação João Jacinto Magalhães de l'universidade de Aveiro.
- Huwer, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- Hymes, D. H. (1972a). Models of the interaction of language and social life. Dans D. H. Hymes & J. Gumperz (Éd.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (pp. 35–71). New York : Holt, Rinehart, Winston.
- Hymes, D. H. (1972b). On communicative competence. Dans J. B. Pride & J. Holmes (Éd.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth : Penguin.
- Jamet, M.-C. (2010). Intercomprensione, quadro comune europeo di riferimento per le lingue, quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe*, 5, 75–98.
- Kecker, G., Depner, G., Marks, D., Schwarz, L., & Zimmermann, S. (2019). Die deutsche Sprache weltweit fördern. Was können Sprachprüfungen dazu beitragen? Dans U. Ammon & G. Schmidt (Éd.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (pp. 393–406). Berlin, Boston : De Gruyter. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1515/9783110479232-024>
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://doc.rero.ch/record/31422/files/Assessment2010_Lenz_Berthele_FR.pdf
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages. Dans une approche communicative*. Paris : Hachette FLE.
- Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft. Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. Dans P. Doyé & F.-J. Meißner (Éd.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives* (pp. 193–224). Tübingen : Narr.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mueller Gathercole, V. C., Thomas, E. M., Roberts, E. J., Hughes, C. O., & Hughes, E. K. (2013). Why assessment needs to take exposure into account. Vocabulary and grammatical abilities in bilingual children. Dans V. C. Mueller Gathercole (Éd.), *Issues in the Assessment of Bilinguals* (pp. 20–55). Bristol : Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090105-004>
- Norris, J. M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230–244. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1017/S0267190516000027>
- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5–27. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1485>
- Ollivier, C. (2017). L'interproduction. Entre foreigner talk et spécificité en intercompréhension. Dans C. Degache & S. Garbarino (Éd.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension* (pp. 337–352). Grenoble : UGA éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.2097>
- Ollivier, C., & Strasser, M. (à paraître). Mehrsprachige Kompetenz evaluieren – Der Fall der Interkomprehension. Dans C. Helmchen, S. Melo-Pfeifer, & J. von Rosen (Éd.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen*. Tübingen : Narr Francke Attempto.
- Ollivier, C., & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien : Praesens.
- Pitoniak, M. J., Young, J. W., Martiniello, M., King, T. C., Buteux, A., & Ginsburgh, M. (2009). *Guidelines for the assessment of English language learners*. Princeton :

Educational Testing Service. Consulté à l'adresse https://www.ets.org/s/about/pdf/ell_guidelines.pdf

- Reissner, C. (2015). La compréhension écrite et la question de l'évaluation du travail inter-compréhensif. Dans M. Watrelot & C. Polzin-Haumann (Éd.), *L'évaluation des compétences langagières. Un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels* (pp. 141–164). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies. Adopting construct valid assessment policies. *Modern Language Journal*, 95(3), 418–429. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>
- Shohamy, E., & Menken, K. (2015). Language assessment. Dans W. E. Wright, S. Boun & O. García (Éd.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 253–269). New York : John Wiley & Sons. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch15>
- Stadler, W. (2018). Integrierte Fertigkeiten überprüfen und bewerten. Dans B. Hinger & W. Stadler (Éd.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen* (pp. 69–86). Tübingen : Narr Francke Attempto.

Teil II:
Kompetenzen für Lehrende:
Ausbildungsmodelle und Evaluation

Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzen von Lehrenden – Einige Ausbildungsangebote im Vergleich

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist ein besonders entscheidendes Feld, in dem Mehrsprachigkeit verankert werden muss, soll sich in der Schule etwas ändern.
(Krumm, 2014, S. 38)

1. Einleitung

Die gesellschaftliche Vielsprachigkeit und die Mehrsprachigkeit der Lernenden sowie ihre Konsequenzen für die Zielsetzungen der Institution Schule zählen seit Jahrzehnten zu den Hauptthemen der Sprachdidaktiken (u.a. Christ, 2004; Krumm, 2004). Von der Schule wird erwartet, dass sie die gelebte bzw. individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nutzt und gleichzeitig ihr sprachliches Repertoire und ihre Mehrsprachenkompetenz erweitert (cf. Cambra, 2017, S. 239). Daher kann auch im Rahmen der Bildung von Sprachlehrenden die sprachliche und gesellschaftliche Pluralität nicht mehr vernachlässigt werden (cf. Castellotti, 2014, S. 137). Zu den drei wesentlichen Tendenzen in der Entwicklung der LehrerInnenbildung der vergangenen zwanzig Jahre zählt Castellotti die „mehrsprachige (und interkulturelle) Dimension in der Sprachendidaktik“: „[...] la troisième tendance que je distinguerai est celle de l'irrésistible (?) ascension de la dimension plurilingue (et interculturelle) en didactique des langues.“¹ (2014, S. 136)

Doch während Mehrsprachigkeitsdidaktik unbestritten im Vordergrund europäischer Orientierungen steht, nimmt sie in der Ausbildung von Sprachlehrenden bislang eine Randstellung ein. Sie wird generell eher fragmentartig in speziellen Ausbildungsangeboten eingesetzt und ist nur in Ausnahmefällen Bestandteil der allgemeinen obligatorischen Ausbildung. Dabei betont Krumm (2014, S. 36), „dass es bei dem Thema Mehrsprachigkeit zunächst nicht um eine Spezialisierung geht, sondern um eine übergreifende Qualifikation“ nicht nur aller Sprachenlehrenden, die sie in besonderer Weise anspricht, sondern um „eine Qualifikation *aller Lehrenden*“ (cf. auch De Cillia 2013, S. 16). Offensichtlich stellt Mehrsprachigkeit weiterhin eine besondere Herausforderung für die LehrerInnenbildung und die Professionalisierung von Lehrkräften dar, neben Themen wie *Internationalisierung*, *Mobilität* oder *Digitalisierung* (cf. Viebrock, 2018, S. 203).

1 „[...] als letzte Tendenz unterscheide ich den unaufhaltsamen (?) Aufstieg der mehrsprachigen (und interkulturellen) Dimension in der Sprachendidaktik“. Alle Übersetzungen von Zitaten ins Deutsche erfolgten durch die Autorin/den Autor.

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag einige Modelle² für die erste Phase der universitären LehrerInnenbildung vorgestellt, in denen Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik integriert sind und im Hinblick auf mehrsprachige Kompetenzen von Lehrenden analysiert, die in der Fachliteratur für relevant erklärt werden. Darüber hinaus werden einige ausgewählte Aspekte dieser Modelle wie Struktur, Zielgruppen, Inhalte und Methoden diskutiert.

2. Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

Mehrsprachigkeit ist ein facettenreicher Begriff (Hufeisen, 2010; Meißner, 2004). Sie „wird notwendigerweise aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und erforscht“ (Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014, S. 126) und erklärt sich durch eine Vielzahl sich ergänzender Definitionen. Im vorliegenden Beitrag verstehen wir Mehrsprachigkeit zunächst als die Fähigkeit eines Sprechers, mehr als eine Sprache zu verwenden (cf. Beacco, Byram, Cavalli, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2016, S. 20), stets unter Berücksichtigung auch kultureller Komponenten (cf. Beacco & Byram, 2007, S. 40). Diese Basisdefinition kann durch weitere Merkmale präzisiert werden, die für die folgenden Überlegungen grundlegend sind.

Unter Mehrsprachigkeit verstehen wir neben der Verwendung von mehr als einer „Sprache“ – „äußere Mehrsprachigkeit“, mit der wir uns im vorliegenden Beitrag schwerpunktmäßig befassen werden – auch die Verwendung von Varietäten innerhalb einer bestimmten Sprache, z.B. Dialekte, Soziolekte, Sprachregister (cf. Hu, 2017, S. 246). Diese zweite Facette wird in Anlehnung an Wandruszka (1971, zitiert nach Oomen-Welke, 2016) als „innere Mehrsprachigkeit“ bezeichnet. Sie ist in jedem schulischen Kontext von großer Bedeutung, da Schule selbst sowie jedes einzelne Fach über eigene Varietäten (Bildungssprache(n), Register) verfügt (cf. auch Beacco et al., 2016, S. 87).

Folglich ist jeder Mensch mehrsprachig „[...]“, denn ein jeder verfügt über Varietäten – sei es aus einer Sprache oder aus mehr als einer – [...]“ (Gogolin, 2017, S. 6). Alle Menschen verfügen über eine natürliche Aneignungskompetenz und sind in der Lage, sich in unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Kontexten mehrere sprachliche Varietäten auf unterschiedlichen Niveaustufen anzueignen. Mehrsprachigkeit bleibt nicht einzelnen vorbehalten: „Le plurilinguisme est ordinaire“³ (Beacco & Byram, 2007, S. 40).

Sprachen sind im mentalen System miteinander vernetzt und interagieren (cf. Hu, 2017, S. 246). Die Kompetenz, die der Mehrsprachigkeit zugrunde liegt, soll also, wie im *GERS* dargestellt, „nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden [werden], sondern vielmehr als eine komplexe

2 Unter „Modell“ verstehen wir hier eine Anzahl von Entscheidungen, die in einem bestimmten Kontext durch Ausbildungsverantwortliche zur Gestaltung eines Lehrgangs getroffen werden. Andere in einem wissenschaftstheoretischen Kontext mögliche Bedeutungen werden nicht intendiert.

3 „Mehrsprachigkeit ist eine gewöhnliche Erscheinung.“

[...] Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann“ (Europarat, 2001, S. 163; cf. Beacco & Byram, 2007).

Wie Krumm (cf. 2014, S. 38) zurecht hervorhebt, ist Mehrsprachigkeit gleichzeitig eine „Quersprachigkeit“, die sowohl das Sprachmischen (*code mixing*) als auch Sprachwechseln (*code switching*) umfasst (cf. auch Beacco & Byram, 2007, S. 40). Nach unserem Verständnis erstreckt sich Quersprachigkeit ebenfalls auf das Inbeziehungsetzen von Sprachen, die beispielsweise durch Sprachvergleiche zum Ausdruck kommt.

Unter Mehrsprachigkeitsdidaktik verstehen wir allgemein formuliert sprachenübergreifende Ansätze und Verfahren zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Diese lassen sich unter dem generischen Konzept der „Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ subsumieren. Als Plurale Ansätze werden „Lehr- und Lernverfahren bezeichnet, die zugleich *mehrere* Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und Kulturen einbeziehen“ (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meißner, Schröder-Sura, Noguerol & Molinié, 2012; Schröder-Sura, 2018). Äquivalent zu dieser Definition ist der „inferentielle Lernbegriff“ (Meißner & Reinfried, 1998, S. 15f.), der allen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zugrunde liegt (Candelier, 2019, S. 48; Martinez, 2015, S. 9). Nach Meißner (2003, S. 164) ist die „Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Transversaldidaktik, welche die einzelzielsprachlichen Fachdidaktiken ergänzt“. Diese ergänzende Funktion der Mehrsprachigkeitsdidaktik impliziert für uns keinen Zusatz, sondern eine koordinierte und systematische Integration in alle Fachdidaktiken – auch im Rahmen eines integrativen Konzepts der LehrerInnenbildung (cf. De Cillia, 2013, S. 12).

3. Kompetenzen von Lehrenden in einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive

3.1 Kompetenzen von Lehrenden und Mehrsprachigkeitsdidaktik in vorhandenen Referenzrahmen

Kompetenzen von (Fremd-)Sprachenlehrenden sind fester Bestandteil der umfangreichen Literatur zur LehrerInnenbildung (z.B. Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelzer, 2018; Legutke & Schart, 2016). Häufig werden die Bereiche Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht ausführlich behandelt oder sie bleiben unerwähnt. Das gilt auch für Referenzrahmen, die für regionale, nationale oder internationale Kontexte konzipiert wurden und Lehrende im Allgemeinen oder speziell (Fremd-) Sprachenlehrende betreffen (Candelier, 2020).⁴ Zu den Referenzdokumenten, in

4 Am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ) wurden im Rahmen des Projekts *Towards a Common European Framework of Reference for language teachers* (2016–2019) 40 Referenzrahmen analysiert. Die Analyseergebnisse befinden sich auf der Projekt-homepage mit dem Titel *A guide to teacher competences for languages in education* in der Rubrik „Catalogue of instruments“: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/Resources/tabid/1850/language/en-GB/Default.aspx> (10.06.2020).

denen Mehrsprachigkeitsdidaktik eine beachtliche Rolle spielt, zählen die folgenden: *InTASC Model Core Teaching Standards* (InTASC, 2011); *National framework for languages* (National, 2018); *Europäisches Portfolio für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich (PEPELINO)* (Europäisches Portfolio, 2015); *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen* (Profil, 2014); *World languages standards for teachers of students aged 3–18* (World language, 2010); *Intercultural communication training in teacher education (ICCinTE)* (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck, 2007); *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (Basiskompetenzen, 2014); *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)* (cf. Andrade, Martins & Pinho, in Zusammenarbeit mit De Carlo, Anquetil & Loureiro, 2015).

Die beiden letztgenannten Referenzrahmen beziehen sich speziell auf Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die übrigen beschränken sich eher auf die Nennung allgemeiner Prinzipien und/oder decken nur einen Teil der relevanten Kompetenzen ab.⁵

3.2 Kompetenzen von Lehrenden und Mehrsprachigkeitsdidaktik – ein Strukturierungsversuch

Die von Frey & Jung (2011) zusammengestellte Übersicht verdeutlicht exemplarisch die Vielfalt der in Kompetenzmodellen, Standardmodellen und Professionsstandards vorhandenen Strukturierungsmöglichkeiten von allgemeingültigen bzw. fächerübergreifenden Kompetenzen.

Basierend auf Analysen vorhandener Literatur im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie auf den speziell für die Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelten Referenzrahmen *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* und den *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)* lassen sich nach unserer Auffassung drei Dimensionen für eine Strukturierung mehrsprachiger Kompetenzen von Lehrenden herleiten:

- Sprache, Mehrsprachigkeit und Kommunikation
- Didaktisches und pädagogisches Reflektieren und Handeln
- Werte und Überzeugungen

Diese Aufteilung in drei Kompetenzbereiche ist angelehnt an erste Ergebnisse eines laufenden Projekts zur Entwicklung eines Referenzrahmens für Kompetenzen von Lehrenden für die Umsetzung pluraler Ansätze sowie des *Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)* (Candelier et al., 2012) im Sprachunterricht⁶ (cf. Candelier & de Carlo, 2018; Andrade & Schröder-Sura, 2020).

5 Wie im *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)* (Candelier et al., 2012) dargestellt, setzen sich Kompetenzen nicht nur aus Ressourcen in den Bereichen Wissen (*savoir*), Fertigkeiten (*savoir-faire*) und Einstellungen und Haltungen (*savoir-être*) zusammen. Sie umfassen auch die Mobilisierung dieser Ressourcen beim Lösen von Aufgaben (Beckers, 2002; Le Boterf, 2013; cf. Schröder-Sura, 2018, S. 84f.).

6 Die Arbeiten an diesem Referenzrahmen wurden am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates innerhalb des Projekts *Towards a Common European Framework of Reference*

Für alle drei Dimensionen wird eine Auswahl spezifischer Kompetenzbereiche aufgeführt.⁷

In unserer Darstellung lassen wir Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche aus, die zwar in der mehrsprachigkeitsdidaktischen Literatur eine Rolle spielen, aber auch Bestandteil anderer Bereiche der Didaktik sind, wie beispielsweise allgemeine Kooperationskompetenz, reflexives Beobachten von Lehr- und Lernprozessen, die Fähigkeit, die eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zu hinterfragen, den eigenen Ausbildungsprozess aktiv zu gestalten, Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl adäquater Sprachlernstrategien zu unterstützen.

3.2.1 Sprache, Mehrsprachigkeit und Kommunikation

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieser Dimension basieren auf Wissen, Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen, die bestimmte Sprachen, aber auch Sprache als Gegenstand umfassen und darüber hinaus unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit, Sprachenvielfalt und von mehrsprachiger Kommunikation bzw. Interaktion betreffen. Die Mehrzahl dieser Kompetenzen bezieht sich sowohl auf die persönliche Entwicklung der Lehrenden als auch auf die Förderung von Lernenden. Es handelt sich um die Kompetenz,

- die Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit zu reflektieren (cf. Basiskompetenzen, 2014, S. 8);
- das eigene sprachliche und kommunikative Repertoire weiterzuentwickeln und im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt zu aktivieren (cf. Candelier & de Carlo, 2018, 16; cf. auch die „globalen Kompetenzen“ des RePA in Schröder-Sura, 2018, S. 86; Candelier et al., 2012, S. 20ff.);
- zwischensprachliche Transfermöglichkeiten für die Kommunikation zu nutzen (cf. u.a. Andrade & Schröder-Sura, 2020, S. 93);
- fundierte Kenntnisse grundlegender Merkmale von Sprache und Mehrsprachigkeit, deren Status und Funktion in die eigene didaktische Reflexion und Handlung einzubeziehen (cf. u.a. Andrade & Schröder-Sura, 2020, S. 93);
- Vorstellungen von/Einstellungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit zu analysieren (cf. Basiskompetenzen, 2014, S. 9; Cavalli, 2014, S. 256);
- die Schulsprache als wichtigen Bezugspunkt für das Erlernen weiterer Sprachen funktional und reflexiv zu beherrschen (cf. Cambra, 2017, S. 242).

for language teachers (2016–2019) weitergeführt. Denkbar sind auch andere Dimensionierungen professioneller Kompetenz wie z.B. bei Legutke & Scharf (2016, S. 18).

7 Diese Vorlage versteht sich als ein für diesen Artikel erarbeiteter Entwurf. Die Entwicklung eines Modells für Kompetenzen von Lehrenden zur Anwendung pluraler Ansätze ist Aufgabe eines Projekts des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates, das Anfang 2020 beginnt. Das Projekt wird von Brigitte Gerber koordiniert. Die Verfasser des vorliegenden Artikels sind daran beteiligt.

3.2.2 Didaktisches und pädagogisches Reflektieren und Handeln

Kompetenzen der folgenden Bereiche betreffen sowohl (fach-)didaktische Aspekte des Lehrens und Lernens als auch allgemeine Aspekte der Pädagogik. Sie sind grundlegend für einen gezielten Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Unterricht, meistens in Kombination mit anderen Lehr-/Lernverfahren bzw. Techniken.

Es handelt sich um die Kompetenz,

- Unterrichtskontexte im Hinblick auf Viel- bzw. Mehrsprachigkeit der Umgebung und der schulischen Akteure zur Bestimmung des eigenen didaktischen Handelns zu analysieren (cf. u.a. Andrade & Schröder-Sura, 2020, S. 93);
- den Unterricht als mehrsprachigen Raum zu betrachten und zu gestalten und für die sprachliche Umgebung sowie die Erkundung von Sprachen zu öffnen (cf. Cambra, 2017, S. 243; Cavalli, 2014, S. 256);
- relevante sprachen- und fächerübergreifende bzw. -vernetzende Konzepte anwenden zu können, die das sprachliche Repertoire der Lernenden als Ganzes betrachten, der Schulsprache und ihren Varietäten eine zentrale Rolle einräumen und Erstsprachen einbeziehen (cf. Basiskompetenzen, 2014, S. 9; Cambra, 2017, S. 245, Cavalli, 2014, S. 256f.);
- die eigene Arbeit mit der anderer Lehrender zu koordinieren, im Sinne einer curricularen durchgängigen sprachlichen Bildung (cf. Basiskompetenzen, 2014, S. 9; Cambra, 2017, S. 243);
- im Unterricht Synergien zwischen mehrsprachigkeitsdidaktischen und einzelzielsprachlichen Ansätzen zu gewährleisten (cf. Cambra, 2017, S. 245) und angemessene Materialien und Ressourcen einzusetzen (cf. Basiskompetenzen, 2014, S. 9);
- zwischensprachlichen Kompetenzen einen festen Platz in der Lehre und Evaluation einzuräumen (cf. Cavalli, 2014, S. 257);
- Lernende beim Aufbau fundierter Kenntnisse und Vorstellungen (cf. Candelier et al., 2012, S. 44) von sprachlicher und kultureller Vielfalt sowie Mehrsprachigkeit zu unterstützen (cf. Andrade & Schröder-Sura, 2020, S. 94).

3.2.3 Werte und Überzeugungen

Werte wie sozialer Zusammenhalt, Inklusion oder Aufgeschlossenheit gegenüber Diversität tragen zur lehrseitigen Akzeptanz von Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik bei. Ein Beispiel ist der Einbezug von Sprachen bzw. Varietäten der Familie in den Lernprozess, als Bestandteil des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden. Es handelt sich zunächst um eine didaktische Handlung, doch es wird Lehrenden, die diesen Sprachen bzw. Varietäten gegenüber nicht aufgeschlossen sind, besonders schwerfallen, diese Arbeitsweise anzunehmen. In vielen Fällen erweisen sich Werte als eine Voraussetzung für die Akzeptanz entsprechender didaktischer Prinzipien (Cambra, 2017, S. 240). Die folgende Auflistung enthält daher

sowohl Kompetenzen als auch Einstellungen und Haltungen, die mit diesen Werten in Verbindung stehen.⁸

- Kompetenz, eigene Werthaltungen im Hinblick auf bestimmte Sprachen und Varietäten sowie auf sprachliche und kulturelle Vielfalt zu identifizieren und zu reflektieren (cf. Basiskompetenzen, 2014, S. 9; Candelier et al., 2012, S. 45).
- Kompetenz, eigene Überzeugungen vor dem Hintergrund der mit Mehrsprachigkeitsdidaktik verknüpften Werte zu hinterfragen und zu revidieren (cf. Candelier et al., 2012, S. 45).
- Einsatz für eine gerechte Behandlung der Lernenden im Hinblick auf ihre Sprachen und für die Beachtung ihrer sprachlichen Rechte (Candelier & de Carlo, 2018, S. 15).
- Wunsch nach Gleichberechtigung in mehrsprachigen oder plurikulturellen Interaktionen (cf. Candelier et al., 2012, S. 43).
- Interesse und Öffnung für die Vielfalt sprachlicher und kultureller Phänomene (cf. Candelier et al., 2012, S. 40f.).
- Bereitschaft, Selbstverständlichkeiten zu überwinden, die durch den Umgang mit vertrauten sprachlichen und kulturellen Phänomenen entstanden sind, um weitere sprachliche und kulturelle Phänomene zu verstehen (cf. Candelier et al., 2012, S. 45).

