

Johannes Müller-Lancé — Claudia Maria Riehl (eds.)

Ein Kopf – viele Sprachen:
Koexistenz, Interaktion und Vermittlung

Une tête – plusieurs langues :
coexistence, interaction et enseignement

Ein Kopf – viele Sprachen:

Koexistenz, Interaktion und Vermittlung

Editiones EuroCom

herausgegeben von

Horst Günter Klein, Franz-Joseph Meißner,
Tilbert Dídac Stegmann und Lew N. Zybatow

Vol. 9

Johannes Müller-Lancé – Claudia Maria Riehl (eds.)

**Ein Kopf – viele Sprachen:
Koexistenz, Interaktion und Vermittlung**

Une tête – plusieurs langues :
coexistence, interaction et enseignement

Shaker Verlag · Aachen 2002

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête – plusieurs langues :
coexistence, interaction et enseignement / Johannes Müller-Lancé – Claudia Maria Riehl (eds.).

Aachen: Shaker, 2002

(Editiones EuroCom, Bd. 9)

ISBN 3-8322-0578-0

NE: Editiones EuroCom / 09

© Johannes Müller-Lancé und Claudia Maria Riehl, Freiburg 2002.
Für diese Ausgabe Shaker Verlag 2002.
Alle Rechte vorbehalten

EuroCom® ist geschütztes Markenzeichen.
Informationen über EuroCom in 12 Sprachen im Internet unter
www.eurocomresearch.net

Printed in Germany

ISBN 3-8322-0578-0

ISSN 1439-7005

Dieses Buch liegt auch als Volltext-Datei auf der Homepage des Shaker Verlages zum Download bereit.

Shaker Verlag GmbH · Postfach 101818 · D-52018 Aachen
Telefon: 0049 (0)2407 / 9596-0 · Fax: 02407 / 9596-9
Internet: www.shaker.de · e-mail: info@shaker.de

Vorwort

Der vorliegende Sammelband enthält ausgewählte Beiträge der Teilsektion 7 B des XXVII. Deutschen Romanistentags in München (7.-10. Oktober 2001), der unter dem Motto 'Die Einheit der Vernunft in der Vielzahl ihrer Stimmen' stand. Die Sektion 7 griff dieses Motto aus der Sicht des Sprecherindividuums auf und beschäftigte sich mit dem Themenbereich 'Ein Kopf – viele Sprachen: Erwerb, Koexistenz und Interaktion mehrerer Sprachen'. Unsere Teilsektion 7 B, der die folgenden Beiträge entnommen sind, legte dabei den Schwerpunkt auf den sequenziellen und/oder gesteuerten Erwerb, während sich die Teilsektion 7A auf den bilingualen Erstspracherwerb konzentrierte.

An dieser Stelle möchten wir uns bei den Teilnehmern der Sektion für die regen Diskussionen während der Tagung und für ihre Beiträge zu diesem Band bedanken. Ein besonderer Dank gilt auch Horst Klein und Til Stegmann für die Aufnahme unseres Tagungsbandes in die Reihe *EuroCom*.

Claudia Maria Riehl

Johannes Müller-Lancé

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	11
RUTH ALBERT:	
La représentation des connaissances morphologiques chez les bilingues dans deux langues voisines	15
BARBARA KÖPKE:	
Besonderheiten in der Verarbeitung spät erworbener Sprachen: Beispiele aus einer Studie zum 'Sprachverlust' von deutschen Immigranten in Frankreich und Kanada	31
RITA FRANCESCHINI:	
Das Gehirn als Kulturinskription.....	45
CLAUDIA MARIA RIEHL:	
Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein	63
ENCARNACIÓN CARRASCO PEREA:	
L'intercompréhension dans le domaine roman : la portée opératoire de la langue intermédiaire parente	79
MONICA MASPERI:	
Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique.....	87
ERIC CASTAGNE:	
Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EUROM4	99
DOROTHEA RUTKE:	
Multimediale Adaptation von EUROCOMROM: Komplexität der Umsetzung	109
HEIDEMARIE SARTER:	
Wozu brauchen wir Grammatik in der grundschulischen (Fremd-)Spracharbeit? ...	121
JOHANNES MÜLLER-LANCÉ:	
Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge	133
Autorenliste.....	151

Einleitung

(Claudia Maria Riehl & Johannes Müller-Lancé)