4. Ausgewählte Ausbildungsmodelle im Vergleich

Ausgehend von der zentralen Rolle, die die Erstausbildung für die Verbreitung neuer didaktischer Konzepte spielt, fokussieren unsere weiteren Ausführungen diese erste Phase der LehrerInnenbildung. Mehrsprachigkeitsdidaktik ist immer häufiger an verschiedenen Institutionen (Universitäten, pädagogischen Hochschulen) als Element der Ausbildung anzutreffen. In den meisten Fällen lässt sich daraus jedoch kein kohärentes Modell ableiten, denn die Studieninhalte beschränken sich auf isolierte Aspekte in einzelnen Modulen (beispielsweise für die Schweiz, cf. Bleichenbacher et al., 2019), die punktuell und additiv in die Ausbildung einfließen. In den vier von uns ausgewählten Beispielen nehmen Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik keine additive Rolle ein, sondern werden konsequent in die Ausbildungsgänge integriert. Sie richten sich zudem häufig an Zielgruppen unterschiedlicher Sprachenfächer. Um eine gewisse Bandbreite möglicher Kontexte und Konstellationen zu gewährleisten, unterscheiden sich die dargestellten Bildungsgänge im Hinblick auf folgende Merkmale: nationaler Kontext (Frankreich, Österreich, Portugal, Schweiz), Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe), mehrsprachigkeitsdidaktischer Fokus (*Eveil aux langues*, integrierte Sprachendidaktik, Interkomprehension).

8 Üblicherweise wird Mehrsprachigkeitsdidaktik als Instrument der mehrsprachigen und interkulturellen Erziehung betrachtet (Beacco et al., 2016, S. 15ff.), die die Vermittlung dieser Werte vorsieht.

4.1 Ein Master-Studiengang mit dem Schwerpunkt Mehrsprachigkeitsdidaktik (Le Mans Université, Frankreich)

Der zweijährige Masterstudiengang⁹ „Sprachendidaktik“ der Universität Le Mans¹⁰ (Frankreich) bietet mehrere „Studienschwerpunkte“ („Spécialisations“), die die Fächer Französisch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache, Französisch als Schul- und Zweitsprache sowie ihre jeweiligen Didaktiken betreffen und drei weitere fächerunabhängige Schwerpunkte, wovon der eine „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ ist. Zu diesen „berufsorientierten“ Schwerpunkten kommt zusätzlich ab dem zweiten Studienjahr ein forschungsorientierter Studiengang hinzu.

Der Studiengang wendet sich an Studierende mit einem Bachelorabschluss im Bereich Sprachen. Für Studierende, die Französisch als Fremdsprache außerhalb des französischen Schulsystems unterrichten möchten, ist diese Art von Master der übliche Erstausbildungsweg. Angehende Lehrende der Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch in der Schule in Frankreich werden nach dem Bachelor in den LehrerInnenbildungsinstituten (heute INSPÉ – *Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation*) ausgebildet. Für diese Fächer wird der Masterstudiengang als eine weitere Qualifizierungsmöglichkeit wahrgenommen. Das ist auch für die Schwerpunkte Mehrsprachigkeitsdidaktik und Französisch als Zweitsprache der Fall.

Alle Studiengänge bis auf Französisch als Fremdsprache werden ausschließlich online bzw. als *Blended-Learning*-Formate angeboten, die sich aus jeweils etwa 50 Studieneinheiten (*Unités d'enseignement*, i.e. Lehrveranstaltungen, LV) zusammensetzen.

Jede Online-LV entspricht einer Dauer von 24 Stunden Präsenzunterricht. Für jeden Studiengang werden sowohl Pflicht- als auch Wahlstudieneinheiten angeboten, von denen je nach Studienschwerpunkt und Studienjahr 8–15 LV belegt werden müssen. Hinzu kommen ein Praktikum und im zweiten Studienjahr eine Masterarbeit. Die Schwerpunkte im ersten und zweiten Studienjahr sind voneinander unabhängig und frei wählbar.

Unter den LV befinden sich Studieneinheiten, die sich mit der Vielfalt der Sprachen befassen: Soziolinguistik, Sprachenpolitik, Sprachen der Welt, Sprachen Frankreichs. Vier LV sind der Mehrsprachigkeitsdidaktik gewidmet, in starker Anlehnung an „plurale Ansätze“, wie sie im *RePA* definiert werden¹¹.

- Zwei LV führen an die Hauptprinzipien, Arbeitsweisen und Instrumente des *Eveil-aux-langues*-Ansatzes¹² heran. In der zweiten LV wird der Akzent auf curriculare Planung und Materialentwicklung gelegt.

9 Alle Informationen wurden einem Online-Dokument entnommen (http://formations-ead.univ-lemans.fr/master-didactique/_resources/Pdf/Brochure%2520DDL%2520finalis%25C3%25A9e.pdf?download=true, 03.02.2020).

10 In Kooperation mit den Universitäten Angers und Tours für einige wenige Studienschwerpunkte.

11 Inhalte zur interkulturellen Erziehung befinden sich in den LV zur allgemeinen Sprachendidaktik.

12 Im deutschen Sprachraum oft als *Begegnung mit Sprachen*, *Language Awareness* oder *ELBE* bezeichnet. Siehe Candelier, 2019, S. 51f.

- In der dritten LV geht es um integrierte Sprachendidaktik, ihre Prinzipien und Geschichte sowie um die Planung und Durchführung sprachenübergreifenden Unterrichts.
- Gegenstand der vierten LV ist die Interkomprehensionsdidaktik, ihre Kontextualisierung und praktische Umsetzung.

Wie alle Studieneinheiten verfügen diese LV über eine Vielfalt interaktiver Arbeitsformen zur Förderung des kooperativen Lernens und zur regelmäßigen Begleitung durch Lehrkräfte.

Das Modell ermöglicht die Integration von Studieneinheiten in Form von Pflicht- oder Wahlkursen, die zu einem Schwerpunkt gehören, in andere Spezialisierungen. So sind allen Studierenden im Rahmen des Fernstudiums in beiden Studienjahren mehrsprachigkeitsdidaktische LV zugänglich. Für Studierende mit dem Schwerpunkt Französisch als Fremdsprache besteht diese Möglichkeit nur im zweiten Studienjahr.¹³

Prinzipiell ermöglicht das Angebot dieses Masterstudiengangs die Entfaltung aller von uns in 3.2.2 aufgeführten didaktischen bzw. pädagogischen Kompetenzbereiche, mit Ausnahme desjenigen, der auf die Entwicklung von *code switching* und *code mixing* abzielt. Damit wird die Entwicklung der zwischensprachlichen Komponente der Mehrsprachigkeit der Lernenden auf die Etablierung von Verbindungen zwischen Sprachen bzw. Sprachvarietäten reduziert (s. Kapitel 2 oben). Wahrscheinlich kommt in der Unterrichtspraxis die koordinierte Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden auch zu kurz, für deren praktische Ausübung kein systematischer Platz vorhanden zu sein scheint.

Die LV zur Mehrsprachendidaktik sowie diejenigen, die sich mit den soziolinguistischen und sprachpolitischen Aspekten der Sprachenvielfalt beschäftigen, bieten Anlässe zur Auseinandersetzung mit allen im Abschnitt 3.2.3 dargestellten Werten und Überzeugungen.

Im Vergleich zu unserer Aufstellung der Kompetenzbereiche des Abschnitts 3.2.1 („Sprache, Mehrsprachigkeit und Kommunikation“) fehlen einige Aspekte der sprachlichen bzw. metasprachlichen Kompetenz: Offensichtlich sieht der Studiengang nicht vor, das sprachliche Repertoire der Lehrenden auch im Hinblick auf die Schulsprache weiterzuentwickeln.

4.2 Ein Masterstudiengang mit dem Schwerpunkt *Eveil aux langues* für die Primarstufe (Universität Aveiro, Portugal)

Der Masterstudiengang „Vorschulische Erziehung und Primarunterricht“ der Universität Aveiro in Portugal (cf. Martins, Andrade, Pinho & Simões, 2015; Martins, 2018) setzt den Schwerpunkt auf den *Eveil-aux-langues*-Ansatz. Kern

13 Studierende des Präsenzstudiums Didaktik des Französischen als Fremdsprache dürfen im zweiten Studienjahr auch einige Online-LV wählen, unter denen sich einige mehrsprachigkeitsdidaktische LV befinden.

des mehrsprachigkeitsdidaktischen Lehrprogramms ist ein einjähriges Aktionsforschungsseminar zur „Ausbildung sprachlicher und kultureller Diversität“ mit schulpraktischen Phasen, in dem autonomes und kooperatives Lernen einen bedeutenden Platz einnimmt. Dieses Seminar ist nicht an die Didaktik einer Einzelsprache gebunden. Im ersten Semester wählen jeweils zwei Studierende ein gemeinsames Thema wie „plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“, „Menschenrechte, Sprachenrechte und kulturelle Rechte“, „Entwicklung von Kompetenzen für die sprachliche und interkulturelle Kommunikation“, „*Eveil aux langues* und Sprachbewusstheit“. Die nächste Phase umfasst die Lektüre und gemeinsame Diskussion innerhalb der Seminargruppe zur Entwicklung des theoretischen Rahmens, der der individuell verfassten und empirisch angelegten Masterarbeit zugrunde gelegt wird. Im zweiten Semester entwickeln die Studierenden die Methodik ihres Aktionsforschungsprojekts, planen den Unterricht, erarbeiten Unterrichtsmaterialien und legen die Modalitäten der Datenerhebung fest. Die erhobenen Daten werden im Rahmen der anschließenden Masterarbeit analysiert (cf. Martins et al., 2015, S. 160).

Der Akzent wird hier im starken Maße auf die Förderung der in Abschnitt 3.3 aufgeführten Kompetenzen und Einstellungen bzw. Haltungen gelegt, was für eine Ausbildung mit dem Schwerpunkt *Eveil aux langues* durchaus üblich ist. Eine Studentin betont, dass die Ausbildung ihr eine wichtige Dimension des Berufs gezeigt hat: „eine für sprachliche und kulturelle Vielfalt sensibilisierte, offene und engagierte Lehrerin zu sein“ (Martins et al., 2015, S. 172). Für *Eveil aux langues* relevante Aspekte innerhalb der didaktischen und pädagogischen Kompetenzen wie die Öffnung des Unterrichts für die sprachliche und kulturelle Umgebung kommen im besonderen Maße zum Ausdruck. Die Beherrschung der allgemeinen sprachen- und fächerübergreifenden bzw. vernetzenden Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird anvisiert, obwohl der integrierten Sprachendidaktik dem Schulniveau entsprechend relativ wenig Platz eingeräumt wird. Auch hier scheinen auf die Entwicklung von *code switching* und *code mixing* abzielende Kompetenzen von Lehrenden nicht vorhanden zu sein. Letzteres scheint ebenfalls für die in der Dimension „Sprache, Mehrsprachigkeit und Kommunikation“ zur Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Repertoires verzeichneten Kompetenzen zu gelten. Die anderen Kompetenzbereiche dieser Dimension werden berücksichtigt.

4.3 Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) für die Sekundarstufe (Universität Innsbruck, Österreich)

An der Universität Innsbruck wird seit 2002 für Lehramtsstudierende der Fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch (später auch für Latein und Altgriechisch) für die Sekundarstufe das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) angeboten (Unterrainer, 2013; Fliri, Hirzinger-Unterrainer, Schmiderer, & Hinger, erscheint). Dieses „sprachenübergreifende Ausbildungsmodell“ ist „konzeptionell, inhaltlich und organisatorisch u.a. dem Prinzip der Mehrsprachigkeit verschrieben“ (Fliri et al., erscheint).

Im ersten Modul (Pflichtmodul 1 – „Grundlagen der Fremdsprachendidaktik“) werden Studierende unterschiedlicher Sprachenfächer im dritten Semester u.a. mit den Prinzipien und der Praxis der Mehrsprachigkeitsdidaktik vertraut gemacht. Der Unterricht findet innerhalb eines sprachenübergreifenden Kurses statt („umbrella course“). Die sprachenübergreifenden Arbeitsphasen finden in Kleingruppen statt. Auch im abschließenden Pflichtmodul 3 („Evaluation von fremdsprachlichen Kompetenzen“) ist der Einführungskurs mehrsprachig. Beide Kurse werden von sprachspezifischen Workshops begleitet. Im Pflichtmodul 2 belegen die Studierenden überwiegend sprachspezifische Lehrveranstaltungen zu verschiedenen fremdsprachendidaktischen Themen. Eine Ausnahme bildet ein Vertiefungskurs zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, der für Studierende vorgesehen ist, die zwei Sprachenfächer gewählt haben. Im Modul 4 werden sie sprachspezifisch in einem Fachpraktikum begleitet (Fliri et al., erscheint, Kap. 2.4). Die sprachenübergreifende Zusammenarbeit wird als Stütze zur Entwicklung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen betrachtet (cf. Unterrainer, 2013, S. 187).

Ein weiterer „Grundsatz“ des Studiengangs ist „die Bedeutung des kooperativen Lehrens und Lernens“ (Fliri et al., erscheint, Kap. 2.4). Zu dem *Team learning* kommt das *Team teaching* hinzu: In den sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen wird teilweise im Team unterrichtet. Das kooperative Lehren soll eine Vorbildfunktion für die Studierenden übernehmen und sie dazu veranlassen, in der eigenen künftigen Praxis *Team teaching* mit anderen Lehrenden – besonders anderer Sprachfächer – zu praktizieren (cf. Unterrainer, 2013, S. 198).

Obwohl sich dieses Modell auf den didaktischen Teil des Curriculums beschränkt, trägt es auch zu den meisten der unter 3.1 angeführten Kompetenzbereiche des Abschnitts „Sprache, Mehrsprachigkeit und Kommunikation“ bei.¹⁴ Die Zusammenarbeit in den sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen findet nicht nur in der eigenen Zielsprache statt und trägt somit zur Weiterentwicklung der studentischen sprachlichen Repertoires bei. Für die bessere funktionale und reflexive Beherrschung der Schulsprache scheint dagegen keine spezifische Maßnahme vorgesehen zu sein. Die Analyse von Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit erscheint in diesem Modell nicht als Schwerpunkt. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass hier Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik fokussiert werden, die für den Fremdsprachenunterricht relevant sind, und nicht allgemeinere Aspekte, die an den *Eveil-aux-langues*-Ansatz geknüpft sind.

Diese Orientierung lässt sich auch bei den didaktischen und pädagogischen Kompetenzbereichen feststellen, die vorwiegend der Durchführung der integrierten Sprachendidaktik dienen sollen. Der künftigen Zusammenarbeit zwischen Lehrenden verschiedener Fremdsprachen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

14 Die folgenden Anmerkungen stützen sich auf Ergebnisse einer Studie, in der Studierende, die das Pflichtmodul 1 belegt haben, gefragt wurden, „inwiefern sie mit mehrsprachigkeitsdidaktischen und sprachsensiblen Ansätzen im Zuge ihrer bisherigen Professionalisierung in Kontakt getreten sind“ (Fliri, erscheint, Kapitel 4).

Es wird angestrebt, die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen“ sowie den sprachsensiblen Fachunterricht als weitere Komponenten in das Modell einzubeziehen (cf. Fliri, erscheint, Kap. 4). Künftig ist also ein stärkerer Fokus auf die Gestaltung des Unterrichts als mehrsprachigen Raum zu erwarten und auf die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt. Das betrifft die dritte Dimension „Werte und Überzeugungen“, die zurzeit noch keine umfangreiche Beachtung erfährt.

4.4 „Die Ausbildungsvariante¹⁵ Mehrsprachigkeit mit sprachenübergreifenden curricularen Elementen in der Bachelor- und Masterausbildung von Sprachenlehrpersonen Sek I“ (Pädagogische Hochschule St. Gallen, Schweiz)

In der deutschsprachigen Schweiz ist an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ein Rahmenkonzept für die mehrsprachige Bachelor- und Masterausbildung von Sprachenlehrenden der Sekundarstufe I entwickelt worden. Diese zunächst projektartig angelegte Arbeit trägt den Titel „Entwicklung sprachenübergreifender curricularer Elemente für die Ausbildung von Sprachenlehrpersonen Sek I (ESCEAS)“ (Bleichenbacher et al., 2019) und verfolgt das Ziel, ein „Gesamtcurriculum für die Ausbildung der Lehrpersonen in allen Sprachen zu gestalten“ (Bleichenbacher et al. 2019, S. 4). In diesem Modell werden im Sinne der horizontalen Kohärenz (cf. Bleichenbacher et al., 2019, S. 7) die zentralen Ausbildungsbereiche von Sprachlehrenden (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, sprachliche Ausbildung, berufspraktische Ausbildung, Mobilität) miteinander verknüpft und auf der Grundlage didaktischer Gestaltungsprinzipien wie sprachenübergreifender Didaktik, Austausch- und Begegnungsdidaktik, Förderung von Interkulturalität, mehrsprachiger Sachfachunterricht, Sprache in allen Fächern und Förderung von Sprachbewusstheit (cf. Bleichenbacher et al. 2019, S. 9, Abb. 1) ausgestaltet und organisiert.

Die einzelnen Module integrieren die Sprachen Deutsch (als Schulsprache), drei Fremdsprachen (Englisch, Französisch und Italienisch) sowie weitere Sprachen und Varietäten (z.B. Rätoromanisch, schweizerdeutsche Mundarten und Migrations-sprachen). Die konstante Konfrontation und Auseinandersetzung der Studierenden mit sprachlicher Vielfalt wird durch eine systematische Integration mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente in fachdidaktischen Veranstaltungen und sprachenübergreifenden Verfahren in der Sprachpraxis ergänzt. Darüber hinaus werden in Veranstaltungen zur Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft zum Teil mehrsprachigkeitsorientierte Themen aufgegriffen sowie sprachenübergreifende Schwerpunkte im Rahmen der praxisorientierten Phasen gesetzt. Die einzelnen Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Mobilität zeichnen sich durch eine mehrsprachigkeitsensible Reflexion aus. In den mehrsprachigkeitsorientierten Veranstaltungen werden unterschiedliche Strategien im Sinne des *Scaffolding* sowie

15 Der Begriff „Ausbildungsvariante“ bezieht sich hier auf die Wahl von zwei statt einer Fremdsprache. Die sprachenübergreifenden Module sind für alle Studierenden obligatorisch.

sprachenübergreifende Verfahren (z.B. Interkomprehension) und Unterrichtsformen eingesetzt. Für ihre konkrete Umsetzung wurden unterschiedliche Konstellationen vorgelegt. So kann der Unterricht von einer dozierenden Person mit Rückgriff auf zwei oder mehrere Sprachen durchgeführt werden. Als weitere Option kommen das synchrone bzw. asynchrone Team-Teaching in Frage. Optional können Veranstaltungen auf Deutsch mit einer mehrsprachigen Vertiefung z.B. in einem Begleitseminar angeboten werden, das wiederum der Struktur der drei erstgenannten Optionen entsprechen kann. Als weitere Alternative bietet sich das *Blended-Learning*-Format an, bestehend aus einer Kombination aus Präsenzveranstaltung und virtuellen synchronen und asynchronen Kommunikationsformen zur Förderung der mehrsprachigen mündlichen und schriftlichen Kommunikation. Dieses Format kann ebenfalls zur Förderung interkultureller Kompetenzen im Rahmen virtueller Mobilität eingesetzt werden. Die Abbildung 1 visualisiert alle beteiligten Fächer und sprachenübergreifende Komponenten der Ausbildung:

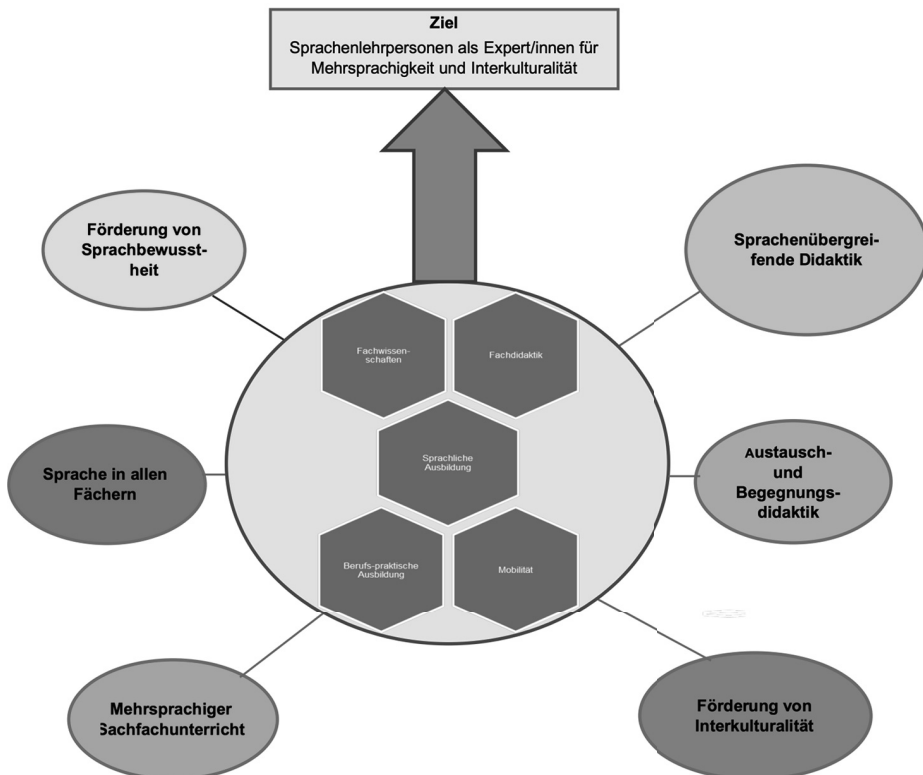


Abbildung 1: Didaktische Gestaltungsprinzipien und Ausbildungsbereiche (Bleichenbacher et al., 2019, S. 9)

Betrachtet man abschließend die einbezogenen Ausbildungsbereiche sowie die aufgeführten Prinzipien, ist davon auszugehen, dass Kompetenzen in allen drei Dimensionen gefördert werden. Durch die Abstimmung aller Fächer und die systematische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene werden die aufgeführten Kompetenzen der Dimension „Sprache, Mehrsprachigkeit und Kommunikation“ grundsätzlich entwickelt. „Fundierte Kenntnisse grundlegender Merkmale von Sprache und Mehrsprachigkeit“ (vgl. 3.2.1) werden durch den Einbezug der Linguistik in das mehrsprachige Konzept vermittelt. Aus der Modellbeschreibung geht nicht deutlich hervor, ob die Schulsprache ausreichend thematisiert wird, um sie in der eigenen Schulpraxis gezielt für sprachliche Vergleiche einzusetzen. Auch die Dimension „didaktisches und pädagogisches Reflektieren und Handeln“ wird durch dieses Ausbildungsformat abgedeckt. Es wird allerdings nicht sichtbar, inwiefern die Förderung von Kompetenzen wie *Code switching* und *Code mixing* im Rahmen künftiger Unterrichtspraxis thematisiert werden. Es ist davon auszugehen, dass diese Ausbildung genügend Raum bietet, um die eigenen Wertvorstellungen und Überzeugungen zu hinterfragen, zu reflektieren und zu entfalten.

5. Perspektiven

Die vier Modelle integrieren Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Ausprägungen auf horizontaler (etwa innerhalb eines Studiensemesters) und vertikaler (etwa in der Semesterabfolge) Ebene in den gesamten Verlauf der Erstausbildung. Ihre Analyse hat gezeigt, dass sie mit ihren unterschiedlichen Ausrichtungen die Kompetenzbereiche der drei Dimensionen „Sprache, Mehrsprachigkeit und Kommunikation“, „didaktisches und pädagogisches Reflektieren und Handeln“ sowie „Werte und Überzeugungen“ – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – abdecken, was auf die Vielfalt der Kontexte zurückzuführen ist. Hier wird auch keine Vollständigkeit angestrebt, da die Auswahl der Kompetenzbereiche durch Faktoren wie z.B. die Schulstufe mitbestimmt wird.

Die Berücksichtigung der Kontexte führt zu Fokussierungen wie Einbezug der sprachlichen Umgebung, zwischensprachliche Kooperation, mehrsprachige Angebote für Lehrende aller Sprachen, Darstellung der pluralen Ansätze als eine Einheit, Mehrsprachigkeit als Grundlage und Thema in allen Fachdisziplinen. Diese Fokussierungen bieten Orientierungsmöglichkeiten für andere curriculare Ausgestaltungen.

Wichtig ist dabei, dass in den vier Modellen der transversale Charakter der mehrsprachigkeitsdidaktischen Dimension bei der gesamten Ausbildung berücksichtigt wird. Damit wird für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden Mehrsprachigkeit als eine „übergreifende Qualifikation“ im Sinne von Krumm (2014, S. 36) realisiert. Für die meisten universitären mehrsprachigkeitsdidaktischen Angebote bleibt dies eine Herausforderung. Mehrsprachigkeit als integrativen Bestandteil der Erstausbildung aller (Fremd-)Sprachenlehrenden und schließlich als eine

„Qualifikation aller Lehrenden“ einzuführen, bleibt auch bei den hier vorgestellten Modellen ein anzustrebendes Ziel.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U. (2014). Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu? Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 125–145). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk23.10>
- Andrade, A. I., Martins, F. & Pinho, A. S. in Zusammenarbeit mit De Carlo, M., Anquetil, M. & Loureiro, M. J. (2015). *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)*. Abgerufen von <http://www.miriadi.net/referentiels>
- Andrade, A. I. & Schröder-Sura, A. (2020). Le recours au « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) » dans la formation des enseignants de langues. Vers un référentiel spécifique de compétences des enseignants. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 67, 90–100.
- Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. (2014). Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Abgerufen von http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&open=34
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Abgerufen von <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Abgerufen von <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/curricula-and-evaluation>
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école. Vers plus d'efficacité et d'égalité*. Brüssel: Labor.
- Bleichenbacher, L., Kuster, W., Heinzmann, S., Hilbe, R. & Annen, M. (2019). *Entwicklung sprachenübergreifender curricularer Elemente für die Ausbildung von Sprachlehrpersonen Sek I*. Zweite, überarbeitete Auflage. St. Gallen: Pädagogische Hochschule. Abgerufen von https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Institute/Institut-Fachdidaktik-Sprachen/CV/ESCEAS_Bleichenbacher%20et%20al%202019.pdf
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.). (2018). *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Cambra, M. (2017). Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle. In J.-C. Beacco & D. Coste (Hrsg.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe* (S. 239–255). Paris: Didier.
- Candelier, M. (2019). Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Zur Nützlichkeit eines Begriffs und eines Referenzrahmens für die Sprachendidaktiken in Deutschland. In C. Falkenhagen, H. Funk, M. Reinfried & L. Volkmann (Hrsg.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal* (S. 43–60). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Candelier, M. (2020). Quelle place pour les approches plurilingues et interculturelles dans les référentiels de compétences des enseignants.e.s ? Bilan comparatif et analyses. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 67, 143–159.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg: Europarat. Abgerufen von <https://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>
- Candelier, M. & De Carlo, M. (2018). Les approches plurielles. Des outils d'enseignement et de formation pour aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité de la classe de langue. In E. Da Silva Akborisova & L. Ouvrard (Hrsg.), *L'hétérogénéité dans la classe de langue. Comment et pourquoi différencier ?* (S. 7–29). Paris: Archives contemporaines.
- Castellotti, V. (2014). Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (Hrsg.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (S. 133–139). Paris: Riveneuve.
- Cavalli, M. (2014). La formation des enseignants dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (Hrsg.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (S. 253–259). Paris: Riveneuve.
- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 30–38). Tübingen: Narr.
- De Cillia, R. (2013). Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt* (S. 5–20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europäisches Portfolio für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich (PEPELINO)*. (2015). Graz: EFSZ. Abgerufen von www.ecml.at/pepelinio
- Frey, A. & Jung, C. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven. (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fliri, B. (erscheint). Mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen. Ein evidenzbasierter Beitrag zur Professionalisierung in der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. In S. Morkötter, K. Schmidt & A. Schröder-Sura (Hrsg.), *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Fliri, B., Hirzinger-Unterrainer, E. M., Schmiderer, K. & Hinger, B. (erscheint). Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit in einem sprachenübergreifenden Ausbildungsmodell. Empirische Einblicke in beliefs von Studierenden des ‚Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF). In S. Morkötter, K. Schmidt & A. Schröder-Sura (Hrsg.), *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–53). Münster: Waxmann.
- Hu, A. (2017). Mehrsprachigkeit. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 246–248). Stuttgart: Metzler.
- Hufeisen, B. (2010). Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 376–381). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- InTASC Model Core Teaching Standards*. (2011). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) of the Council of Chief State School Officers (USA). Abgerufen

- p>von
- www.ccsso.org/Documents/2013/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf
- Krumm, H.-J. (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 105–112). Tübingen: Narr.
- Krumm, H.-J. (2014). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 23–40). Opladen et al.: Budrich UniPress. <http://doi.org/10.2307/j.ctvddz23.4>
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. & Peck, C. (2007). *Intercultural communication training in teacher education (ICCinTE)*. Graz: EFSZ. Abgerufen von <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/57/language/fr-FR/Default.aspx>
- Le Boterf, G. (2013). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues. Quinze propositions*. Paris: Eyrolles – Éditions d'Organisation.
- Legutke, M. & Schart, M. (2016). Fremdsprachendidaktische Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung. Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Tübingen: Narr.
- Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik. Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *FLuL*, 44(2), 7–19.
- Martins, F. (2018). Formation des enseignants à diversité linguistique et culturelle. Des pratiques de classe à la médiation interculturelle avec des enfants calés gitans. In M. Piotrowska-Skrzypek, M. Deckert & N. Maslowski (Hrsg.), *Formation et compétences plurilingues* (S. 93–106). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Martins, F., Andrade, A.-I., Pinho, A.-S. & Simões, A.-R. (2015). Éveil aux langues et place des langues minorisées dans des projets de recherche-action en contexte scolaire portugais. *Migrations Société*, 27(162), 155–175. <https://doi.org/10.3917/migra.162.0155>
- Meißner, F.-J. (2003). Zur fachdidaktischen Ausbildung von Lehrenden romanischer Fremdsprachen: Angebot, Modularisierung, Berufsorientierung. In K.-R. Bausch, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 148–162). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2004). Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In K.-R. Bausch, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 157–167). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.). (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik, Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- National framework for languages*. (2018). Scottish Council of Deans of Education (SCDE) Languages Group. Abgerufen von <http://www.nfll.education.ed.ac.uk/>
- Oomen-Welke, I. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 5–12. Abgerufen von <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/809>
- Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères*. (2014). Centre pour les compétences langagières des enseignants. Abgerufen von <https://profils-langues.ch/fr>
- Schröder-Sura, A. (2018). Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA). Konzeption, Entwicklungen, Perspektiven. In S. Melo-Pfeifer &

- D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the Art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (S. 79–106). Tübingen: Narr.
- Unterrainer, E.-M. (2013). Das sprachenübergreifende „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) aus der Perspektive von NovizInnen. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt – Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (S. 197–208). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03459-2>
- Viebrock, B. (2018). Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften. Anforderungen, Phasenverläufe und Forschungsbedarfe. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & M. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 177–209). Tübingen: Narr.
- Wandruszka, M. (1971). *Interlinguistik. Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft*. München: Piper.
- World Languages Standards for teachers of students aged 3–18*. (2010). The US National Board for Professional Teaching Standards. Abgerufen von <http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-WL.pdf>

Former les enseignants à l'intercompréhension : l'apport du REFDIC

1. Introduction

Depuis des années, les études internationales sur la qualité de l'éducation au niveau mondial mettent en évidence qu'en dépit des différences frappantes dans les approches didactiques et les contextes socio-économiques, les systèmes scolaires les plus performants présentent une caractéristique commune : la centralité attribuée à la formation des personnels enseignants. Déjà en 2007, la conclusion du rapport McKinsey montrait que les actions les plus efficaces pour assurer un enseignement de qualité concernent : le recrutement des personnels enseignants parmi les professionnels les plus compétents et plus motivés ; la qualité de leur formation ; le contrôle continu de l'impact du système scolaire sur l'apprentissage et l'épanouissement de chaque apprenant (cf. McKinsey Report, 2007, p. 13).

En 2015, le rapport final du Forum mondial sur l'éducation de l'Unesco concluait que « les enseignants sont la clé pour améliorer l'apprentissage. Ils ont une forte influence sur la qualité de l'apprentissage des élèves » (Unesco, 2016 ; voir aussi, Schleicher, 2012). Dans ce sens, les résultats d'apprentissage des élèves ne peuvent pas être dissociés des exigences de formation des enseignants et, par conséquent, de la qualité de leur travail pédagogique et didactique (voir à ce propos Maaranen, Kynäslähti, Byman, Jyrhämä & Sintonen, 2019, pour le système finlandais ; Mizala & Sneider, 2019, pour le Chili ; Unterhalter, 2017). La formation des personnels enseignants constitue donc une priorité qui ne cesse d'être mise en avant par les institutions internationales en matière d'éducation.

Or, les tâches que les enseignants sont amenés à accomplir dans l'exercice de leur métier se sont considérablement complexifiées ces dernières années du fait de la présence dans les classes de publics issus de milieux, contextes et histoires très variés. L'hétérogénéité inhérente à tout groupe d'apprentissage s'est amplifiée, faisant ainsi émerger de nouveaux besoins éducatifs en termes d'objectifs à atteindre et d'actions de formation à mettre en place.

Face aux vagues migratoires croissantes, en 2012, les instances européennes considéraient alors que les enseignants se trouvaient au cœur du changement de tout le système éducatif pour la construction d'une société inclusive :

The teacher remains an important catalyst for migrant students' academic success, regardless of often challenging economic conditions. Educating teachers for diversity has to be an important element in initial teacher education and in continuing professional development. Such an investment should ensure that teachers make a positive impact no matter what the general and targeted education policies are (Dossier EUNEC, 2012, p. 76).

C'est ainsi qu'émerge progressivement l'exigence de nouvelles cultures éducatives et de nouveaux modèles de formation permettant aux enseignants de réfléchir sur leurs représentations et leurs pratiques et de construire une communauté où les compétences (connaissances, capacités et attitudes), ainsi que les expériences individuelles se transforment en occasion de partage et de confrontation. Dans le domaine spécifique de l'éducation en/aux/par les langues¹, qui est le nôtre, la diversité linguistique et culturelle des classes du troisième millénaire impose la mise en place d'un tronc de formation commun aux enseignants de toutes langues et toutes disciplines.

Cependant, depuis la fin des années 90, en Europe, deux tendances semblent s'opposer pour ce qui concerne la politique des langues et de leur apprentissage, et plus particulièrement, la promotion d'une éducation au plurilinguisme. On observe en particulier un décalage, plus ou moins important selon les contextes, entre les discours produits à l'intérieur de l'espace européen par les instances politiques² (CECRL, 2001 ; CARAP, 2007) et l'appropriation par les enseignants des notions théoriques à la base de l'éducation plurilingue et des pratiques pédagogiques qui pourraient les rendre effectives dans les classes.

En effet, d'une part, comme le soulignent Leconte et Babault,

[...] on est passé d'une conception de l'enseignement des langues dont le but était d'offrir à l'apprenant la possibilité de communiquer efficacement dans une langue « cible », à un autre but : la construction d'une compétence plurilingue qui inclurait les variétés non standard des différentes langues, où les répertoires langagiers des apprenants ne seraient pas cloisonnés (Leconte & Babault, 2005, p. 2).

D'autre part, ce renouvellement de perspective a soulevé de nombreuses résistances de la part des divers acteurs impliqués dans les situations éducatives : le marché des langues fondé sur des critères majoritairement utilitaristes ; les instances politiques nationales qui tiennent à maintenir la primauté sur leurs actions en matière linguistique et culturelle ; les éditeurs que l'abandon d'une approche monolingue obligerait à modifier les produits éditoriaux ; les familles des apprenants, qui craignent une fragmentation du savoir linguistique de leurs enfants ; et, enfin, les enseignants eux-mêmes, préoccupés de gérer la grande hétérogénéité linguistique et culturelle de leurs classes.

Face à ces résistances, une réponse possible consiste en une prise de décision concrète en termes d'allocation de ressources pour la formation des enseignants et une réorganisation des curricula scolaires dans une perspective élargie des objectifs

1 Il serait sans doute souhaitable dans notre domaine, d'emprunter la dénomination de *linguistique éducative* à De Mauro, pour exprimer toute l'ampleur des enseignements linguistiques : « Le noyau de la linguistique éducative est la mise au point spécifique ou le réemploi d'outils et de concepts propres aux sciences du langage pour offrir une analyse des relations entre le développement (ou le non-développement) des capacités sémiotiques et linguistiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et le développement intellectuel et relationnel global des élèves » (De Mauro, 2012, p. 19).

2 Nous nous limitons ici à citer la notion de *Compétence plurilingue et pluriculturelle* décrite dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* en 2001 et, plus tard, le recensement des approches plurielles aux langues-cultures élaboré par le CARAP, 2007.

éducatifs à atteindre, bien au-delà de la seule compétence linguistique et communicative.

Ces nouveaux scénarios didactiques exigent toutefois d'être mis en œuvre en évitant

- d'adopter une vision idéalisée du plurilinguisme, les rapports entre langue, citoyenneté, identités culturelles étant en effet complexes et souvent sources de conflits ;
- de présenter comme étant incompatibles l'appropriation d'une langue-culture partagée pour la participation active à l'espace public et le respect de la spécificité linguistique et culturelle de chacun ;
- de « se contenter pour la plupart des apprenants d'une facilité de communication superficielle, [...] au détriment d'un apprentissage approfondi de chaque langue » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 9).

2. Un référentiel de compétences pour la formation des enseignants à l'intercompréhension

C'est dans cette optique que nous avons conçu Le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension – REFDIC* (Andrade, Martins, Pinho, De Carlo, Anquetil & Loureiro, 2015).

Ces dernières années, nous avons assisté à une multiplication de cadres de référence dans le domaine éducatif qui ont suscité une vive réflexion sur leur véritable fonction. Des critiques ont été soulevées relativement au caractère prescriptif et standardisant de ce genre d'instruments. La question est de taille : souvent oscillant entre un modèle managérial, axé sur la performance et l'efficacité et un modèle bureaucratique, préoccupé d'uniformiser des procédures, les référentiels risquent de perdre leur utilité potentielle et de se révéler être même des moyens de contrôle et une limite à la créativité des individus.

De notre perspective, un référentiel n'est pas un instrument de standardisation, c'est un outil dynamique, un accompagnement des processus éducatifs dans leur globalité qui peut fournir des orientations quand il s'agit de définir des objectifs, de sélectionner des matériaux qui aident à les atteindre, de choisir consciemment une approche didactique dont on comprend les enjeux.

Le REFDIC est un des résultats produits par les participants du lot de travail 4 dans le cadre du projet européen MIRIADI³ (*Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance*), deuxième volet de deux documents ayant pour but de décrire les compétences de communication, d'apprentissage et professionnelles à développer dans une approche intercompréhensive ; le premier étant représenté par le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en inter-*

3 <https://www.miriadi.net/> (03.02.2020).

compréhension – *REFIC* (De Carlo et al., 2015)⁴. Le *REFDIC* décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un enseignant/formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'intercompréhension. C'est un guide pour la conception et la mise en œuvre de parcours de formation à l'intercompréhension et un instrument d'évaluation (y compris en auto-évaluation) des compétences professionnelles (connaissances, attitudes et capacités) nécessaires à l'introduction de l'intercompréhension dans les espaces de contact de langues et de communication interculturelle (situations de communication en présence et à distance). L'intercompréhension, tout comme les autres approches plurielles, peut certainement aider les enseignants à promouvoir une éducation linguistique démocratique et à ouvrir des espaces de communication entre des sujets appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes, envisageant ainsi de nouvelles modalités d'être et de savoir être enseignant/formateur en/ de langues. Cette finalité générale est concrétisée dans ce référentiel par des descripteurs de compétences, de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permettent à l'enseignant/formateur de s'engager dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets éducatifs dans une perspective pragmatique répondant à des besoins exprimés par les sociétés actuelles.

La formation professionnelle y est envisagée dans le cadre d'une approche éducative qui considère comme fondamentaux les processus suivants :

- l'acquisition de nouveaux savoirs, par des activités de recherche d'information ainsi que de réélaboration et co-construction de connaissances ;
- l'expérimentation sur le terrain, comprenant les phases de planification, mise en œuvre et évaluation, afin d'intervenir dans les situations éducatives que l'on souhaite faire évoluer ;
- l'engagement, l'ouverture et la prise de responsabilité dans la promotion du plurilinguisme par la participation dans différents espaces et formats de communication.

Le document se structure autour de trois dimensions constitutives de la compétence professionnelle de l'enseignant/formateur, qui se donne pour objectif d'éduquer au plurilinguisme par l'intercompréhension, dans une approche réflexive, suivant les principes de transparence des enjeux formatifs ; de clarté des objectifs, des contenus et des méthodologies de l'intercompréhension ; de participation de la part des acteurs éducatifs à la construction de parcours de formation axés sur l'intercompréhension.

La dimension I – éthique et politique – (comprenant les macro-descripteurs : s'engager pour le respect des droits linguistiques ; s'engager pour une éducation linguistique démocratique ; promouvoir le dialogue interculturel) est placée en ouverture du document pour en souligner l'importance. Toute action éducative se déploie en effet nécessairement sur des niveaux d'intervention multiples par rapport aux-

⁴ La version digitale des référentiels est consultable sur <https://www.miriadi.net/ressources> (03.02.2020). La version mise à jour est publiée dans *EL.LE – Educazione Linguistica – Linguistica Educativa*, 1/2019, <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1/>.

quels l'action de l'enseignant peut avoir un impact différent : un niveau individuel, avec la prise de responsabilité de chaque participant ; un niveau institutionnel concernant les différents rapports aux pouvoirs qui s'y instaurent ; un niveau socio-politique qui affecte le type de citoyen que l'on désire former, ses capacités et ses valeurs, ainsi que le type de société que l'on souhaite construire.

Lors de ces interventions, la dimension éthique est conviée au moins à partir de deux perspectives complémentaires : les finalités et les moyens nécessaires pour les atteindre. Les enseignants/formateurs sont alors appelés à mener une réflexion éthique i. comme pédagogues, dans la relation maître-élève, qui inclut le respect des capacités et des rythmes de tous, la recherche d'une communication dans la classe permettant la participation harmonieuse des apprenants, la prise de conscience des risques de l'exercice du pouvoir sur des sujets qui se trouvent en position de dépendance psychologique et institutionnelle ; ii. comme intellectuels, dans la relation au savoir mettant à jour leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques et choisissant des parcours de développement professionnel en fonction de leurs propres besoins et de ceux de leur public ; iii. comme professionnels, dans la relation à l'école et à la société (cf. Desaulniers, 2000, p. 303–308). Si, d'une part, l'enseignant ne peut complètement s'affranchir de son appartenance institutionnelle, d'autre part, il n'est pas obligé non plus de s'identifier totalement avec l'institution et aux valeurs qui y circulent. Garder une certaine autonomie de jugement sur la fonction sociale de l'école et agir pour proposer des modèles éthiquement acceptables constituent donc des éléments essentiels pour les professionnels des métiers de l'éducation.

Dans la perspective du *REFDIC*, la dimension éthique implique l'engagement de l'enseignant/formateur dans la promotion du dialogue interculturel ainsi que de l'« équité linguistique », en vue d'assurer la reconnaissance effective de l'égalité de valeur de toutes les langues et cultures. Dans ce cadre général, l'intercompréhension est envisagée au niveau macro-social comme un enjeu politique et éthique et, au niveau microsocial comme une occasion d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité.