Die Beiträge in diesem Band widmen sich dem Sprachenlernen unter besonderer Berücksichtigung der Tertiärsprachen. Dabei werden die Zusammenhänge zwischen kognitiven Modellen und der Neurophysiologie diskutiert sowie die Vor- und Nachteile von elizitierten Daten und authentischen Daten problematisiert. Schließlich geht es um die Frage der Umsetzung psycholinguistischer Erkenntnisse in mehrsprachige Lernprogramme. Der Band gliedert sich in zwei Blöcke: In einem ersten Teil werden empirische psycholinguistische Untersuchungen und theoretische Grundlagen vorgestellt. Im zweiten Teil schließlich wird deren Umsetzung in mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen präsentiert.

Den Auftakt des ersten, theoretischen Blocks bildet der Beitrag von Ruth ALBERT, die über neue psycholinguistische Erkenntnisse zur Speicherung von Lexikoneinträgen bei Bilingualen referiert. Anhand von eigenen empirischen Studien (*priming*-Tests) anhand eines typologisch nah verwandten Sprachenpaars, nämlich Deutsch und Niederländisch, zeigt Albert, dass es bei bilingualen Probanden auch Transfererscheinungen bei Wortbildungs- und Flexionsmorphemen von der Zweitsprache auf die Erstsprache gibt. Dies deutet auf eine dekomponierte Speicherung von Morphemen und auf starke interlinguale Verbindungen von Morphem zu Morphem im bilingualen mentalen Lexikon hin.

Der Beitrag von Barbara KÖPKE beschäftigt sich mit der Frage, welche Erkenntnisse aus Daten zum 'Sprachverlust' (*language attrition*) für Speicherungsprozesse von Sprachen abgeleitet werden können. Ausgehend von der Aktivierungsschwellenwert-Hypothese von Paradis überprüft Köpke das Phänomen der Attrition in der L1-Performanz von zwei Gruppen deutschsprachiger Immigranten, einmal mit Französisch und einmal mit Englisch als L2. Sie kann zeigen, dass zwei Drittel der auftretenden Fehler den Zugriff aufs Lexikon betreffen. Mit ihren Tests erarbeitet Köpke eine Grundlage für die Hypothese, dass das Lexikon wesentlich interferenzanfälliger ist als die Grammatik. Die Autorin untermauert diesen Befund mit der These, dass die L1-Grammatik Teil der impliziten Kompetenz sei, während die – nach der kritischen Periode erworbene – L2-Grammatik ebenso wie das Lexikon Teil des deklarativen Gedächtnisses sei. Diese Erkenntnisse sollten in die Sprachlehrprogramme mit einbezogen werden.

Im daran anschließenden Beitrag von Rita FRANCESCHINI (Saarbrücken) stehen Gehirnbilder von Mehrsprachigen im Mittelpunkt. Franceschini stellt Daten aus einem

interdisziplinären Projekt von Neurologen und Linguisten vor: Die Befunde ergeben, dass bei schlechter beherrschten Sprachen mehr Gehirnpotenzial aktiviert wird als bei automatisierten Sprachen. Es gibt außerdem Unterschiede zwischen Frühmehrsprachigen und Spätmehrsprachigen im Hinblick auf die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit: Erstere zeigen mehr überlappendes Substrat bei der Aktivierung der Einzelsprachen, während letztere die Sprachen eher in unterschiedlichen Arealen verarbeiten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Sprachbiographie der Probanden, da neben der Zeit des Erwerbs auch die momentane Kompetenz in der jeweiligen Sprache eine Rolle spielt. Das Gehirn ist demnach kulturell geformt und spiegelt individuelle Erfahrungen und Lernprozesse wider. Dies kann, wie Franceschini zeigt, anhand von narrativen Tiefeninterviews eruiert und belegt werden: Individuelle Unterschiede sind hier stärker als bisher angenommen. Am Ende des Beitrags geht die Autorin noch auf die didaktischen Konsequenzen dieser Erkenntnis ein.