Reste la difficulté à trouver un juste équilibre entre le souci légitime de donner des indications sur des attitudes et des comportements qu'il est souhaitable que les acteurs du domaine éducatif développent et le respect de leurs choix autonomes.

La dimension II – langagière et communicative – se rapporte au développement de la compétence de communication et d'apprentissage plurilingue et interculturelle de l'enseignant/formateur. On considère ici le formateur lui-même, engagé dans l'apprentissage de langues-cultures en intercompréhension. L'objectif est de faire évoluer son propre répertoire linguistique et culturel et de développer sa capacité à gérer des situations de communication multilingues et interculturelles. L'enseignant/formateur devra donc avoir acquis les compétences décrites dans le *REFIC* (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) pour pouvoir à son tour aider les apprenants à les développer. Les macro-descripteurs de cette section sont déclinés de la façon suivante : développer son répertoire linguistico-culturel ; développer ses compétences d'apprentissage en intercompréhension ; développer ses compétences de communication en intercompréhension.

La dimension III – pédagogique et didactique – enfin, est centrale dans la compétence professionnelle de l’enseignant/formateur. Elle inclut les connaissances déclaratives sur les approches pédagogiques et didactiques et la connaissance procédurale nécessaire à la mise en œuvre de formations à l’intercompréhension : s’approprier des savoirs sur l’intercompréhension dans le cadre des approches plurielles ; élaborer un projet d’intervention en intercompréhension ; réaliser une intervention didactique en intercompréhension ; évaluer le parcours de formation et valoriser les résultats.

Les compétences et les ressources décrites devraient comprendre la maîtrise de tout le processus de formation de la recherche d’information à la planification des actions, la mise en œuvre didactique, et enfin l’évaluation du travail accompli.

En effet, l’approche intercompréhensive, ainsi que les autres approches plurielles, modifie d’une manière tout à fait propre les composantes de la situation éducative (cf. Anquetil & De Carlo, 2012) :

- en ce qui concerne l’objet : le nombre de langues en présence augmente (du couple traditionnel L1–L2 à trois, quatre, *n* langues) ; la première langue et les compétences déjà acquises jouent un rôle fondamental ; les différentes compétences à développer s’élargissent aux domaines stratégique et métacognitif (observation, réflexion, comparaison) ; le type de description linguistique se penche surtout sur des démarches comparatives ;
- en ce qui concerne les acteurs : l’enseignant perd son rôle central en tant que seul détenteur de connaissances, il se reconnaît comme un « locuteur plurilingue » en devenir (Nicolas, 2016, p. 88), afin de collaborer avec les apprenants dans la gestion d’une situation pédagogique plus complexe. L’apprenant est obligé de changer ses représentations sur les langues, sur l’apprentissage et sur l’enseignement, d’accepter un processus d’apprentissage heuristique, autonome, plus ouvert et moins structuré ;
- en ce qui concerne le groupe classe : les différentes relations entre enseignant et apprenants modifient profondément la dynamique de la classe, qui se transforme en une communauté collaborative.

Il serait alors illusoire de penser qu’une telle « révolution » puisse être réalisée par les enseignants sur la seule base de leur bonne volonté, sans une formation adéquate.

3. Former les enseignants à la didactique de l’intercompréhension par le *REFDIC* : une étude de cas

Dans le but de mieux comprendre les potentialités d’un référentiel tel que le *REFDIC*, nous présentons ici une étude de cas : l’expérience d’un enseignant dans son parcours de formation. Il s’agit d’un jeune stagiaire qui, pendant son stage pédagogique et dans le cadre de la conception, du développement et de l’évaluation de son projet de recherche-action décide de traiter l’intercompréhension comme concept capable d’éduquer à la citoyenneté dans un monde globalisé. Au fur et à mesure que le stagiaire développe son projet avec les élèves, il développe lui-même

ses compétences professionnelles en didactique de l'intercompréhension, en se focalisant sur la valeur éducative du concept.

Le programme de formation s'est déroulé à l'Université d'Aveiro (Portugal) dans le cadre d'un master enseignement (120 ECTS) qui prépare à l'exercice de l'activité enseignante à l'école primaire (maternelle et élémentaire). Le master offre, en première ou en deuxième année, à tous les étudiants-futurs enseignants une unité curriculaire optionnelle, intitulée *Pluralité linguistique et éducation* (6 ECTS), qui permet de sensibiliser les participants à l'importance des langues et de la diversité linguistique et culturelle dans les situations éducatives. Les étudiants qui le désirent peuvent approfondir cette dimension, dans un séminaire qui, tout au long de l'année, accompagne le stage pédagogique dans les écoles. Dans le cadre de cette année de formation, les étudiants développent des projets de type recherche-action dans les contextes d'intervention pédagogique sur lesquels ils doivent écrire un mémoire, qu'ils doivent soutenir à la fin de l'année universitaire (voir, pour plus de détails, Andrade & Martins, 2018).

L'analyse du parcours et du produit de la formation à l'aide des catégories du *REFDIC* permet, à notre avis,

- d'identifier les compétences que les étudiants-futurs enseignants ont été capables de développer dans le programme de formation mis en œuvre ;
- d'évaluer le programme lui-même ;
- éventuellement, de procéder à sa restructuration.

Le but est de mettre en place des initiatives de formation novatrices qui ouvrent à la diversité linguistique et culturelle, à partir de l'analyse de ce que les futurs enseignants ont été capables d'apprendre dans ce domaine.

Pour ce faire, nous décrivons ici le parcours d'un jeune futur-enseignant qui a choisi l'intercompréhension comme orientation didactique et qui a fait son stage pédagogique à l'école primaire dans une classe de 23 élèves de 2^e année de scolarité. Le futur enseignant a travaillé avec une collègue qui a développé un projet sur la diversité bio-culturelle et le développement durable, les deux ayant utilisé tout au long des projets (12 séances au total de 90 minutes chacune) des extraits du livre de Saint-Exupéry *Le Petit Prince* en différentes langues. L'étudiant qui a mis en pratique le projet sur l'intercompréhension a défini comme finalité majeure de ses activités didactiques l'éducation à la dimension intercompréhensive de la communication ainsi qu'à la citoyenneté globale, essayant de focaliser l'attention des élèves sur des problématiques mondiales et sur l'importance de la communication interculturelle et plurilingue.

L'analyse de cette étude de cas se fait sur des données recueillies tout au long du parcours de formation de l'étudiant, à savoir : des réflexions du stagiaire élaborées tout au long de l'année sur son apprentissage professionnel (4 réflexions, écrites à des moments différents de l'année scolaire, sur l'apprentissage professionnel réalisé) ; des présentations en format *Powerpoint* et des textes préliminaires à inclure dans le rapport final de stage ; un portfolio de formation ; le rapport final de stage ou mémoire du projet de recherche-action développé.

L'utilisation des catégories du *REFDIC* dans l'analyse des données recueillies nous permet de comprendre que le futur-enseignant a été capable de développer des compétences professionnelles dans les trois grandes dimensions proposées par le référentiel et d'une façon intégrée, grâce à la prise de conscience de la complexité de la fonction enseignante.

3.1 La prise de conscience de la dimension éthique de l'enseignement

A la fin du parcours, l'enseignant en formation a acquis non seulement des connaissances concernant l'intercompréhension comme approche didactique, mais il a aussi saisi la valeur éthique et politique de ce concept, qu'il a mis en relation avec la formation d'un futur citoyen plus responsable dans sa relation à l'autre et face aux problèmes du monde. Dans la partie finale de sa réflexion, au stade de la planification des séances du projet d'intervention, il s'interroge sur un ensemble de questions concernant les responsabilités de l'enseignant face aux élèves. En effet, si, d'une part, il comprend les finalités fondamentales du processus éducatif, d'autre part, il explore la façon la plus efficace de les atteindre. Voici comment il exprime ses préoccupations :

Je termine ma réflexion en faisant connaître certains de mes soucis quand je me retrouve à travailler sur mon projet. Tout en voulant développer un ensemble d'activités pédagogiques et didactiques capables de créer des moments riches d'apprentissage pour chacun des enfants que j'ai dans ma salle de classe. Je cherche la meilleure façon d'organiser les activités pour atteindre mon objectif ? [...] je reconnais la difficulté, d'une part, le caractère transversal et intégré des thèmes que j'ai choisis – la citoyenneté mondiale et l'intercompréhension – et, d'autre part, la possibilité de les traiter de façon isolée et plus approfondie [...] comment puis-je développer un projet d'intervention basé sur des attitudes et des valeurs telles que la collaboration ou la solidarité ? (06/03/2017)⁵

Ces propos témoignent de la façon dont les dimensions éthique et pédagogique sont connectées dans la conscience du sujet : la pratique de classe relevant moins d'une compétence technique que d'une prise de responsabilité relative à sa fonction d'enseignant.

3.2 L'élargissement du répertoire linguistico-communicatif

La formation à l'intercompréhension a modifié aussi la perception que le sujet avait de lui-même en tant que locuteur : il a été capable d'observer que sa dépendance psychologique par rapport à la langue maternelle et à la langue anglaise, comme grande langue internationale de communication, constitue un frein au développement de sa compétence plurilingue et interculturelle. Dans sa réflexion finale

5 Traductions des propos de l'enseignant-stagiaire par nos soins.

d'auto-évaluation, il reconnaît qu'« en tant que médiateur, [il a] des difficultés à mobiliser d'autres compétences que celles mentionnées ci-dessus » (07/06/2017). Grâce au parcours de formation, il découvre, d'une part, que pour transformer le plurilinguisme dans la classe d'obstacle à ressource il faut, en premier lieu, le reconnaître et le valoriser. D'autre part, il prend conscience du fait qu'il peut faire évoluer son propre répertoire :

Les connaissances acquises par un enseignant peuvent, dès le départ, toujours être utilisées en faveur d'un travail sur le plurilinguisme et l'interculturalité. Cela ne veut pas dire que c'est un travail que tout le monde peut faire. Comme la lecture et l'écriture, que nous maîtrisons tous, cela ne nous transforme pas en écrivains. Il est nécessaire que les connaissances didactiques, pédagogiques et numériques que nous maîtrisons soient travaillées de manière logique et intégrée, l'interdisciplinarité exerçant, dans cette perspective, un rôle central pour la réussite des pratiques de l'enseignant. (07/06/2017)

3.3 Un regard critique sur le parcours

La didactique de l'intercompréhension situe l'enseignant dans une situation inédite, l'oblige à sortir de sa zone de confort et à modifier la représentation qu'il a de lui-même en tant que professionnel de l'action d'enseignement. Cette mise en question stimule une attitude réflexive, une lecture critique de ses propres actions et une analyse attentive aux réactions des élèves, comme le montrent ces observations exprimées dans son mémoire de fin de stage par notre étudiant en formation :

Le parcours effectué tout au long de notre stage, de l'approfondissement théorique sur les thèmes choisis à la planification des séances et à la réalisation de notre projet jusqu'au moment présent [...] a été marqué par des moments positifs et d'autres moins positifs qui, pris dans leur ensemble, ont été déterminants pour la construction continue de notre identité professionnelle (et personnelle). Les lectures théoriques et l'approfondissement, en tant que première étape de la construction de notre connaissance, ont été au cœur de notre motivation et de notre volonté de travailler sur ces mêmes thèmes – l'intercompréhension et la citoyenneté globale [...] – il y a toujours des aspects à améliorer et, réfléchissant à la participation des enfants aux différents moments des séances développées, nous avons observé que nous n'avons pas toujours choisi les meilleures options. (Mémoire, 2017)

Pour synthétiser, nous pouvons dire que le *REFDIC* nous a permis d'identifier de façon plus claire les apprentissages professionnels nécessaires pour la mise en pratique d'une didactique intercompréhensive à l'intérieur d'une formation réflexive à l'enseignement.

4. Conclusions

A partir des projets fondateurs de la didactique de l'intercompréhension dans la seconde moitié des années 1990 – *Galatea*, *Eurom4* et *EuroCom* – la recherche dans ce domaine s'est développée très rapidement : le grand nombre et la grande diversité des projets qui se sont succédés en témoignent. Parmi les différentes directions que la recherche en intercompréhension a pris au fil du temps, la formation des enseignants s'est révélée un des champs d'action principaux pour faire sortir l'intercompréhension du contexte uniquement académique et l'intégrer dans une véritable politique linguistique ouverte à la pluralité, à travers des formes d'institutionnalisation et d'insertion curriculaire. C'est cette volonté d'intervention sociale qui a stimulé la mise en œuvre de projets tels que *ILTE*, *Galapro*, *Miriadi* et *EVAL-IC* qui se sont posé comme objectif de produire des ressources didactiques capables de guider les enseignants dans un parcours de formation à l'enseignement de l'intercompréhension et à l'évaluation des compétences acquises grâce à cette approche plurielle. Le *REFDIC* – *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* – constitue une de ces ressources. Les expériences menées dans la formation des enseignants (cf. De Carlo & Garbarino, 2016 ; Andrade & Pinho, 2003), ainsi que l'étude de cas présentée dans cette contribution montrent que son utilisation lors d'une action de formation institutionnelle permet aux sujets en formation non seulement d'acquérir une méthodologie, mais aussi – et c'est le plus important – de réfléchir sur les rapports complexes entre développement professionnel et identité personnelle et professionnelle.

Références bibliographiques

- Andrade, A. I., & Martins, F. (2018). Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores. Da intervenção à (auto)reflexão. *Indagatio didactica*, 10(1), 47–62.
- Andrade, A. I., Martins, F., Pinho, A. S., De Carlo, M., Anquetil, M., & Loureiro, M. J. (2015). Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension – *REFDIC*. Dans M. De Carlo (Coord.), *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension. Miriadi* (pp. 49–60). Lyon : Université de Lyon 2. Centre de Recherche en Terminologie et Traduction.
- Anquetil, M., & De Carlo M. (2012). L'intercompréhension. Quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement ? In N. Takahashi, J.-O. Kim & N. Iwasaki. *Appropriation et transmission des langues et des cultures de monde. Actes de Séminaire Doctoral International*. Paris 18–19 Mars 2011, INALCO/PLIDAM. Consulté à l'adresse <https://www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/>
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2003). Former à l'intercompréhension. Qu'en pensent les futurs professeurs de langues ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 28, 173–184. <https://doi.org/10.4000/lidil.1973>
- CARAP = Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Conseil de l'Europe.

- CECRL = *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Carlo, M., & Garbarino, S. (2016). Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali. Le risorse della piattaforma Miriadi. *Italiano a Stranieri*, 21, 13–19.
- De Carlo, M. et al. (2015). Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension – REFIC. In M. De Carlo (Coord.), *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension. Miriadi* (pp. 1–48). Lyon : Université de Lyon 2. Centre de Recherche en Terminologie et Traduction.
- De Mauro, T. (2012). Linguistica educativa. Ragioni e prospettive. Dans S. Ferreri (Éd.), *Linguistica educativa. Atti del XLIX Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)*. Viterbo, 27–29 settembre 2010 (pp. 3–22). Roma : Bulzoni.
- Desaulniers, P. (2000). L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 299–317.
- EUNEC (2012). Réseau européen des conseils de l'éducation de l'Union Européenne, *Dossier Migration and Education*. Consulté à l'adresse http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/2013_02_22_di_migration_et_education.pdf
- Leconte, F., & Babault, S. (2005). Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures. *Glottopol*, 6, Présentation, 1–2.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters. Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211–227. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317>
- McKinsey, C., & McKinsey, M. M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London : McKinsey. Consulté à l'adresse: http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Mizala, A., & Schneider, B. (2019). Promoting quality education in Chile. The politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- Nicolas, C. (2016). Une formation aux approches plurielles des enseignants français ? *Synergies Pays germanophones*, 9, 81–91.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. Paris : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Unesco = Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (2016). *Forum mondial sur l'éducation 2015. Rapport Final*. Paris : UNESCO.
- Unterhalter, E. (2017). Global injustice, pedagogy and democratic iterations. Some reflections on why teachers matter. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 24–37. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205141>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme. Pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5–16. <https://doi.org/10.4000/trema.246>

Interkomprehensionskompetenzen für Lehrende: Das Professionalisierungskontinuum im Saarland – Ein Modell zur Umsetzung

Nicht nur im deutschsprachigen Raum ist die Schule mehrsprachiger denn je. Der (Fremd-)Sprachenunterricht sieht sich heute anderen Herausforderungen gegenübergestellt als noch im vergangenen Jahrhundert. Auf europäischer Ebene werden aus dem Blickwinkel eines gemeinsamen europäischen Mobilitätsraums Sprachkenntnisse nicht nur als ökonomisch, sondern auch als individuell und gesellschaftlich zentraler Faktor angesehen. Sprachkenntnisse werden als Schlüsselkompetenz für die allgemeine und berufliche Bildung und für die Wettbewerbsfähigkeit definiert, ihre Förderung ist Gegenstand der Zielsetzungen der Europäischen Union (cf. EU-Kommission, 2012, S. 6; Rat der EU, 2014). Aufgrund der umfangreichen globalen Migrationsbewegungen prägen zudem neue Sprachen und Kulturen die Sprachensituation in den aufnehmenden Gesellschaften mehr und mehr, Sprachen gewinnen damit einen neuen Platz in Alltag und Gesellschaft, in der lebensweltlichen Realität und damit auch und vor allem in den Schulen – allerdings haben die Bildungssysteme bisher kaum eine adäquate Antwort auf die neuen Fragestellungen gefunden, die der Umgang mit der „neuen“ gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und die Erziehung zur individuellen Mehrsprachigkeit mit sich bringen.

Eine fundierte Aus- und Fortbildung spielt vor diesem Hintergrund eine Schlüsselrolle, die Professionalisierung der Lehrkräfte und ihre gezielte Vorbereitung für den sprachenvernetzenden und -übergreifenden Unterricht sind unverzichtbar. Der folgende Beitrag umreißt einige der in diesem Kontext zentralen Aspekte und präsentiert ein Modell für Sprachenlehrende aus dem Saarland, wo basierend auf den Erfahrungen der letzten Dekaden seit 10 Jahren das mehrsprachige Lehren und Lernen in der Lehramtsaus- und -fortbildung als fest etabliert bezeichnet werden kann.

1. Mehrsprachigkeit als Thema der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Im Zentrum mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteter Ansätze, die im deutschsprachigen Raum zunehmend Eingang auch in curriculare Vorgaben finden, stehen der Umgang mit und die Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Sinne einer mehrsprachigen kommunikativen und interkulturellen Kompetenz. Allerdings braucht die Umsetzung der neuen Konzepte und Ansätze im Unterricht Zeit, vor allem für die fundierte Ausbildung und Professionalisierung der Sprachenlehrkräfte für den Einsatz mehrsprachig ausgerichteter Lehr-/Lernszenarien im schulischen Alltag.

Empirische Studien belegen vielfältige Effekte von mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Verfahren auf die Lernenden, insbesondere die Steigerung der Sprachbewusstheit, der Sprachkompetenzen, der Sprachlernkompetenz, der Sprachlernmotivation und der Freude am Sprachunterricht (cf. Bär, 2010; Bär, 2009; Behr, 2007; Bredthauer, 2016; Marx, 2005; Meißner, 2010; Meißner, 1997; Morkötter, 2005; Zeevaert & Möller, 2011). Trotz der Belege aus den Fachwissenschaften und der überaus positiven Rückmeldungen der Teilnehmer/innen an Bildungsangebote zur Mehrsprachigkeit sind die pluralen Ansätze des *Referenzrahmens für Plurale Ansätze (RePA)* (Candelier et al., 2009) noch immer nicht umfassend in die Curricula insbesondere der Lehrendenausbildung integriert, ebenso wenig wie die mit dem neueren Begriff des *translanguaging* belegten Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Dies mag unter anderem auch darauf zurückzuführen sein, dass die Frage, welche Kompetenzen eigentlich auf der Seite der Lehrenden für einen professionellen, auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Unterricht erforderlich sind, bislang noch nicht abschließend geklärt ist, auch wenn dazu bereits erste Arbeiten vorliegen. Die aktuellen Vorarbeiten zu einem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachenlehrende – „Towards a common European framework of reference for language teachers“ – beim europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates¹ umfassen eine umfangreiche Sammlung von Instrumentarien zur Professionalisierung von Sprachenlehrkräften sowie eine analytische Übersicht über die vorhandenen Referenzrahmen. Allerdings verdeutlicht gerade diese Kompilation die Vielfalt der möglichen Ausrichtungen von Lehrerprofessionalisierung. Zudem spielen Mehrsprachigkeit und sprachenvernetzendes bzw. sprachenübergreifendes Unterrichten nur in wenigen Konzeptionen eine zentrale Rolle. So wurde etwa ein erster Referenzrahmen zur Beschreibung der Kompetenzen in der Interkomprehensionsdidaktik entwickelt.² Er versteht sich als ein Instrument zur Konzeption und Umsetzung von interkomprehensiven Trainingsprozessen und bietet darüber hinaus ein (Selbst-)Bewertungssystem an. Die Kann-Deskriptoren formulieren Lernziele des Interkomprehensionstrainings in den drei Bereichen „politische und ethische Dimension“, „sprachliche und kommunikative Dimension“ sowie „pädagogische und didaktische Dimension“, allerdings liegt selbst hier der Fokus nicht ausdrücklich auf der Ausbildung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen bei den Lernenden. Dennoch bieten die Deskriptoren des *REFDIC* eine erste Orientierung für die Ausbildung von Tutor/inn/en für das Interkomprehensionstraining.

Trotz dieser Vorarbeiten sind die Lehrkräfte weiterhin auf eine fundierte Aus- bzw. Fortbildung in diesem Bereich angewiesen, die ihnen eine adäquate theoretische Rahmung bietet und sie mit den einschlägigen Konzepten und Arbeitsmaterialien vertraut macht.

1 Cf. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx> (03.02.2020).

2 *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension, REF DIC*, <https://www.miriadi.net/en/introduction> (03.02.2020).

Generell begrüßen viele Lehrkräfte die Einbeziehung mehrsprachigkeitsdidaktischer Grundlagen und Ansätze; dennoch bleibt im deutschen Sprachraum die Umsetzung der Konzepte zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen vielerorts noch immer ein Desiderat (cf. dazu etwa die Untersuchungen von Reich & Krumm, 2013; Bredthauer, 2016; Bredthauer & Engfer 2018). Dabei wird die „Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik“ ebenso wie die allenthalben erkennbare „Diskrepanz zwischen mehrsprachiger Ideologie, politischer Anforderung und Lehrpraxis in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von Schüler/innen im deutschen Klassenzimmer“ beklagt (Marx, 2014, S. 1).

Die folgende exemplarische Rückschau und der aktuelle Blick auf die Internetstatistik sind erste Indizien für die zögerliche Akzeptanz und die stockende Umsetzung der pluralen Ansätze in die Praxis.

1.1 Rückblick und Status quo

An einzelnen deutschsprachigen Universitäten war das sprachenvernetzende Lehren und Lernen schon deutlich vor der Jahrtausendwende Gegenstand der romanistischen Lehramtsausbildung, wenngleich die Bezeichnung der inzwischen als *plurale Ansätze* zusammengefassten Konzepte (cf. Candelier et al., 2009) noch nicht gebräuchlich war. So wurden z.B. an der Frankfurter Goethe-Universität schon in den 1980er Jahren Seminarveranstaltungen zum *multiplen* bzw. *simultanen Spracherwerb in den romanischen Sprachen* angeboten, eine Vorgehensweise, die später mit dem Terminus der *romanischen Interkomprehension* belegt wurde.³ Das Konzept des interkomprehensiven Sprachenlernens ist in der universitären Ausbildung keineswegs neu, auch an den Universitäten Freiburg, Gießen und Hamburg u.a. waren und sind entsprechende, auch explizit didaktisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen zum sprachenvernetzenden Unterricht im Lehrangebot.

Daneben sind in fast allen Curricula im Bereich des Unterrichts von *Deutsch als Zweitsprache* zahlreiche Angebote unter dem Schlagwort *Mehrsprachigkeit* zu verzeichnen; *plurale Ansätze* werden in diesem Zusammenhang jedoch in der Regel nicht diskutiert. Weder die Ansätze als solche noch der *Referenzrahmen für plurale Ansätze* (RePA) finden in den Curricula Berücksichtigung, beispielhaft dafür etwa das österreichische *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*⁴.

Die folgenden Abbildungen zu den Suchanfragen bei Google zeigen, dass sich das Interesse der Nutzer/innen seit 2004 hinsichtlich der Schlagwörter *Mehrsprachigkeit*, *Interkomprehension*, *Interkulturelles Lernen* und *Fremdsprachenunterricht* (Abb. 1) insbesondere hinsichtlich des Interkulturellen Lernens in den letzten 15 Jahren deutlich verringert hat:

3 Die dort gesammelten Erfahrungen aus der akademischen Lehre in Verbindung mit den entsprechenden fachwissenschaftlichen Erkenntnissen bildeten die Grundlage für das Referenzwerk zu den linguistischen Grundlagen der romanischen Interkomprehension, den *Sieben Sieben des EuroCom-Ansatzes* (Klein & Stegmann, 2000).

4 Cf. http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&open=34 (03.02.2020).

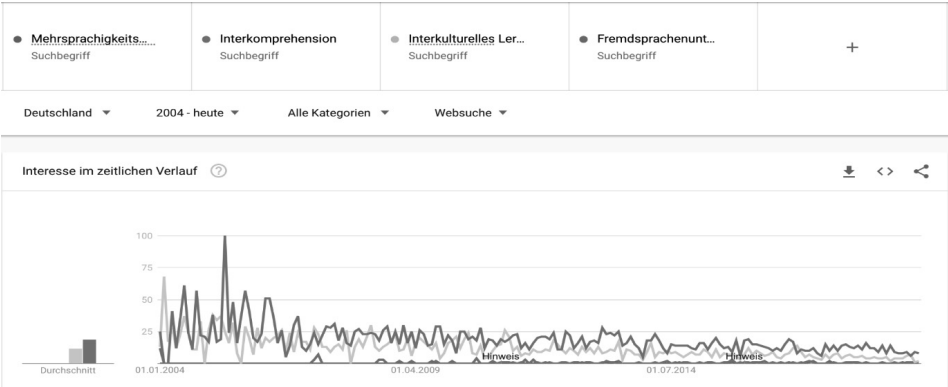


Abbildung 1: Suchanfrage google trends 1 (15.07.19)

Nimmt man für den Vergleich das Schlagwort *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* hinzu, wird ersichtlich, dass die Nutzer/innen/anfragen dazu generell wesentlich höher liegen als für die in Abb. 1 dargestellten Begriffe. Insbesondere seit August 2015 haben die Suchanfragen zu DaZ immens zugenommen: Die unter den pluralen Ansätzen subsumierbaren Termini stehen auch aktuell (noch?) nicht im Zentrum des Interesses (zu dieser Frage s.a. Candelier, 2018).

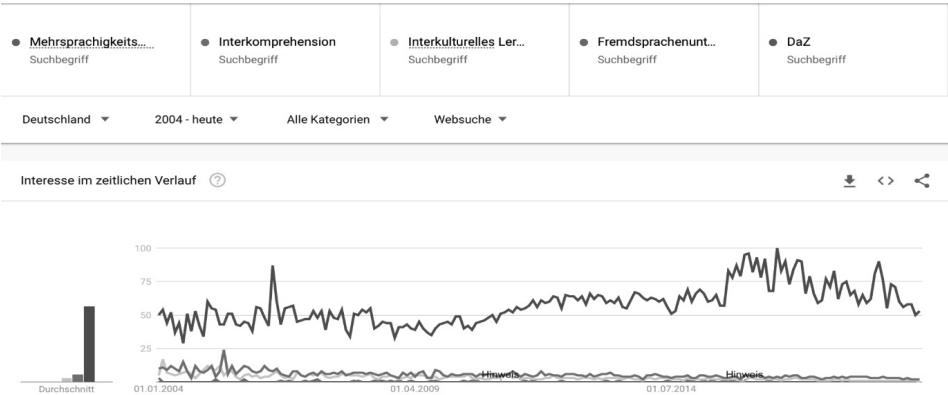


Abbildung 2: Suchanfrage google trends 2 (15.07.19)

Diese Entwicklung zeigt einerseits, wie sich der Fokus des Interesses im Laufe der Zeit verlagert; allerdings wird durch diese Übersicht auch deutlich, dass *Interkomprehension* noch immer nur marginal von Belang ist und deutlich hinter *Interkulturelles Lernen* rangiert, aber noch vor dem Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Die Suchanfragen zu den Stichwörtern *Plurale Ansätze* und *Eveil aux langues* ergaben zu wenige Ergebnisse für eine Darstellung via *google trends*, währenddessen steigt das Interesse an dem aktuell rege diskutierten Begriff des *translanguaging* (auch im deutschsprachigen Raum) deutlich, hier im Vergleich zu *Interkomprehension* (Abb.

3). Offensichtlich beschäftigt die Diskussion um das *translanguaging* (cf. Cenoz & Gorter, 2015) als neuerer Ansatz zum Umgang mit Mehrsprachigkeit deutlich mehr, auch wenn das Konzept in vielerlei Hinsicht Parallelen zur Interkomprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik aufweist, vielfach sogar umfassende Schnittmengen zu identifizieren sind (cf. Reissner & Schwender, 2019).

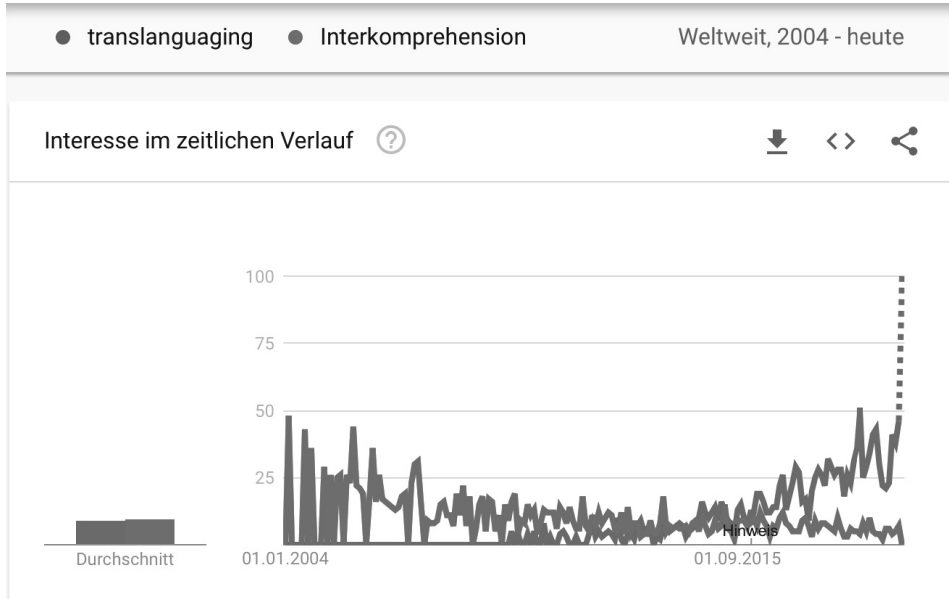


Abbildung 3: Suchanfrage google trends 3 (15.11.19)

Dem schwachen Interesse an den pluralen Ansätzen, wie sie der *RePA* beschreibt, stehen die Erkenntnisse aus verschiedenen vornehmlich linguistischen und didaktischen Disziplinen gegenüber, die die bereits erwähnten Effekte mehrsprachigkeitsdidaktisch fundierter Unterrichtsarbeit beschreiben. Die in der Vergangenheit angestellten Untersuchungen reichen von der Kompetenzstärkung in Einzelsprachen über rezeptive Kompetenzen in mehreren nahverwandten Sprachen bis hin zu der Entwicklung einer übergreifenden Mehrsprachigkeitskompetenz, zu der etwa auch Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie sowie die Fähigkeit gehören, vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen gezielt für das Erlernen weiterer Sprachen zu nutzen (z.B. Bär, 2009; Cenoz & Gorter, 2015; Doyé & Meissner 2010; Hallet & Königs, 2010, S. 303; Mehlhorn, 2014; Morkötter 2005; Reissner, 2007). Die Frage nach der Evaluation, Messung und Bewertung der interkomprehensiven Kompetenzen wird noch immer aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Als besondere Herausforderung stellt sich dabei die Frage nach der Abgrenzung der Interkomprehensionskompetenz von anderen, insbesondere den allgemeinen rezeptiven Kompetenzen, sowie ihrer Darstellung und Evaluation als Kompetenz *sui generis*. Die Diskussion ist hochaktuell. Erste Ergebnisse mit Niveaubeschreibungen und Deskriptoren sowie ein Verfahren zur Evaluation der Interkomprehensionskompetenz hat das Projekt *EVAL-IC* generiert (cf. die Beiträge

von Ollivier und Strasser sowie von Garbarino und Melo-Pfeifer in diesem Band bzw. die Projektwebseite⁵).

1.2 Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Studien zur Kompetenz der Lehrenden für das Mehrsprachigkeitslehren und -lernen stellen nach wie vor ein Desiderat dar – die wenigen vorhandenen Untersuchungen zu interkomprehensiv basiertem und/oder sprachenvernetztem Unterricht beschränken sich fast ausnahmslos auf die Einstellungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit und sprachenvernetztem Lehren und Lernen (cf. z.B. Bredthauer & Engfer, 2018; Doff & Lenz, 2011; Heyder & Schädlich, 2014, 2015; Neveling, 2012, 2013). Dieses Forschungsinteresse ist auf die zentrale Rolle zurückzuführen, die die Überzeugungen und Einstellungen der Lehrenden insbesondere bei der Einführung von Neuerungen in die schulische Praxis spielen. Andere Untersuchungen richten sich auf den Lernerfolg der beteiligten Lernenden, der als Indikator für die Lehrkompetenz gewertet wird, hier aber nicht näher diskutiert werden kann (cf. den Beitrag von Reissner in diesem Band).

Die grundsätzlichen Überlegungen zur Lehrkompetenz für den sprachenvernetzenden (Fremd-)Sprachenunterricht werden im Folgenden anhand des saarländischen Modells zur Lehrerbildung für Mehrsprachigkeit und Interkomprehension erörtert. Auch hier bildet die Arbeit zu den Einstellungen einen der wesentlichen Bausteine der Aus- und Fortbildung für Mehrsprachigkeitserziehung.

2. Die Aus- und Fortbildung zur Mehrsprachigkeit im Saarland: über die eigene Lernerfahrung zur Lehrkompetenz

Mit der Umsiedlung des *EuroCom*-Konzepts von der Frankfurter Goethe-Universität an die Universität des Saarlandes wurden dort seit 2009 grundständige Lehrveranstaltungen in die romanistischen Lehramtsstudiengänge eingeführt. Zeitgleich wurde ein umfassendes Konzept zur Aus- und Fortbildung von Sprachenlehrkräften zur Interkomprehension entwickelt. Die verschiedenen Module der universitären Lehre für zukünftige Sprachenlehrende ebenso wie die der Fortbildung umfassen gleichermaßen die zentralen Bausteine der Mehrsprachigkeitsdidaktik, in deren Zentrum die Interkomprehension steht (s.u.). Die eigene Lernerfahrung ist dabei Grundlage und Ausgangspunkt für die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik, sowohl in der ersten Phase der Ausbildung als zukünftige Französisch- oder Spanischlehrkräfte als auch in den Fortbildungsveranstaltungen, die allen Sprachenlehrenden unabhängig von ihrem Unterrichtsfach offenstehen. Details dazu werden in Kapitel 3 ausführlicher diskutiert, nachdem zunächst die allgemeinen Rahmenbedingungen der Aus- bzw. Fortbildung der Sprachenlehrenden für den

5 www.evalic.eu (03.02.2020).

Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsunterricht zusammenfassend skizziert werden.

Die Ausbildung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit beginnt in den romanistischen Lehramtsstudiengängen für alle Schulformen bereits im Rahmen des grundständigen Lehrangebotes und erstreckt sich über phasenübergreifende Angebote des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit der Universität des Saarlandes (*ism*⁶), die gemeinsam für Studierende und Lehrende offeriert werden, bis hin zu Fortbildungsangeboten in Zusammenarbeit mit dem saarländischen Landesinstitut für Pädagogik und Medien (*LPM*⁷). Das saarländische Modell der Professionalisierung für sprachenvernetzende Ansätze kann somit als Kontinuum der Ausbildung und Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Ansätzen für zukünftige und bereits aktive Lehrende bezeichnet werden (Polzin-Haumann & Reissner, 2018).

2.1 Die universitäre Lehramtsausbildung

Die zukünftigen Lehrenden der romanistischen Schulfremdsprachen werden in mehreren Lehrveranstaltungen für das sprachenübergreifende Lehren und Lernen sensibilisiert und trainiert. Die Studierenden des Lehramts für die Primarstufe sowie diejenigen der romanistischen Studiengänge für die Sekundarstufen I und II werden mit den unterschiedlichen Dimensionen der Mehrsprachigkeit sowie den Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik vertraut gemacht. Der Interkomprehension kommt hierbei als Kernbereich der integrativ verstandenen Mehrsprachigkeitsdidaktik ein zentraler Stellenwert zu. Im Rahmen von Lernportfolios (s.u.) reflektieren die Studierenden die vermittelten Inhalte und nehmen Stellung zu den verschiedenen Dimensionen der Mehrsprachigkeit und ihrer Einbeziehung in den alltäglichen Unterricht. Erst die explizite Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der Mehrsprachigkeit führt zur Bewusstmachung ihrer Bedeutung für das Lehren und Lernen und die Einstellungen der zukünftigen Lehrenden (cf. Polzin-Haumann & Reissner, 2020). Daneben wird etwa in trinationalen Seminaren zum *Umgang mit Wissen in multilingualen Kontexten* das Thema Mehrsprachigkeit nicht nur vor dem Hintergrund sprachen- und bildungspolitischer Fragestellungen behandelt, sondern für die Studierenden durch Verlagerung einzelner Sitzungen nach Frankreich und Luxemburg auch unmittelbar erfahrbar (cf. Reissner, 2017).

Den Romanistikstudierenden stehen zudem verschiedene grundständige Lehrangebote in der angewandten Linguistik bzw. Sprachlehr-/lernforschung offen, die ihnen ermöglichen, eigene Lernerfahrungen mit dem interkomprehensiven

6 Das *ism* ist Teil des Projekts *SalUt* („Optimierung der saarländischen Lehrerausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht“) der Universität des Saarlandes, gefördert über die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung). Weitere Informationen sind zu finden unter: <http://ism.uni-saarland.de/> (03.02.2020) und <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html> (03.02.2020).

7 www.lpm.uni-sb.de (03.02.2020).

Lernen zu sammeln. In Seminarveranstaltungen unter dem Titel *crossing language borders* können sie auf der Grundlage ihrer vorhandenen Sprachkompetenzen (in der Regel im Englischen und Französischen, aber auch in anderen/weiteren Sprachen) über das *EuroCom*-Konzept rezeptive Kompetenzen in der Gruppe der romanischen Sprachen erwerben. Die Evaluation der auf der Basis der Interkomprehension erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten findet auch hier vorrangig auf dem Wege der Selbstevaluation statt. In den studentischen Lehrveranstaltungen wird dazu maßgeblich mit Lautdenkprotokollen gearbeitet, die den Spracherwerbsprozess dokumentieren und die Reflexion des eigenen Lernprozesses ermöglichen. Daneben werden durchgängig Reflexionsaufgaben zum eigenen Sprachenkönnen und -wissen bearbeitet und immer wieder der eigene Lernprozess, aber auch die eigenen Einstellungen zu verschiedenen Aspekten des Mehrsprachenlernens reflektiert.

Im Durchgang 2018/19 wurde zudem erstmals (im Rahmen des EU-Projekts *EVAL-IC*) mit den Studierenden ein Pilot-Test zur Evaluation der Interkomprehensionskompetenz durchgeführt. Perspektivisch soll das *EVAL-IC*-Zertifikat die Lehrveranstaltungen zur romanischen Interkomprehension an der Universität des Saarlandes abrunden, aber auch in den Fortbildungsveranstaltungen bietet sich der Test als zusätzliche Evaluationsmöglichkeit der erworbenen Kompetenzen an (cf. Reissner in diesem Band).

Ein weiteres zentrales Angebot für die Lehramtsstudierenden des Französischen und Spanischen liegt in den *Schulprojekt-Seminaren*. Dort haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre mehrsprachigkeitsdidaktischen Kenntnisse und Kompetenzen in der schulischen Praxis umzusetzen. Sie entwickeln, ausgehend von den fachwissenschaftlichen Grundlagen, eigenständig Lehr-/Lerneinheiten zum interkomprehensiv basierten Spracherwerb, setzen sie in der Schule um und reflektieren sie abschließend sowohl individuell wie auch in der Gruppe (cf. ausf. dazu Reissner, Korb & Schwender, 2019). Dieses besondere Veranstaltungsformat besteht an der Universität des Saarlandes seit 2010, seit 2016 konnten die Angebote über das o.g. Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit im Cluster „Sprachen und Mehrsprachigkeit“ im saarländischen Verbundprojekt *SaLUt* ausgeweitet werden. Inzwischen wurden ein Gymnasium und eine Gemeinschaftsschule zu *EuroCom*-Projektschulen ernannt, an denen die Mehrsprachigkeitsansätze regelmäßig unter wissenschaftlicher Begleitung in den Schulalltag integriert werden.

Damit bietet die Universität des Saarlandes in den verschiedenen Stadien der Lehramtsausbildung unterschiedliche Lehrangebote, die von sprach- und bildungspolitischen Aspekten über die linguistischen Grundlagen der Interkomprehension und Aspekte der Angewandten Linguistik bis hin zur Mehrsprachigkeitsdidaktik reichen. Interkomprehension ist dabei stets ein zentrales Thema, das aus den jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet, aber auch unmittelbar erprobt wird. Damit trägt das saarländische Modell auch den verschiedenen Dimensionen der Lehrkompetenz Rechnung, wie sie im oben erwähnten *REFDIC* formuliert werden.

Ein wichtiger Platz kommt bei alledem auch dem forschenden Lernen und der Aktionsforschung zu, die in einigen der beschriebenen Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommen; auch dies sind hochgradig effektive Instrumentarien und von gro-

ßem Interesse für die Professionalisierung von Lehrkräften. Häufig entstehen in Folge der Erfahrungen während der Seminarveranstaltungen auch Abschlussarbeiten im Bereich der Mehrsprachigkeitserziehung, dabei setzen die Kandidat/inn/en sprachvernetzende Konzepte mit Schülergruppen um, untersuchen beispielsweise bei Lehrenden und Lernenden deren Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und zum Sprachenlernen, aber auch die Lernerfolge der Kinder. Dabei tritt immer wieder ein hohes Maß an Kreativität zu Tage, das verdeutlicht, wie umfassend und vielseitig die pluralen Ansätze in der Praxis umsetzbar sind.