Mit Überlegungen, die sich auf authentische Daten beziehen, beschäftigt sich der Beitrag von Claudia Maria RIEHL (Freiburg). Sie zieht Befunde aus Codeswitching-Daten, v.a. des sog. psycholinguistisch zu interpretierenden, nicht-intendierten Codeswitchings für die Modellierung von bilingualer Sprachproduktion und Sprachspeicherung heran. Anhand von Beispielen aus bilingualer Rede kann man auf bestimmte interne Vernetzungen im mentalen Lexikon schließen. Außerdem legen die Daten nahe, dass bei der Frage der Sprachproduktion die Rückkopplung zwischen allen Produktionsebenen angenommen werden muss. Bei der Frage der Speicherung ist die sog. 'subset-Hypothese' am wahrscheinlichsten, wobei die einzelnen Sprachen durch *language tags* markiert werden. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Sprecher ihre Äußerungen auch unterschiedlich kontrollieren: Riehl weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Monitors hin und demonstriert auch hier anhand von Datenmaterial, wie die Sprecher Sprachwechsel wahrnehmen. Dadurch wird die Bedeutung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstsein für die mehrsprachige Sprachproduktion deutlich, die – so Riehl – auch in Sprachlehrprogramme einfließen sollte.

Der zweite Block widmet sich nun der Umsetzung dieser Erkenntnisse in konkrete Lernprogramme oder Lehrmethoden. Eine besondere Stellung nehmen dabei die sog. 'mehrsprachigkeitsdidaktischen' Projekte ein: In unserer Sektion ist es erstmals gelungen, Vertreter der drei bekanntesten europäischen Mehrsprachigkeitsdidaktikprogramme GALATEA, EUROM4 und EUROCOMROM zusammenzubringen.

Encarnación Carrasco Perea und Monica Masperi (Grenoble) berichten über theoretische Voraussetzungen und didaktische Implikationen des GALATEA-Programms: CARRASCO PEREA stellt einen Ansatz vor, mit dem die Rolle des Spanischen (L2) beim Erwerb des Katalanischen (L3) durch frankophone Lerner quantifiziert werden kann. Es wird deutlich, dass nicht allein die Spanischkompetenz dafür verantwortlich

ist, dass ein Frankophoner mit Spanischkenntnissen mehr von einem geschriebenen katalanischen Text versteht als ein Frankophoner ohne Spanischkenntnisse. Entscheidend sind auch das auf den Sprachlernerfahrungen beruhende größere metasprachliche Bewußtsein und schließlich die Einstellung gegenüber der unbekannten Sprache: Diese Einstellung ist bei erfahrenen Sprachenlernern häufig von Neugier und Selbstbewusstsein geprägt. MASPERI präsentiert Tests zu inhärenten phonologischen Kenntnissen, die französische Muttersprachler vom Italienischen haben. Die Ergebnisse des GALATEA-Projekts flossen in ein vier Sprachen (Spanisch, Italienisch und Portugiesisch für Muttersprachler des Französischen) umfassendes multimediales Lernprogramm mit ein, das Masperi im zweiten Teil ihres Beitrages vorstellt. Sie geht dabei besonders auf die methodischen Überlegungen ein, die die Ausnutzung der typologischen Nähe der jeweiligen romanischen Sprachen zueinander und die Entwicklung kognitiver Strategien betreffen.

Ein weiteres Mehrsprachigkeitsprogramm, EUROM4, wird von Eric CASTAGNE (Reims/Aix-en-Provence) vorgestellt. Das Programm zielt darauf ab, Lernern, die mindestens eine der vier Sprachen Portugiesisch, Spanisch, Italienisch oder Französisch als L1 beherrschen, Lesekompetenzen in den übrigen genannten Sprachen zu vermitteln. Zunächst führt Castagne verschiedene Arten von Inferenzstrategien an Beispielen vor. Anschließend legt er dar, welche Voraussetzungen lernerseitiges Inferieren begünstigen – viele dieser Voraussetzungen sprechen für eine zumindest teilweise computergestützte Fremdsprachenvermittlung, bei der es weniger auf den Erwerb von deklarativem Wissen als auf den Erwerb von prozeduralen Fertigkeiten wie dem Erkennen interlingualer Ähnlichkeiten ankommt.