2.2 Die Fortbildung von Lehrenden: Das Zertifikat zum sprachvernetzenden Lehren und Lernen

Am Landesinstitut für Pädagogik und Medien werden in Zusammenarbeit zwischen den universitären Akteuren und dem saarländischen Ministerium für Bildung und Kultur seit 2013 Zertifikatskurse zum sprachvernetzenden Unterricht angeboten.⁸ Die jeweils über zwei Schuljahre angelegte Veranstaltungsreihe ermöglicht eine längerfristige Auseinandersetzung mit dem Thema der Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im Fremdsprachenunterricht (cf. Lipowsky, 2010). Sie richtet sich an Lehrkräfte aller Sprachenfächer und bringt damit Lehrende verschiedener Sprachen in einen kollegialen Austausch, der häufig im Schulalltag keinen Platz hat. Der fächerübergreifende Austausch fördert eine offene, interdisziplinäre Sichtweise auf das Sprachenlernen und auf die zentrale Bedeutung von Sprache als Unterrichts- und Lernmedium. Zudem werden durch die mehrsprachigen Aktivitäten mögliche Synergieeffekte zwischen den Sprachenfächern besonders gut sichtbar und regen zur sprach- und/oder fächerübergreifenden Zusammenarbeit an. So sind aus den Fortbildungsreihen sowohl schulinterne fächerübergreifende Projektkollaborationen entstanden als auch eine dauerhafte Zusammenarbeit, zum Beispiel in Form regelmäßig durchgeführter Schulprojekte zur Mehrsprachigkeit mit der Universität des Saarlandes.⁹

Die Zertifikatsfortbildung umfasst pro Schuljahr mehrere ganztägige Module, in denen die im Weiteren genannten Bausteine behandelt werden. Der Lehrgang wird in einem *Blended-Learning*-Verfahren organisiert, d.h. er umfasst die Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen und daneben selbständiges *E-Learning*. Weiterhin sind Planung, Konzeption und Durchführung einer eigenen Unterrichtsreihe und deren Dokumentation und Reflexion integraler Bestandteil der Fortbildung. Besonders hervorzuheben ist hier das von den teilnehmenden Lehrkräften zu erstellende Portfolio; neben der Dokumentation des eigenen Lernprozesses und der eigens konzipierten und durchgeführten sprachvernetzenden Unterrichtseinheit umfasst es verschiedene Reflexionsphasen im Laufe der Fortbildung. Dem Portfolio kommt als dem wesentlichen Evaluationsinstrument der Veranstaltungsreihe eine zentrale Rolle

8 Cf. <http://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/polzin-haumann/lehrerfortbildung.html> (03.02.2020) sowie www.lpm.uni-sb.de (03.02.2020).

9 Siehe z.B. <https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/polzin-haumann/sprachen-vernetzen/schulprojekte.html> (03.02.2020).

zu, insbesondere weil darüber die schwer messbaren sog. *soft skills* der Lehrkräfte zumindest in Ansätzen sichtbar gemacht werden können (zur Portfolioarbeit cf. den Beitrag von Reissner in diesem Band). Die folgenden Ausführungen umreißen diejenigen Bereiche, die sich in der langjährigen Praxis als unverzichtbare Grundlagen für die Entwicklung einer Lehrkompetenz für interkomprehensionsbasierten Unterricht erwiesen haben.

3. Bausteine der Lehrgänge für den interkomprehensiv basierten Sprachenunterricht

Die Professionalisierung der Lehrenden beruht auf einem multidimensionalen Kompetenzgefüge, das die Vermittlung des erforderlichen Wissens und der entsprechenden Fertigkeiten ebenso wie die Entwicklung der persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten umfasst. Dabei werden Kompetenzen allgemein definiert als „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Europarat, 2001, Kap. 2.1). Im Folgenden werden Bausteine und Dimensionen zusammengefasst, die konstitutiv für die Professionalisierung von Lehrenden für das sprachenübergreifende, interkomprehensiv Unterrichten sind. Dazu gehören neben den theoretischen Grundlagen als deklarativer Wissensbasis (*savoir*) das *savoir-faire* als prozedural ausgerichtetes Element sowie die Arbeit im Bereich des *savoir-être* als Summe der individuellen Merkmale, Eigenschaften und Einstellungen (cf. Europarat, 2001, Kap. 2.1.1).

Die Fortbildung verschränkt Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen miteinander, um den Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, ihr konzeptuelles Verständnis ggf. anhand neuen Wissens zu vertiefen, ihre Handlungsmuster zu verändern und in der Praxis zu erproben und darüber zu reflektieren (cf. Lipowsky, 2010).

3.1 Die Einstellungen, Überzeugungen und Attitüden der Lehrkräfte

Generell hängt die Unterrichtsqualität maßgeblich von der Person der Lehrkraft ab und ist unmittelbar mit Überzeugungen und Einstellungen, den *teacher beliefs*, verbunden, wie verschiedene internationale Studien zeigen (z.B. Biedermann et al., 2012; Hattie, 2003; Lipowsky, 2010). Lehrende spielen eine wichtige Rolle für den Lernprozess und die Leistungen der Lernenden. Insbesondere im Bereich der Förderung von Mehrsprachigkeit gelten die Einstellungen von Lehrkräften als Prädiktoren für deren Verhalten im Unterricht (cf. Ajzen & Fishbein, 2000; Ertmer et al., 2012); es ist davon auszugehen, dass ihre Lehr- und Lernkonzepte ihr unterrichtliches Verhalten beeinflussen (Baumert & Kunter, 2006). Grundlegend sind insbesondere berufsbezogene Überzeugungen und motivationale Faktoren (cf. König

& Rothland, 2013), die etwa für die individuelle Akzeptanz (sprachlich) heterogener Klassen und Situationen und damit auch für den entsprechenden Unterricht (cf. Ollivier & Strasser, 2016, S. 123) entscheidend sind.

In der ersten Präsenzphase aller Aus- und Fortbildungsmaßnahmen stehen daher einleitend zunächst das eigene *portrait linguistique*¹⁰ sowie die Sprachlernerfahrungen und Sprachbiographien der teilnehmenden Lehrkräfte im Fokus. Über die Reflexion der eigenen Sprachkompetenzen und der eigenen Lernerpersönlichkeit sowie der Rolle der Sprache(n) für die eigene Person wird ein erster Anstoß für die Entwicklung von Sprachenbewusstheit gegeben und die für den pluralen Unterricht erforderliche Handlungskompetenz bei den Lehrenden angebahnt.

In den folgenden Bausteinen wird darauf aufbauend die Aufmerksamkeit der Lehrenden für die Effekte der sprachenvernetzenden Ansätze und für die Konsequenzen von sprachlicher (und kultureller) Diversität weiter geschärft, um sie für die – zunächst ungewohnte – mehrsprachige Unterrichtspraxis vorzubereiten.

3.2 Die theoretischen Grundlagen

Für die Lehrkompetenz, die auf die Ausbildung individueller mehrsprachiger Kompetenz ausgerichtet ist, ist eine übergreifende, holistische Perspektive auf den Sprachlernprozess erforderlich. Sie ermöglicht einen bewussten und sensiblen Umgang mit den vielfältigen Aspekten des (Mehr-)Sprachenlehrens und -lernens. Dementsprechend sind die theoretischen Grundlagen für das sprachenvernetzende Lehren mannigfaltig, aber in ihrer Komplexität unverzichtbar, um die Lehrenden umfassend für das interkomprehensiv basierte Unterrichten vorzubereiten.

Im Saarbrücker Modell werden den (zukünftigen) Lehrkräften verschiedene Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und zentrale Konzepte dazu eröffnet, die ausgehend von der (sprach- und bildungs-)politischen Ebene verschiedene Aspekte des Spracherwerbs und die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik umfassen. Zunächst werden die einschlägigen sprach(en)politischen Rahmenbedingungen i.w.S. thematisiert, etwa auf der europäischen Ebene Grundsätze der gemeinsamen Bildungs- und Sprachenpolitik und Instrumente wie der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* und der bereits genannte *RePA*. Beide Dokumente können für die Unterrichtskonzeption und Unterrichtsplanung wichtige Hilfestellungen bieten. Auf nationaler Ebene werden die Bildungsstandards mit ihren curricularen Vorgaben für den Sprachenunterricht erörtert (Kultusministerkonferenz, KMK, 2003, S. 10), auf dem regionalen Niveau das Sprachenkonzept Saarland 2019 (Ministerium für Bildung und Kultur & Universität des Saarlandes, 2019) und die einschlägigen Lehrpläne für die verschiedenen Sprachenfächer; die programmatischen Rahmenbedingungen zur Mehrsprachigkeit im saarländischen Bildungssystem werden mit den Lehrenden kritisch beleuchtet.

10 Das Zeichnen eines Sprachenportraits (in Anlehnung an Krumm (2002), allerdings ohne Vorgaben zu den zu erstellenden Zeichnungen) mit dem Titel „Meine Sprachen“ findet in allen von der Verf. dieses Artikels geleiteten Lehrveranstaltungen statt.

Ein weiterer zentraler Theorieblock umfasst die allgemeinen Grundlagen des (Mehr-)Sprachenerwerbs sowie die Einführung in mehrsprachigkeitsdidaktische Grundlagen. Ausgehend von den allgemeinen Zielsetzungen und Werten der Mehrsprachigkeit werden die zentralen Erkenntnisse der Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsforschung angesprochen, etwa die Entwicklung einer integrativen anstelle einer additiven Mehrsprachigkeit bei den Lernenden (cf. Europarat 2001, S. 17), potentielle Synergieeffekte des sprachenvernetzenden Lernens, die Förderung (meta-)linguistischer und (meta-)kognitiver Fähigkeiten (cf. Hufeisen & Marx, 2007) sowie die Bedeutung des bei den Lernenden vorhandenen Sprachenrepertoires für eine Ökonomisierung des Sprachenlernens, aber auch für eine sichtbare Wertschätzung des lernerseitigen Wissens und Könnens.

Über die Kenntnis dieser Inhalte werden die mit dem Mehrsprachenlernen verbundenen Lernziele für die Lehrkräfte nachvollziehbar und erleichtern die spätere unterrichtliche Umsetzung, z.B. für die Entwicklung der mehrsprachigen kommunikativen Sprachkompetenz, aber auch der transversalen Kompetenzen der Lernenden, „die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen“ (Europarat, 2001, S. 21). Die Rolle der Sprachenbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit (cf. Bär, 2009; Morkötter, 2005) sowie von Lernstrategien werden in den Lehrgängen als konstitutive Elemente der Mehrsprachigkeitskompetenz thematisiert und beispielsweise i.S.e. *cross-linguistic approach* (Luchtenberg, 2005, S. 52) diskutiert, insbesondere auch als Schnittstellen zwischen der allgemeinen, nicht sprachspezifischen Kompetenz in mehrsprachigen Kommunikationssituationen, dem lebenslangen Sprachenlernen und der Entwicklung der individuellen mehrsprachigen Kompetenz (cf. Lenz, 2009). Die Interkomprehension und ihre Didaktik als Kernbereich der integrativ verstandenen Mehrsprachigkeitsdidaktik bieten hier jeweils zahlreiche Anknüpfungspunkte.

Die aufgrund der Sprachverwandtschaften innerhalb der romanischen (bzw. auch der germanischen) Sprachenfamilie bestehenden Gemeinsamkeiten und die damit verbundenen linguistischen Grundlagen der europäischen Interkomprehension (cf. Klein & Stegmann, 2000) werden als weiterer theoretischer Schwerpunkt und Input für die Professionalisierung der Lehrkräfte genutzt. Das Wissen um die inter- und translingualen Transferressourcen ist insbesondere für die kognitive Ebene des sprachenvernetzenden Lernens von großer Bedeutung, etwa für das „Verstehen der Organisations- und Verwendungsprinzipien von Sprachen“ (Europarat, 2001, Kap. 5.1.4.1). An dieser Stelle wird das Augenmerk auf ein essentielles Element des Saarbrücker Modells gerichtet: die Sprachenlehrenden machen eigene Lernerfahrungen mit der interkomprehensiven Vorgehensweise und der Anwendung der verschiedenen Transferkategorien, indem sie mit Texten in ihnen unbekannten Sprachen arbeiten, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

3.3 Die Lern- und die Lehrerfahrung

Ziel der Aktivitäten zur Lehrendenprofessionalisierung ist die Förderung der Handlungskompetenz, verstanden als „Integrations-, Mobilisierungs- und Transferkompetenz, die in einem gegebenen Kontext ein Ensemble von Ressourcen (Kenntnisse, Haltungen, Attitüden, Überlegungen) umfasst, um ein Problem oder eine Aufgabe zu lösen“; dabei besteht „die Kompetenz nicht additiv aus der Kenntnis der Ressourcen, sondern in der Mobilisierung der Ressourcen an sich. Kompetenz ist daher immer eine Mobilisierungskompetenz (*savoir mobiliser*)“ (Candelier et al., 2009, S. 17). Auf dieser Sichtweise aufbauend bildet die eigene Lernerfahrung der (zukünftigen) Sprachenlehrkräfte mit der Anwendung interkomprehensiver Strategien auf der Grundlage des *EuroCom*-Konzeptes den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Vorbereitung des eigenen Mehrsprachigkeitsunterrichts.

So begegnen sie in der Lernerrolle den spezifischen Herausforderungen des interkomprehensiven Lernens und lernen aus dieser Perspektive einschlägige Aufgabenformate kennen, so etwa zur Erstellung von mehrsprachigen Vokabellisten und Wörterbüchern, Hypothesengrammatiken zum Funktionieren unbekannter Sprachen oder Lautdenkprotokolle der Erschließung eines unbekannten Textes, die sie später im eigenen Unterricht einsetzen können. Nicht zuletzt diese Erfahrungen erleichtern den Lehrenden, sich in die Schülersituation hineinzusetzen. Dies sensibilisiert auf einer weiteren Ebene für das sprachenübergreifende Lehren und Lernen. Nach unseren Erhebungen unter den Interkomprehensionskursteilnehmenden sind es die eigenen Erfahrungen mit dem Phänomen der Interkomprehension, mit Texten in vermeintlich unbekannten Sprachen, das Anwenden von Erschließungsstrategien und das Entdecken von Vertrautem und Bekanntem über das gezielte Vergleichen mit vorhandenen (Sprach-)Kenntnissen, die die Perspektive auf das sprachenvernetzende Lernen verändern – und damit auch die Einstellungen und Überzeugungen der (zukünftigen) Lehrkräfte (cf. Polzin-Haumann & Reissner, 2020).

Das Entdecken neuer Dimensionen der eigenen Mehrsprachigkeit sowie der Fähigkeit, die eigenen Ressourcen für das interkomprehensive Verstehen zu nutzen, werden dabei häufig als Schlüsselerlebnisse geschildert. Dies entspricht auch Ergebnissen aus anderen Studien, wonach die eigene Sprachenbewusstheit von Lehrenden unabdingbare Voraussetzung für das Vermitteln einer solchen ist (cf. Doff & Lenz, 2011, S. 45). Die über die individuelle Lernerfahrung geförderte *teacher-language-awareness*-Aktionsforschung (cf. Doff & Lenz, 2011, S. 45) ist eine wichtige Grundlage für die Anwendung pluraler Ansätze im Sprachenunterricht.

Zudem tragen die Lehr- und Lernerfahrungen der Lehrkräfte dazu bei, sie (auch) in ihrer Eigenschaft als Lernpartner/innen und -moderator/innen zu stärken. Die Rolle der Lehrenden ist in interkomprehensiv basierten Konzepten von besonderer Bedeutung, insbesondere vor dem Hintergrund ihrer transversaldidaktischen Ausrichtung und des konstruktivistischen Lernparadigmas, das den Lernenden große Freiräume für das autonome und entdeckende Lernen eröffnet. Daher wird in den Fortbildungen auch die Rolle des/der Lehrenden in besonderem Maße reflektiert,

im kollegialen Austausch, aber ebenso bei der individuellen Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorgehen im Portfolio.

In der Zertifikatsfortbildung, aber insbesondere im Rahmen der Schulprojektseminare sind die Konzeption und Umsetzung einer eigenen Unterrichtseinheit oder -reihe obligatorischer Bestandteil der Lehrgänge. Die Schulpraxis wird i.S. eines Erfahrungsraums für Aktionsforschung zur Analyse und Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen genutzt. Dabei werden Konzeption, Materialienerstellung und Umsetzung jeweils von den Dozent/inn/en begleitet und unterstützt. Daneben gehören kollegiale Hospitationen sowie die retrospektive Reflexion im Kollegenkreis zu den Modulen (cf. Reissner, Korb & Schwender, 2019). Der kollegiale Austausch über die eigene Lehrpraxis stellt ein zentrales Gestaltungsmerkmal insbesondere in den Fortbildungsveranstaltungen dar. Die Präsentation und Diskussion der individuellen Ergebnisse in der Gruppe und die mit anderen geteilte Lehrerfahrung begünstigen die individuelle und gemeinsame Reflexion und generieren neue Erkenntnisse. Diese methodische Rahmung fördert die Professionalisierung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit als Realität und Lernziel im eigenen Sprachenunterricht, wie auch die Abschlussevaluationen der Lehrgänge ausdrücklich bestätigen.

3.4 Die Reflexion

Der Transfer von der Theorie in die Praxis, der auf der Mobilisierung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten beruht, wird in wiederkehrenden Reflexionschleifen thematisiert und analysiert. Zugleich werden der eigene Lernprozess, die persönlichen Lernerfahrungen und der ggf. erfolgende Aufbau neuer sprachlicher, pragmatischer und interkultureller Kompetenzen über ein Portfolio festgehalten. Hierin liegt ein grundlegender sprachen(-lern)bewusstheitsfördernder Aspekt. Daneben ist die eigene professionelle Entwicklung ein zentraler Gesichtspunkt im Rahmen der Reflexion.

Das Saarbrücker Modell sieht die systematische Reflexion über die eigenen Einstellungen, die eigenen Lernerfahrungen sowie die eigene Unterrichtspraxis, verbunden mit Überlegungen zu den zugrundeliegenden theoretischen Konzepten und deren kritisches Hinterfragen, als Basis für die Veränderung der Einstellungen und der Unterrichtspraxis in Hinsicht auf den sprachenvernetzenden Interkomprehensionsunterricht (cf. Reissner in diesem Band).

4. Zusammenfassung und Fazit

Das hier vorgestellte Saarbrücker Modell der Mehrsprachigkeitsaus- und -fortbildung zielt darauf ab, die Lehrkräfte von Anfang an für die Öffnung des Sprachenunterrichts für Mehrsprachigkeit und Interkomprehension zu qualifizieren. Dies gilt nicht nur für die gezielte Vernetzung der unterrichteten (Fremd-)Sprachen, sondern auch bezüglich der Einbeziehung der vorhandenen lebensweltlichen Mehr-

sprachigkeit. Um den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen im Handlungsfeld Schule und im Sprachenunterricht gerecht werden zu können, bedarf es neuer Instrumentarien, aber auch des notwendigen Hintergrundwissens. Dazu gehört ein solides theoretisches Fundament, das Elemente aus verschiedenen einschlägigen Disziplinen umfasst, etwa zu Spracherwerbsprozessen und dem Sprachenlehren und -lernen im Allgemeinen, aber auch bezüglich der sprachenvernetzenden und pluralen Ansätze zum Sprachenlernen sowie den damit verbundenen Konzepten. Zur Entwicklung guter Lehrkompetenz sind vielfältige weitere Faktoren von Belang, die den Lehrkräften ermöglichen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass er gleichermaßen die Entwicklung eines mehrsprachigen Repertoires als Ausdruck der individuellen Mehrsprachigkeit umfasst wie er alle Schüler/innen für den Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vorbereitet. Indem in den Aus- und Fortbildungslehrgängen ganz unterschiedliche Methoden und Ansätze eingesetzt werden, Theorie- und Praxisphasen sowie Gelegenheiten zum kollegialen Austausch und Reflexionssequenzen miteinander kombiniert werden, erfüllt das Modell grundlegende Wirksamkeitsbedingungen, wie sie für die Effektivität von Fortbildungen für Lehrkräfte eingefordert werden (cf. Lipowsky, 2010). Die Fortbildungsevaluationen bestätigen die hohe Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit den Saarbrücker Modulen. Daneben wird bei vielen von ihnen das unterrichtliche Handeln nachweislich dauerhaft verändert, was sich u.a. im fortlaufenden Austausch mit den Lehrkräften auch noch Jahre nach den Lehrgängen niederschlägt. Hierzu liegen noch keine empirischen Befunde vor, eine entsprechende Untersuchung ist in Vorbereitung, ebenso zur Entwicklung der Einstellungen der studentischen Lehrgangsteilnehmer/innen. Befragungen zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltungen belegen, dass sich Wissen und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im Laufe der Lehrgänge verändern; die große Anzahl an studentischen Abschlussarbeiten reflektiert ebenfalls das fortdauernde Interesse an der Thematik, oftmals zeitlich weit entfernt von der diesbezüglichen Lehrveranstaltung.

Eine grundlegende Änderung in den Bildungssystemen steht jedoch immer noch aus, es fehlen im deutschen Bildungssystem noch immer allgemeingültige Leitlinien zur Mehrsprachigkeit im Handlungsfeld Schule, obwohl dafür Konzepte wie das Gesamtsprachencurriculum schon lange vorliegen. Der Bedarf an Veränderung ist im schulischen Alltag mehr als offensichtlich, insbesondere muss der Unterricht generell und der Sprachenunterricht im Besonderen für Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze geöffnet werden, um den gesellschaftlichen Gegebenheiten besser gerecht zu werden. Auch sind die Lehrwerke für die sprachlichen Fächer dringend dahingehend zu überarbeiten. Hier fehlt es noch allenthalben an einer konsequenten Umsetzung der fachwissenschaftlich weitestgehend einhelligen Erkenntnisse.

Auch zur Frage der Bewertung der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionskompetenz bestehen noch immer Forschungsdesiderate. Der Referenzrahmen, der im Projekt *EVAL-IC* dazu erarbeitet wurde, und der dazu entwickelte Kompetenztest¹¹

11 www.evalic.eu (03.02.2020).

sind wichtige Schritte, nicht zuletzt, um die Interkomprehensionsdidaktik leichter in die schulischen Bewertungssysteme integrieren zu können. Dennoch bleibt die Aus- und Fortbildung weiterhin gefragt, um die zugrundeliegenden Konzepte zu verbreiten und die Lehrenden für deren Anwendung in der Praxis zu schulen.

Literatur

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation. Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1–33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, M. (2010). Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven. Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects and perspectives. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives* (S. 281–290). Tübingen: Narr.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojekts der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 460–475.
- Bredthauer, S. (2016). Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. *Zeitschrift für Allgemeine Linguistik*, 65, 129–157. <https://doi.org/10.1515/zfal-2016-0020>
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* Abgerufen von https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2009). *REPA – Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen*. Überarbeitete Fassung. Abgerufen von http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf
- Candelier, M. (2018). Nachwort: Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als fächerübergreifender Begegnungsort im Curriculum – Zur Relevanz im deutschen Bildungskontext. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (S. 341–354). Tübingen: Narr.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (Hrsg.). (2015). *Multilingual education. Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, S. & Lenz, A. (2011). Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XI(1), 31–49. Abgerufen von http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011_1/pegasus_2011-1_doff.pdf
- Doyé, P. & Meißner, F.-J. (Hrsg.). (2010). *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven. Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects and perspectives. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives*. Tübingen: Narr.

- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O. Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices. A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Europäische Kommission (2012). Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den europäischen Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Neue Denkansätze für die Bildung. Bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Abgerufen von <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/DE/1-2012-669-DE-F1-1.Pdf>
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Lernen, lehren, beurteilen. Abgerufen von <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i1.htm>
- Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research. Abgerufen von https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183–201.
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In E. M. Fernández Amman, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 233–251). Berlin: Frank&Timme.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* (3. Aufl.). Aachen: Shaker.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Neuwied: Luchterhand.
- Krumm, H.-J. (2002). ‚Französisch in den Beinen ... um in die Ferne zu gehen‘. Sprachenporträts: ein Zugang zu Sprachbiographien. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 197–202.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(1), 43–65.
- Lenz, A. (2009). Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit. *Forum Sprache*, 2, 42–61.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Luchtenberg, S. (2005). Language Awareness. Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 110–126.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFmE“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 8–24. Abgerufen von <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/13/11>
- Mehlhorn, G. (2014). Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 148–168. Abgerufen von <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/21/18>

- Meißner, F.-J. (1997). Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In F.-J. Meißner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (S. 25–44). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehensionsforschung. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 381–386). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes (2019). *Sprachenkonzept Saarland 2019. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. Abgerufen von https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Sprachenkonzept_Saarland_2019.pdf
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Neveling, C. (2012). Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern. Eine Fragebogen-Studie. In E. Leitzke-Ungerer, G. Blell & U. Vences (Hrsg.), *English-Español. Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht* (S. 219–235). Stuttgart: ibidem.
- Neveling, C. (2013). Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7(2), 97–129.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2016). Interkomprehensionskompetenz(en). Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen. Vermitteln und vernetzen* (S. 112–126). Münster: Waxmann.
- Polzin-Haumann, C. & Reissner, C. (2018). Annäherung an die Fremdheit. Sprachgrenzen überwinden. In I. Wowro, M. Jakosz & R. Koziel (Hrsg.), *Sprachliche Dimensionen der Fremdheit und Andersartigkeit* (S. 29–43). Peter Lang: Berlin.
- Polzin-Haumann, C. & Reissner, C. (2020). Research in intercomprehension in Germany. From theory to school practice and vice versa. In C. Kirsch & J. Duarte (Hrsg.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalizing on multilingualism in European mainstream education* (S. 114–130). Abingdon: Routledge.
- Rat der Europäischen Union (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language learning*. Education, youth, culture and Sport Council meeting Brussels. Abgerufen von https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf
- Reich H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reissner, C. (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker.
- Reissner, C. (2017). Umgang mit Wissen in multilingualen Kontexten: Erfahrungen aus der trinationalen Universitätslehre. *Muttersprache*, 1–2(127), 74–82.
- Reissner, C., Korb, F. & Schwender, P. (2019). *Mehrsprachigkeit in der Schule. Praxisnahe Impulse für die Gestaltung von Seminaren zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen*. Stuttgart: ibidem.
- Reissner, C. & Schwender, P. (2019). Translanguaging et intercompréhension. Deux approches à la diversité linguistique? *OLBI Working Papers – Cahiers de l'ILOB*, 10, 1001–1023. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555>
- Zeevaert, L. & Möller, R. (2011). Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung. Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spiță & M. Tost (Hrsg.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research* (S. 146–163). Augsburg: Narr.

Intercomprehension competences in teacher training: documentation, reflection and evaluation

1. Introduction

In Europe, teaching quality is high on the agenda, and the question of assessing the teachers' competences is considered as an important factor. Following the European Commission, the European teachers' "essential competences they require in order to be effective in the classroom is one of the keys to raising levels of pupil attainment" (EU, 2013, p. 5). In general, teaching competences are to be seen as "complex combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes, leading to effective action in situation." (EU, 2013, p. 9). *The European trade union committee for education (ETUCE)* describes quality teachers as equipped with the ability to integrate knowledge, to handle complexity, and to adapt to the needs of individual learners as well as groups. Teacher competences are built on a concept of teaching as praxis in which theory, practice and the ability to reflect critically on one's own and others' practice illuminate each other, rather than on a concept of teaching as the acquisition of technical skills (cf. *ETUCE*, 2008).

Teacher training and teacher professional learning and development are of increasing interest, in particular in view of the increasingly complex challenges in education. The role of language(s) and communication is one of the key issues in this context, at national and international/European level. Following from this, a significant number of frameworks and descriptors of language teacher competences has been developed, in and for various contexts.

Regardless of the general professional competence to act, which includes knowledge, ability and reflexivity as the core of professionalism, specific questions arise for each field of expertise that needs to be taught. The competence requirements of language teachers vary considerably depending on the context in which they are teaching. For example, teaching languages to very young learners requires competences and background knowledge that are quite different from those needed to teach company employees in their workplace.

The purpose of the following considerations is the teaching of intercomprehension (IC); as one of the pluralistic approaches to languages and cultures,¹ IC-based teaching uses teaching and learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures. In the following, we will point out some reflections on language teachers' competences in general and the IC-teaching competences in particular. The considerations are illustrated with reference to the Saarland model of

1 Cf. the *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA)* which defines and exemplifies standards for pluralistic approaches (Language awareness, Integrated didactic approaches, Intercomprehension between related languages, Intercultural approaches): <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx> (03.02.2020).

IC-teacher training described above (cf. Reissner in this volume), which includes a portfolio-based assessment.

2. Evaluation of teachers' competences

2.1 (Language) Teachers' competences

The number of studies and surveys on effective teacher professional development is growing, even if in the German-speaking area, empirical language teacher education research is not much widespread. Over recent years, various descriptions and frameworks of language teacher competences have been developed. Within the recently concluded project "Towards a guide to teacher competences for languages in education" of the *European Centre for Modern Languages (ECML)*, a catalogue of the existing key instruments and relevant publications was compiled. It provides a revealing overview of the state of the debate. The project's website offers a comprehensive guide to teacher competences for language in education, in order to prepare a *Common European framework of reference for language teachers*.² The projected framework and the wide range of over 50 existing frameworks and documents provided by the project and the practical examples are supposed to improve the quality of language teacher education.

In general, and following a recent review of international studies and surveys (cf. Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017), there are some widely shared features of effective professional development: collaborative and job-embedded professionalisation; content focusing; active learning; use of models of effective practice; coaching and expert support; opportunities for feedback and reflection. Furthermore, the professional gesture adopted by the teacher in front of his class as expression of his pedagogical choice is crucial for both, teaching and the student's learning. The distinction between general pedagogical knowledge, subject-specific knowledge and didactic knowledge, which is taken up again in almost all review articles, prevails largely in the specialist discussion. The following explanations are in line with the model of Baumert and Kunter (2006, p. 482), according to which *general pedagogical knowledge*, *subject matter knowledge* as well as *didactical knowledge* are taken over as central competence facets. However, other facets that are to be added from a systematical point of view, namely *organisational knowledge* and *counselling knowledge* (which have already been discussed by Shulman, 1987), will not be dealt with in detail here. Baumert and Kunter's scheme seems to model most closely the central areas of cognitive components of competence for practice, even if the language teachers' competence requirements vary considerably depending on the context in which they are teaching.

2 <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/Projectoverview/tabid/4270/language/en-GB/Default.aspx> (03.02.2020).

With his meta-analysis of hundreds of studies related to learning achievement, John Hattie gives a synthesis of evidence of success, in that the study emphasises the teacher's key role in learning success: "It is the teachers who are open to experience, learn from errors, seek and learn from feedback from students and who foster effort, clarity and engagement in learning" (Hattie, 2009, p. 35). Often, teacher effectiveness is evaluated by analyzing the correlations between the students' performance data or outcomes. Thus, the data provide evidence for a strong association between teacher's ability and students' competences growth.

A wide range of teachers' expertise can be described as *formal-theoretical* knowledge, although all teachers' activities go along with both, *formal and practical* knowledge and are part of the profession-related insights, as Weinert concludes:

The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. (Weinert, 2001, p. 51).

Professional convictions or beliefs are examined in professional research for teachers on the basis of the assumption that they are related to vocational activity in school and teaching contexts (for a critical overview see Buehl & Beck, 2015). However, studies on subjective perspectives of language teachers in the German-speaking context focus primarily on intercultural learning and everyday plurilingualism in the classroom. They are primarily oriented towards reflection processes and cognitions (cf. Heyder & Schädlich, 2014, 2015; Reimann, Cantone, Venus, Haller & Di Venanzio, 2018); for an overview see also Caspari, 2016). Besides, attitudinal studies with a comparatively small scope have been elaborated (e.g. Jakisch, 2014); a deeper understanding of this domain will hopefully be gained from further research such as the ongoing projects at Saarland University (cf. Polzin-Haumann & Reissner, 2020).

In line with Baumert & Kunter (2006), the guidelines of the *Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs in the Federal Republic of Germany* (*Kultusministerkonferenz, KMK*) postulate "in-depth language knowledge and ... language skills" as well as "in-depth, structured and connectable subject matter knowledge" (*KMK*, 2019, p. 44). In conformity with these principles, the Saarland model of teacher training provides a comprehensive introduction to the professional knowledge underlying IC-teaching. According to the requirements of the subject-specific competence profile of the *KMK*, within the Saarland model research-based learning is of fundamental importance for the development of the language teachers' ability to question and evaluate the effects of their own actions through self-directed reflection. In this sense, professional teaching is essentially based on the interplay of science, practice and reflection.

With its introductions to the theoretical foundations of (multi-)language learning, intercomprehension and multilingual didactics, the Saarland model meets the requirements of the professional competence model of Baumert and Kunter (2006) and the advices of the *KMK*, including "methods of knowledge and work in the

respective subject as well as a habitus of research-based learning” (KMK, 2019, p. 44). Since teachers play a major role in the pupils’ learning processes and achievements, the Saarland model of teacher training focusses on teachers’ conceptions of teaching and learning as base for their behavior in the classroom (cf. Baumert & Kunert, 2006).

2.2 Teachers’ competences in IC-teaching

Following Doyé (2007), teachers of IC can base their approach on the methodological framework principles of awareness raising and the specific interpretation strategies on the basis of previously acquired knowledge. But there are still no concrete elements of teacher competence for the operationalisation of these principles.

IC didactics requires a wide range of specific teacher competences including the reflection of their own language use and attitudes as well as the conception of cross-language lessons. Although the subject-related contents referring to IC-didactics are highly relevant for IC-teaching competence, the didactically oriented details of IC-teaching competence cannot be dealt with in greater detail in the context of this article.

Rather, this paper focusses other important fields of teacher’s professional competence and expertise: the intercultural competence and the *affective-motivational* components of competence, that is attitudes, convictions or beliefs, motivation and self-regulation (cf. Blömeke, Kaiser & Döhrmann, 2012, p. 423). Both areas, intercultural competence and affective-motivational components, are transversal, transcending and overarching the IC-teaching.

With reference to the *CEFRL*, Bernaus states in the training kit for plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education (Bernaus, 2007, p. 15), that “plurilingual and pluricultural competence is not achieved by overlapping or juxtaposing different competences”. From this it can be concluded that teachers are supposed to develop a corresponding insight and conviction, in order to being able to apply this understanding to their teaching.

The teacher’s plurilingual and pluricultural competence constitutes a fundamental base and a key issue for IC-teaching. IC provides an important potential for the development of teachers’ cross-/intercultural sensitivity and, building on this, intercultural competence. Intercultural competence and critical cultural awareness are constitutive elements of teacher’s IC-teaching competence, as states Pinho: “The development of more interculturally sensitive teachers is dependent on learning opportunities in which both student and in-service-teachers may discover their plurilinguality and culturality.” (Pinho, 2015, p. 15)

Within the Saarland model of teacher training, the teachers’ sensitivity for the highly complex subject area of plurilingualism and pluri-/intercultural questions is promoted by means of an appropriate scientific, content-specific foundation. Within a correspondent learning environment, new structures of meaning and professional knowledge of the particular theoretical key issues of plurilingual education

are created, e.g. based on the awareness of the single, holistic, inter-related plurilingual repertoire that is combined with the learners' general competences and various strategies in order to accomplish tasks (CEFR, Section 6.1.3.2) or the number of cognitive advantages resulting from plurilingualism, due to an enhanced executive control system in the brain (CEFR *Companion volume*, 2018, p. 28; cf. Wermelinger, Gampe & Daum, 2017; Ó Duibhir & Cummins, 2012). The appraisal of these knowledge entities is of central importance for developing IC-based teaching, creating the bases for reflection of the own attitudes and beliefs (for further details on the content of the training see Reissner in this volume).

Besides, the teacher's plurilingual competence can be seen as an important part of professional IC-teaching competence. The plurilingual competence can be one of the elements to be tested and evaluated. In particular, for measuring the teachers' IC-competence, the *EVAL-IC*-project's testing instruments described above can be used (cf. Ollivier & Strasser in this volume).

Before presenting the possibility of evaluating the highly complex set of factors of competence in the Saarland model using the portfolio approach, we will take a look at the question of evaluation in general and on portfolio work in particular.

3. Evaluation

Evaluating the complex competences in the field of teaching pluralistic approaches still poses a challenge for teacher training programs. Following Fetterman's definition of teacher empowerment evaluation, it can be seen as "the use of evaluation concepts, techniques, and findings to foster improvement and self-determination" (Fetterman, 1994, p. 1). In the same line goes the position postulated by Bachman and Palmer (2010, p. 26): "The primary purpose of all assessments is to collect information to help people make decisions that will lead to beneficial consequences." In this sense, the evaluation takes place within the Saarland IC-teacher-training concept. Before discussing the German experiences in section 4, however, we lay down some general reflections on evaluation and the portfolio approach.

3.1 Evaluation perspectives

The field of evaluation is characterized by two main views: a measuring and a holistic view (cf. Bonniol & Vial, 1997). The first one is often described as quantitative, objective and technical-based assessment aiming at finding an appropriate measuring tool (cf. Huver & Springer, 2011, p. 18). From the second perspective, the act of evaluating is a complex, polysemous and heterogeneous process that emphasizes the constructional and qualitative nature of assessment (cf. Huver & Springer, 2011, p. 19). In the last decades, the need for powerful tools to measure language skills comes to the fore and supports the first perspective. Nevertheless, critical questions related to the excessive focus on results point out the insufficient consideration of

cognitive processes during language assessment (cf. Huver & Springer, 2011, p. 22). In order to balance this deficit out, methods of observation based on the action-oriented approach of language learning can be integrated (cf. *CECR*), which allows a more holistic view on evaluation. The Saarland model presented here is based on this principle.

These considerations lead to the question for which purpose evaluation should be conducted. Since Scriven's (1972, p. 62) distinction between two types of evaluation, the terms summative and formative evaluation describe fundamental objectives of evaluative processes, reflecting the distinction between implementation issues and program effectiveness. Thus, in the educational context, summative evaluation "gather[s] information in order to make well-informed concluding decisions like pass-fail on a course taken (often based on an achievement test) or the attainment of a particular proficiency level (often based on a proficiency test)" (Lenz & Berthele, 2010, p. 13). Formative evaluation is "part of a learning cycle: collecting information is followed by an evaluation of the compiled evidence and subsequent decisions leading to consequences (modifications etc.) on learning and/or teaching" (Lenz & Berthele, 2010, p. 13). Both cannot be seen as separated or isolated, but mutually influential. Accordingly, summative evaluation may guide further learning or teaching cycles. Combinations and hybrid forms of evaluation can serve for a deeper understanding of the whole learning process.

The portfolio approach is traditionally seen as part of the formative orientation, but as this contribution will show, it can also be used to assess complex competencies.

3.2 The portfolio approach – brief overview

The term portfolio derived from Italian *portafoglio*, which means 'wallet' or 'briefcase', has been used in the fine arts since the Renaissance and describes in this context a collection of samples, so-called 'artefacts', which illustrate the individual creative work of an artist.

In recent years, portfolios have come to be used as pedagogical and evaluative tools in a wide range of disciplines and across all levels of education systems (cf. Lombardi, 2008). However, there is still no uniform definition of the term. Cooper and Love (2007, p. 270) summarize:

A portfolio is an organized compilation that demonstrates knowledge, skills, values and/or achievements and that includes reflections or exegesis which articulate the relevance, credibility and meaning of the artefacts presented.

Thus, a broad range of portfolio types exists: showcase portfolios, professional development portfolios, final portfolios, classroom portfolios and many more. The spectrum includes even electronic portfolios, often abbreviated as ePortfolio, which increase the number and forms of artefacts significantly. Despite the high number

of application areas, certain main categories can be determined (cf. Häcker, 2011, p. 34):

- portfolios for a specific purpose: access portfolio, professional development portfolio, assessment portfolios;
- portfolios for the proof of certain qualifications: language portfolio, showcase portfolio;
- portfolios for certain learning contexts: project portfolio, learning portfolio.

However, the primary purpose of a portfolio may simply be to showcase examples of work and/or achievements. In academic settings, a portfolio may be prepared specifically for summative evaluation with students receiving a grade based on the work submitted in their portfolio. Both, showcase and assessment portfolios, will usually only include finished, revised artefacts. On the other hand, the particular type of portfolio focussing on the learning *process* contains finished as well as unfinished work. The so-called learning portfolio uses reflective pieces, ongoing formative evaluation and feedback as important elements of the learning process. The overall goal is to document learning and development over time (cf. Klenowski, Askew & Carnell, 2006). An individual or a group can create learning portfolios. The creator has an active role in choosing the artefacts and in describing his individual learning process. The strong focus on (self-)reflection shifts the responsibility from the teacher to the learner. In this way, within the Saarland model, the learning portfolios are subject to formative feedback that guides and scaffolds the development of competences over time; the Saarland portfolios intend to support the development of a lifelong learning attitude.

3.3 Self-reflection through learning portfolios

In practice, the use of learning portfolios is linked to two different objectives. On the one hand, they serve to document not only the learning products, but also the learning processes in the evaluation of the learner. On the other hand, portfolios are associated with the hope of supporting the reflection of one's own learning process (cf. Brouër, 2007, p. 237).

The self-reflective practice opens up a number of questions: Why is a particular document selected? How do students learn and how do they proceed during the learning process? How do they assess their learning outcomes?

Taking this into consideration, further questions, which mainly concern own experiences with language teaching and learning, already arise during the preparation of the contents and artefacts (cf. Brouër, 2007, p. 240), especially in the research field of IC (cf. Pinho, 2015). By verbalizing their approaches, thoughts and impressions, the learners are enabled to identify their strengths and weaknesses as well as to find out where they need further learning phases and support (cf. Brouër, 2007, p. 238).

Learners take on an active role by observing their own learning – they reflect. The reflection is not limited to the learning outputs, but includes an observer role in a meta-perspective. This metacognition can be summarized in different reflection levels (cf. Bräuer, 2016, p. 28):

Level of reflection	4	Planning	... of options.
	3	Rating	... based on criteria.
		Evaluating	... in comparison with expectations.
	2	Interpreting	... with regard to the consequences.
		Analyzing	... with regard to own performance.
	1	Documenting	... with regard to whole process.
		Describing	... the completed action.

It is assumed that metacognitive abilities and knowledge can be continuously developed in constructivist learning arrangements (cf. Wolff, 1994), one of the principles underlying the Saarland model of IC-training. Key concepts of constructivism are construction, reconstruction and deconstruction. Constructivist learning can be understood as an automatic and exploratory access to the world. Questions, problems, mistakes are thus important parts of the learning process and are deliberately addressed. The interaction of all these factors shows how challenging it is to harmonize learning, teaching and the learners’ ability to independently work on a topic.

Accordingly, self-reflection can be constructed in two perspectives: as a self-evaluation within performance assessment (cf. Winter, 2004) or as a reflection on something learned in a course that pays special attention to self-regulation in learning (cf. Häcker, 2006).

Thus, portfolios change the learning environment by establishing communication between teacher and learner as well as enabling nuanced reflections on both sides. Furthermore, learning portfolios encourage learners’ self-reflection and, conversely, self-reflection is a constituent feature of the portfolio concept in the educational context.

The Saarland model is process-oriented to the extent that it focusses from the beginning on the learning process of (future) teachers and their reflections, the reflections ranging from descriptive to analysing/interpreting reflection (cf. Bräuer, 2016, p. 28) and *for*, *in* and *on* action (cf. Gerlach & Leupold, 2019, p. 84f., with reference to Schön, 1983). Therefore, the courses are particularly suitable for this approach (cf. Hascher & Astleitner, 2007) in order to make visible the learning pro-

cess through the use of portfolios and thus have a bridge function between teaching, learning and assessment. Accordingly, IC (as a part of the Saarland teacher training), which deals with language (learning) strategies and individual language biographies, is a topic par excellence for the reflective portfolio approach. This also applies to the development of intercultural competence and the competence components already mentioned, which include affective-motivational factors such as attitudes, convictions or beliefs, motivation and self-regulation.

3.4 Focus on prior knowledge, self-concepts and subjective theories

Recent studies in the field of teacher professionalisation show that university students and teachers are strongly influenced and guided by their own experiences as pupils, especially their own learning experiences, observations of their own teachers and subjective theories (cf. Hansis, 2002; Geier, 2016). Prior (linguistic) knowledge, self-concepts and previous language learning experiences also play a special role in the field of Intercomprehension (Carrasco & Pishva, 2007; 2009; Reissner, 2014). These factors offer new ways for language learning and teaching and facilitate the development of specific language learning strategies. However, foreign language teachers are often not sufficiently familiar with the complex phenomenon of plurilingual and multilingualism and with the potential of cross-language learning and teaching, so that subjective theories and stereotypes can interfere. Here, finally, the arc is closed to the transversal, cross-cutting competences of IC-teaching competences: reflection competence, intercultural competence and the affective-motivational components of competence (cf. above).

Based on the thesis that teacher training often remains ineffective, if it does not include the reflection of the own actions, Wahl (2002, p. 232) describes three steps that are essential for the success of teacher training. Teacher training has to be designed to effectively support the awareness of action-guiding patterns (step 1), the reflection of action involving expert knowledge (step 2), and the re-execution of specific new actions (step 3).