Dorothea RUTKE (Frankfurt) präsentiert schließlich EUROCOMROM, ein sechs romanische Sprachen umfassendes Mehrsprachigkeitsprogramm, das stärker linguistisch orientiert ist als die zuvor beschriebenen Projekte. Die Autorin stellt zunächst die Besonderheit dieses Programms dar, das sich – anders als GALATEA und EUROM4 – an deutsche Muttersprachler wendet. Das Programm enthält ein Angebot von Modulen zum rezeptiven Erwerb von Einzelsprachen durch mindestens eine bereits bekannte Brückensprache. Dabei wird mit verschiedenen Erschließungsstrategien ('Sieben Siebe') gearbeitet. Rutke diskutiert in ihrem Beitrag die multimediale Adaption des Programms in eine CD-ROM-Version und geht dabei besonders auf die Vorteile multimedialer Mehrsprachigkeitslehre gegenüber der Buchversion von EUROCOMROM ein. Diese liegen vor allem darin, dass die CD-ROM bedarfsorientiert und mit Rücksicht auf den sprachbiographischen Hintergrund des Lerners eingesetzt werden kann.

Mit der jüngsten Lernergruppe beschäftigt sich Heidemarie SARTER (Koblenz). In ihrem Beitrag geht sie auf die Bedeutung des Grammatikunterrichts bereits im grundschulischen Fremdsprachenunterricht ein. Auf der Basis der Erkenntnisse von Spracherwerbstheorien und des Immersionsunterrichts argumentiert die Autorin, dass ein lernerzentrierter grundschulgerechter Grammatikunterricht Sprachverständnis von

Mutter- und Zielsprache fördert, die als Grundlage für den Unterricht in weiterführenden Schulen betrachtet werden können. Sarter fordert einen integrativen Ansatz, bei dem sprachübergreifende Grammatikarbeit bereits Lerner im Grundschulalter zu metasprachlichen Reflexionen und zu ersten Einsichten in das Funktionieren von Sprache anregen kann. Damit kann bereits eine Grundlage für die für den Fremdsprachenunterricht geforderte *language awareness* gebildet werden.

Der abschließende Beitrag von Johannes MÜLLER-LANCÉ (Mannheim) zu Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik und daraus folgenden Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht stellt einen Versuch dar, die beiden Hauptkomponenten der Sektion, nämlich psycholinguistische Erkenntnisse und ihre Anwendung in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, miteinander zu verbinden. Müller-Lancé präsentiert Ergebnisse eigener empirischer Untersuchungen zum Einfluss romanischer Zweit- und Drittsprachen beim Erschließen weiterer romanischer Sprachen und stellt ein Modell zur Vernetzung des multilingualen Wortschatzes vor. Dabei spielen vor allem Komponenten wie Ausprägungen der Verbindungen im Netzwerk durch Erwerb und Nutzung, unterschiedliche Aktivierungsgrade, Unterschiede in der Sprachverarbeitung und Memorierungserleichterung bei größerem Wortschatz eine Rolle. Daraus leitet der Autor Konsequenzen für Fremdsprachenfolge und Fremdsprachenunterricht ab und fordert eine stärkere methodische Differenzierung zwischen Unterricht in der 1. Fremdsprache (z.B. ganzheitliches Vorgehen) und Tertiärsprachenunterricht (z.B. stärker kognitiv orientierte Methoden).

La représentation des connaissances morphologiques chez les bilingues dans deux langues voisines

(Ruth Albert, Marburg)

0 Introduction

Pour les expériences dont il est question dans l'article suivant, je suis partie d'une observation que j'ai faite au cours des années que j'ai passées aux Pays-Bas, c.à.d. de l'observation que des personnes dans la même situation que moi faisaient des fautes dans leur langue maternelle, l'allemand, qu'ils ne devraient pas faire d'après nos théories sur la représentation mentale du vocabulaire. Dans cet article, je me propose de porter mon attention essentiellement sur les fautes concernant des mots morphologiquement complexes.

En effet, au cours des dernières années, un débat s'est instauré au sujet de la représentation dans le cerveau des mots morphologiquement complexes. La position de Butterworth (1983, 1989) dit que tous les mots complexes sont représentés comme des unités, qu'ils soient produits ou perçus, on les trouve sous forme d'une seule entrée dans le « dictionnaire mental » (*full-listing hypothesis*).