As already mentioned, the learning portfolio as an evaluation and documentation medium is especially well suited in this case. It offers the opportunity to stimulate reflection on acquired patterns as well as on newly acquired knowledge or experiences – and the (re-)execution of revised scenarios.

4. The (learning) portfolio as part of teacher training evaluation in Intercomprehension

4.1 Portfolios in plurilingual settings

The *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (Newby, Allan & Jones, 2011) provides a document which encourages the future teachers to reflect on the didactic knowledge and skills necessary to teach languages. The *EPOSTL* helps them to assess their didactic competences and enables them to monitor their progress and to record their experiences of teaching during the course of their teacher education. Even if some of the outlined principles can be adapted for IC-based/other plurilingual settings, there is still a lack of concrete descriptors and indicators of IC-teacher competence.

First implementations of the portfolio approach in IC-settings (Carrasco & Pishva, 2007; 2009) show that university students successfully develop new competences and change attitudes through self-reflection. In this context, working with portfolio opens up various evaluation perspectives. Byram (2008, p. 224) and others recommend as well portfolio-based assessment over other forms, because of its base-ment on learner self-reflection and self-assessment (complemented by elements of cooperative assessment and assessment by others). Favouring self-assessment has the double advantage that, on the one hand, it facilitates privileged insights, for example, into reflections and attitudes that are not easy to tap into otherwise; on the other hand, it helps develop self-reflection and self-awareness, which are both considered as key competences in plurilingual and intercultural education (cf. Lenz & Berthele, 2010). The constant reflection in order to update practice is one of the key aspects for professional learning (cf. *ETUCE*, 2008, p.14), self-assessment being known to work best when learners can relate concrete assessments back to actual experience, and when they fully understand and are familiar with the criteria they are expected to apply.

4.2 Portfolio-based evaluation in the Saarland IC teacher training

As described above (cf. Reissner in this volume), the Saarland model of teacher professionalisation for IC and other pluralistic approaches aims at ensuring that the teachers possess the knowledge, attitudes and resources that they require to be effective in the field of plurilingual education. Since these items interact and influence the teaching activities in different ways and extent, there is rather a mixture of skills (*savoir-faire*), knowledge (*savoirs*) as well as attitudes and beliefs, and no clear demarcation to be made between these resources within the teacher training programs.

Like many other studies, our investigations within the initial teacher training programs at Saarland university (cf. Reissner in this volume) also show clearly the

impact of student teacher portfolios as evaluation tool, especially in its function as an instrument for gaining insights into the future teacher's learning processes.

In the following remarks, the specific outcomes of the portfolio-approach are illustrated exemplarily by quotes from teacher portfolios that emerged within the scope of IC training courses in 2016 and 2019 at the Saarland institute for pedagogy and media (Landesinstitut für Pädagogik und Medien). The concept of the further teacher training in Saarland is job-embedded and based explicitly on active learning. The programmes' concept provides for the participants to undertake various tasks and activities on different levels of engagement with the topic. These range from the work on the theoretical framework of the IC approach to their own (IC-)learning experience, and from the conception and practice of own language-cross-linking teaching units to various occasions for reflection on the activities and processes underlying them.

As one of the central elements in this context, the particular feature of practical IC experiences is to be emphasized. Within the training, the active learning of the participants takes place in both, the role as language *learner* and the role as language *teacher*. In this way, the students' professional competence is trained in terms of content-specific knowledge and, at the same time, of pedagogical and even didactical competences.

Based on a theoretical framework including the theoretical key issues of plurilingual education (such as principles of language teaching and learning, the underlying political framework, the subject matter knowledge and subject didactic knowledge as well as other (mesurable) entities of declarative knowledge) (cf. Reissner in this volume), the Saarland IC teacher training includes practical experiences with the IC. By approaching the teacher's themselves to unknown languages, the program provides IC activities for the teachers in the learners' role: Following the *EuroCom*-approach (Klein & Stegmann, 2000), they are learning about the concept by working with texts in various languages they didn't learn previously. By doing IC, based on the linguistic bases of IC in Romance languages, they gain access to the IC-based learning (and to their own language learning process, as will show the quotations in the following).

One of the tasks in the portfolio refers to this part of personal experiences with the IC-approach within the framework of training. This feature turns out to be downright positive and instructive for the participants:

[...] habe ich viel über mein eigenes Sprachenlernen erfahren und meine eigenen Lernstrategien und Kenntnisse erweitert. ([...] I learned a lot about my own language learning and further developed my own learning strategies and knowledge.) (T3)

Letztlich war es für mich persönlich interessant, die Rolle des Lerners einzunehmen und zu erkennen, wie schwierig es ist, Hörtexte in einer fremden Sprache zu verstehen. (Finally, it was interesting for me personally to take on the role of the learner and recognise how difficult it is to understand audio texts in a foreign language.) (T13)

Darüber hinaus habe ich meine Sprachkenntnisse – insb. meine Französischkenntnisse – noch einmal von einer ganz anderen Seite kennengelernt, nämlich

nicht als Lerngegenstand, sondern als Hilfsmittel zum Erlernen einer weiteren Sprache. (In addition, I got to know my language skills – especially my knowledge of French – from a completely different perspective, namely not as a learning object, but as a tool for learning another language.) (T9)

On the other hand, the teachers become active in their usual role as teacher when they have to develop IC-based teaching scenarios and implement them in their habitual classrooms. The statements referring to this show, that, through the practical teaching experience, links can be established more easily to the underlying theories, and new concepts as well as the personal appropriation can develop in an effective way:

Der Zertifikatskurs hat mich sowohl in meinem Lernprozess als auch meiner Lehrtätigkeit weitergebracht. (The certificate course improved my own learning process as well as my own teaching activities.) (T7)

[...] konnte ich durch meine eigenen Erfahrungen im Umgang mit unbekannten Sprachen ein Gespür dafür entwickeln, wie sich Schülerinnen und Schüler beim Erlernen einer neuen Sprache fühlen und wie man ihnen dabei helfen kann, Hemmnisse abzubauen und die Motivation zu erhöhen. ([...] through my own experience in dealing with unknown languages, I have developed a sense of how students feel when learning a new language and how they can be helped to overcome barriers and increase motivation.) (T8)

Um zukünftig auf solche Projektstage langfristig hinarbeiten zu können, setze ich nun verstärkt auch im ‚normalen‘ Unterrichtsverlauf Aktivitäten zur Förderung der Mehrsprachigkeit ein, wie etwa ein mehrsprachiges Vokabelverzeichnis. (In order to be able to work towards such project days in the long term in the future, I am now increasingly using activities to promote plurilingualism, such as a plurilingual vocabulary directory, in the ‘normal’ course of lessons as well.) (T3)

As the quotations show, the training links theoretical input, practical trial and reflection phases with one another, in order to deepen the conceptual understanding, and to offer the opportunity to reflect on behavioral patterns and to change them (cf. Lipowsky, 2010). Additionally, during the two-year teacher training, the teachers' self-reflection is fostered by the dialogic exchange and feedback on one hand with peers and with the experts on the other hand. The learning effect with regard to the development of the teachers' competences in the area of attitudes, beliefs etc., becomes very clear via the portfolio-approach.

Even if this may not be fully apparent from the few quotations given here, the portfolios contain examples of all levels of reflection following the model of Bräuer (2016, p. 28) from the meta-perspective that ranges from the retrospective descriptive/documenting to the analysing/interpreting and comparative/(self-)evaluating level to future-oriented planning (cf. Bräuer, 2016, p. 28, cf. above). The reflection categories of Schön are also visible in the portfolios, with reflections *for*, *in* and *on* action (cf. Gerlach & Leupold, 2019, p. 84f.).

The portfolio as the essential evaluation instrument of further teacher training helps to visualize competences which cannot be readily measured, such as attitudes

and beliefs. In the end, the IC teacher training is directed at the development of teachers' particular competences for implementing plurilingual, IC-based settings for the ultimate beneficiaries, the students who are supposed to learn (foreign) languages. In addition, all evaluations undertaken with students after learning sessions based on the IC-concept are largely positive (cf. Polzin-Haumann & Reissner, 2020) which supports the assumption that their own experience has a significant effect on perspectives and attitudes of the teachers and thus, on their teaching practices.

4.3 Further evaluation/assessment of the teacher's competences

As outlined early on in this paper, learning portfolios are conceptually distinct from showcase and assessment portfolios; their primary purpose is to support and enhance learning, opposed to providing summative evidence of skills and achievement.

The Saarland evaluation approach by means of the learning portfolio mainly surveys the teachers' self-competences, including in particular their reflection competences and the development of didactic competences.

Thus, besides the considerations and key issues mentioned above, the assessment of the teacher's actual IC-competence as part of the subject knowledge must not go unmentioned. In this context, the European project on assessment of plurilingual competences, *EVAL-IC*³ has to be highlighted (cf. Ollivier & Strasser in this volume). *EVAL-IC* provides descriptors and a protocol for assessment and certification of IC skills in Romance languages. Under the project, descriptors and indicators for measuring and evaluating the specific IC-based plurilingual communicative competence have been conceived and tested. Aside from that, the platform gives an overview of the state of the art of research on IC competences and on their assessment, which will also be useful for teacher training purposes. Thus, the *EVAL-IC*-test of the teachers' IC competence can be used as (optional) supplement of the overall evaluation setting of the IC teacher training programs, or as an integrated element of assessment of the teachers' IC teaching competence. Both possibilities are equally conceivable.

An additional possibility of using the *EVAL-IC*-tool is the assessment of the participating learners of the school-experimentations, by providing pre- and post-tests. In this case, the learners' IC competences' growth can provide evidence for associate the respective teacher ability to teach IC, as already mentioned above.

Another additional tool to be used for evaluating the teacher training's outcomes is the *Teacher Cultural Beliefs Scale* (TCBS, cf. Hachfeld et al., 2011) which assesses multicultural and egalitarian beliefs which are crucial for teaching based on the pluralistic approaches concept.

3 www.evalic.eu (03.02.2020).

5. Conclusions

Even the best designed training program may fail to produce the desired outcomes. Sometimes, the programs do not affect and have no impact on the teaching practice due to several barriers and obstacles. First of all, the teacher's beliefs can affect the success of the teacher training. In particular for teaching in linguistically and culturally heterogeneous contexts, the *cultural beliefs* towards plurilingualism seem to be an important factor (cf. Hachfeld, 2012, p. 58); the teacher's individual perceptions may be crucial for teaching intercomprehension and plurilingualism successfully.

There are various other reasons for potential failures, beginning with the teachers' will to employ the knowledge and skills gained; but often, the causes are not within the teachers' control, such as the lack of a coherent organizational framework (e.g. time for planning and implementing, conflicting curricula, but also adequate resources and materials and classroom management issues). These key issues need to be tackled across Europe in order to sustainably establish cross- and plurilingual teaching and learning as it is indispensable in our contemporary world, marked by continuous interactions between different cultural and linguistic backgrounds.

Since there is still no convincing model of teachers' competence, in the meantime, teacher training must be based on the existing findings (and documents), and valuable, comprehensive quality criteria for teaching competence are to be further developed, tested and, where appropriated, established.

The results in Saarland suggest that engaging teachers in IC-learning-experience and portfolio use for their own professional development may be an effective way of establishing – and visualizing – their IC-teaching-competence.

References

- Bachmann, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bernaus, M. (project coordinator) (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen, was zusammen gehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 422–440.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Paris: De Boeck.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Aufl.). Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.12795/mAGAzin.2015.i23.09>
- Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion. Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Eds.) *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen* (pp. 235–265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Buehl, M., & Beck, J. (2015). The relationship between teacher's beliefs and teacher's practices. In H. Five & M. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). New York: Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Carrasco, E., & Pishva, Y. (2007). Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle 'Intercompréhension'. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Dialogos em intercompreensão* (pp. 109–24). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Carrasco, E., & Pishva, Y. (2009). L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane. In H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Seré, & C. Vela Dalfa (Eds.), *Intercompreensão em línguas românicas. Conceitos, práticas e formação* (pp. 263–274). Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital.
- Caspari, D. (2016). Forschungen zu Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Spiegel allgemeiner Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik. In F. Klippel (Ed.), *Teaching Languages – Sprachen lehren* (pp. 39–57). Münster: Waxmann.
- Cooper, T., & Love, T. (2007). E-Portfolios in e-learning. In N. Buzzetto-More (Ed.), *Advanced principles of effective e-learning* (pp. 267–292). Santa Rosa: Informing Science Press.
- CEFRL = Council of Europe (Ed.) (2001). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching assessment*. Cambridge: CUP.
- CEFRL Companion volume = Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Doyé, P. (2007). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *The Language Learning Journal*, 30(1), 59–68. <https://doi.org/10.1080/09571730485200241>
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE) (2008). *Teacher education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- EVAL-IC. *Modèle de compétence pour l'intercompréhension réceptive*. Retrieved from http://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o1_modele_de_competence_ic_receptive.pdf
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation practice*, 15(1), 1–15.
- Geier, I. (2016). *Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung*. Münster: Waxmann.
- Gerlach, D., & Leupold, E. (2019). *Kontextsensibler Fachunterricht*. Tübingen: Narr.
- Hachfeld, A. (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Ralle (Eds.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenzen im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (pp. 47–65). München: Waxmann.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs. The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>

- Häcker, T. (2006). *Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Häcker, T. (2011). Vielfalt der Portfoliobegriffe (4. Aufl.). In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Eds.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (pp. 33–39). Seelze: Friedrich.
- Hascher, T., & Astleitner, H. (2007). Blickpunkt Lernprozess. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Eds.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und -praxis* (pp. 25–43). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hansis, H. (2002). Die Berufseinstiegsphase gestalten. Eine Aufgabe schulischer Personalentwicklung und individueller beruflicher Lernkonzepte. *Wirtschaft und Erziehung*, 54(6), 203–207.
- Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183–201.
- Heyder, K., & Schädlich, B. (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In E. Fernández Ammann, A. Kropp, & J. Müller-Lancé (Eds.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (pp. 233–251). Berlin: Frank & Timme.
- Huwer, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris: Didier.
- Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 203–215.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000): *EuroComRom – die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* (3. korr. Aufl.). Aachen: Shaker.
- Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267–286. <https://doi.org/10.1080/02602930500352816>
- Kultusministerkonferenz (= KMK) (2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019). Retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Assessment in plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (pp. 51–70). Münster et al.: Waxmann.
- Lombardi, J. (2008). To portfolio or not to portfolio. Helpful or hyped? *College Teaching*, 56(1), 7–10. <https://doi.org/10.3200/CTCH.56.1.7-10>
- Newby, D., Allan, R., & Jones, B. (Eds.) (2011). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ó Duibhir, P., & Cummins, J. (2012): *Towards an integrated language curriculum in early childhood and Primary Education (3–12 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Polzin-Haumann, C., & Reissner, C. (2020). Research in intercomprehension in Germany. From theory to school practice and vice versa. In C. Kirsch & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalizing on multilingualism in European mainstream education*. Abingdon: Routledge.

- Pinho, A. (2015). Intercomprehension. A portal to teachers' intercultural sensitivity. *The Language Learning Journal*, 43(2), 148–164. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.945815>
- Reimann, D., Cantone, K., Venus, T., Haller, P., & Di Venanzio, L. (2018). Angehende Fremdsprachenlehrkräfte und sprachlich heterogene Lerngruppen. Eine schriftliche Befragung zu Überzeugungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden der Fächer Französisch und Spanisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 27–50.
- Reissner, C. (2014). Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen. Beispiele aus der Praxis sprachenübergreifender Schulprojektseminare im Saarland. In E. Fernández Ammann, A. Kropp, & J. Müller-Lancé (2015), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (pp. 207–230). Berlin: Frank & Timme.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Ed.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (pp. 60–91). München: Piper.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.
- Weinert, F. (Ed.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wermelinger, S., Gampe, A., & Daum, M. (2017). Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 155, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.005>
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die neueren Sprachen* 5, 407–429.

Autorinnen und Autoren

Andrade, Ana Isabel, professeure au Département d'éducation et psychologie, Université d'Aveiro (Portugal)

Elle travaille en didactique des langues, dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants. Ses intérêts de recherche s'articulent avec l'éducation à la diversité linguistique et culturelle dans les différents cycles d'enseignement et dans la formation de formateurs.

aiandrade@ua.pt

Araújo e Sá, Maria Helena est « professora associada com agregação » à l'Université d'Aveiro (Portugal), où elle travaille dans le domaine de la didactique des langues et de la formation des formateurs dans une perspective plurilingue et interculturelle.

helenasa@ua.pt

Candelier, Michel, Prof. (em.) Dr., Le Mans-Universität (Frankreich)

Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Er hat mehrere europäische Projekte koordiniert (*Evlang, Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*) und arbeitet jetzt vorrangig an der Integration der pluralen Ansätze in die Lehrerkompetenzen zur Förderung eines globalen Sprach(en)curriculums.

mcandelier@wanadoo.fr

Capucho, Filomena, professeure agrégée au Centre régional de Viseu de l'Universidade Católica Portuguesa, chercheuse au CECC (Centro de estudos de comunicação e cultura) de l'UCP.

Filomena Capucho travaille en linguistique appliquée, surtout dans le domaine du plurilinguisme, notamment les études en intercompréhension (IC). Elle a participé à plusieurs projets européens et coordonné six projets de coopération de l'UE dans ce domaine. Ses principales publications au fil des années concernent aussi ce domaine d'études, tout particulièrement les interactions orales plurilingues.

fcapucho@gmail.com

De Carlo, Maddalena, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Docteur en « Didactologie générale des langues et des cultures » (Université Paris III), elle mène ses recherches dans le domaine de la formation des enseignants, de l'interculturel, de l'intercompréhension entre langues romanes et de la didactique de la traduction. Elle a participé aux projets d'intercompréhension GALANET, GALAPRO, REDINTER, MIRIADI et EVAL-IC.

m.decarlo@unicas.it

Garbarino, Sandra, maître de conférences au Centre de langues de l'Université Lumière Lyon 2.

Elle s'intéresse à la didactique du plurilinguisme, à l'intercompréhension en langues romanes, aux plateformes de communication de projet, aux politiques linguistiques et à la traduction. Rattachée au Centre de langues de l'Université, qu'elle a également dirigé, elle intervient aux Masters Didactique de langues et TICE et TLEC (Traduction littéraire et édition critique) ; elle dispense des cours d'italien et d'intercompréhension aux étudiants de l'Université, dans une dynamique constante de recherche-action.

sandra.garbarino@univ-lyon2.fr

Hülsmann, Christoph, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sprachenzentrum der Universität Salzburg

Christoph Hülsmanns Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik der romanischen Sprachen und in der Entwicklung neuer Kurskonzepte und -materialien. Er war Projektmitarbeiter bei *EVAL-IC* und bietet am Sprachenzentrum der Universität Salzburg seit 2018 einen Kurs zur Interkomprehension in den romanischen Sprachen an.

christoph.huelsmann@sbg.ac.at

Meißner, Franz-Joseph, Prof. Dr. (em.), Justus Liebig-Universität, Gießen

Arbeitsgebiete: Interkomprehensionsdidaktik (romanische Sprachen für Deutschsprachige), Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht, Lexikologie und Lexikographie des français parlé, Sprachenpolitik, Geschichte des Unterrichts romanischer Sprachen.

franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de; www.eurocomdidact.eu

Melo-Pfeifer, Silvia, professeure de didactique des langues romanes (espagnol et français) à l'Université de Hambourg

Silvia Melo-Pfeifer travaille actuellement sur la didactique du plurilinguisme et les représentations des (futurs) enseignants sur les approches plurielles. Elle coordonne le projet Erasmus Plus *LoCALL – Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context*.

silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

Ollivier, Christian, Universitätsprofessor für Fremdsprachendidaktik, stellv. Leiter der Forschungsgruppe Icare, Université de La Réunion

Christian Ollivier forscht im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik und Nutzung des Internets für das Sprachenlernen und -lehren. Er ist/war Koordinator zahlreicher Projekte in diesen Bereichen. Dazu zählt das EU-Projekt *EVAL-IC*, das sich mit der Beschreibung und Evaluierung der mehrsprachigen (panromanischen) Kommunikationskompetenz befasst hat.

christian.ollivier@univ-reunion.fr; ollivier.reunion@gmail.com

Reissner, Christina, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin der Abteilung Frühfranzösisch der Universität des Saarlandes.

Christina Reissner lehrt und forscht in der romanischen Sprachwissenschaft, im Bereich des frühen Fremdsprachenlehrens und -lernens sowie in der Mehrsprachigkeitsforschung und ihrer Didaktik. Die (romanische) Interkomprehension bildet dabei einen ihrer Schwerpunkte. Sie ist u.a. in der Lehrendenaus- und -fortbildung tätig.

c.reissner@mx.uni-saarland.de

Rossner, Richard, inspecteur et co-fondateur d'Eaquals, une association internationale des institutions d'enseignement des langues.

Les intérêts de recherche de Richard Rossner incluent la description et le développement des compétences des enseignants et le rôle des langues dans l'éducation. Il est également consultant en éducation et l'auteur de plusieurs livres, dont le dernier en date *Language Education in a Changing World – Challenges and Opportunities* (avec Rod Bolitho).

rrossner@eaquals.org

Schröder-Sura, Anna, Dozentin am Institut für Romanistik der Universität Rostock
Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Lehrerkompetenzen sowie der Konstruktion sprachenübergreifender Aufgaben. Sie hat an der Entwicklung des *Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)* mitgewirkt.

anna.schroeder-sura@uni-rostock.de

Schwender, Philipp, Universität des Saarlandes

Philipp Schwender promoviert am Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt Didaktik der Mehrsprachigkeit. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, insbesondere der Interkomprehensionsdidaktik sowie der Fremdsprachendidaktik.

phil.schwender@gmail.com

Strasser, Margareta, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin des Sprachenzentrums der Universität Salzburg

Margareta Strassers Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik mit dem Schwerpunkt Interkomprehensionsdidaktik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache/Zweitsprache. Sie ist außerdem in der Lehrendenaus- und weiterbildung tätig.

margareta.strasser@sbg.ac.at