Un certain nombre d'autres théories suggèrent que la nature de la morphologie concernée entraîne un traitement différent. Par exemple, Aitchison (1983/84, 1997:165-167) et d'autres chercheurs soutiennent l'hypothèse selon laquelle les dérivations avec un préfixe seraient représentées comme un seul mot (et non comme un préfixe et une racine séparés), ce qui expliquerait la vitesse avec laquelle on peut les produire et les reconnaître en écoutant.¹ Pour les dérivations avec un suffixe, ces chercheurs proposent plutôt une représentation en deux parties, le suffixe étant ajouté suivant des règles au moment de la production. Etant donné que la racine apparaît avant le suffixe, la composition en deux parties ne poserait pas non plus de problèmes pour la compréhension (Cutler u.a. 1985, Mackay 1979).²

¹ Donc, d'après cette théorie, il ne faut pas deux procédures d'activation ; il en résulte une économie de temps.

² Si on examine le problème en détail, il faut bien considérer qu'il y a une différence entre des suffixes du type *-ität* ou bien *-al* qui transforment leur base considérablement (*Genie + al*), et les suffixes du type *-heit* ou *-bar* qui s'ajoutent sans transformer la base (Spencer 1991, Jensen 1990, Aitchison 1997). Dans les expériences citées dans cet article, les suffixes du premier type ont été exclus.

Pour les mots composés, on croyait que ceux qui sont interprétables par leurs composantes (composés « transparents », par exemple *tire-bouchon*) étaient stockés sous forme décomposée, tandis que les composés « non-transparentes » (par exemple *garde-fou*) étaient stockés en une entrée lexicale unique.

En ce qui concerne la flexion, Stemberger/Mac Whinney (1988), Napps (1989), Marcus et al. (1995) et beaucoup d'autres chercheurs prétendent que pour la flexion régulière les unités seraient stockées sous forme décomposée, tandis que la flexion irrégulière serait stockée sous forme d'entrées lexicales complètes.³

Pour prouver la véracité de l'une ou de l'autre de ces hypothèses, les chercheurs procèdent normalement à des expériences psycholinguistiques telle la reconnaissance des mots (*lexical decision*) avec des unilingues. Mais l'étude de la représentation des deux langues chez des bilingues est aussi une possibilité de faire des observations intéressantes. Les liens entre les entrées lexicales des deux langues actives d'un bilingue peuvent nous montrer l'extension des unités concernées.

Quand on veut interpréter la représentation de ces unités, il faut exclure la possibilité que les réactions qu'on obtient soient dues à une connaissance insuffisante de la langue observée. Il faut donc toujours observer la langue maternelle (L1) ou la langue la plus forte chez les bilingues qui ont appris simultanément deux langues pendant leur enfance.

L'analyse des interférences dans la L1 des bilingues constitue l'une des études possibles de ce sujet. L'influence d'une autre langue très active dans la vie quotidienne (normalement, mais pas toujours la L2) peut déranger un système intact. Les personnes observées produisent ces interférences en parlant (et parfois aussi en écrivant), mais dans des tests formels, la plupart d'entre elles les reconnaissent comme des fautes.⁴

Pour donner un exemple : des personnes de langue maternelle allemande vivant aux Pays-Bas font assez souvent des fautes dans des expressions idiomatiques traduites mot à mot, comme **kein Dank* ('pas de quoi', littéralement « nul remerciement », en néerlandais *geen dank*) pour l'allemand *gern geschehen* (« volontiers fait »).⁵ Normalement, on ne s'attendrait pas à ce genre de fautes parce qu'il est probable que les expressions idiomatiques sont stockées comme des unités – autrement on ne les com-

³ La position extrême selon laquelle tous les mots complexes seraient stockés sous une forme décomposée a été abandonnée par la plupart des chercheurs.

⁴ Pour la reconnaissance des fautes dans des tests formels, voir Köpke (1999).

⁵ Les exemples proviennent de mon corpus d'interférences de la langue parlée spontanément. Les locuteurs sont des personnes de langue maternelle allemande vivant aux Pays-Bas qui n'ont pas eu de contact avec le néerlandais avant l'âge de 16 ans et qui ont eu une acquisition unilingue de l'allemand (pour plus de détails, cf. Brons-Albert 1992, 1994).

prendrait pas. Mais on peut supposer une double représentation des expressions idiomatiques, ce qui expliquerait ces interférences.

Il est déjà plus étonnant que dans des mots composés non-transparentes qui doivent être retrouvés en tant qu'unités et non en tant qu'éléments à plusieurs parties, on trouve aussi des interférences semblables. Les deux parties sont traduites littéralement et forment un mot inexistant dans la langue cible, par exemple **Schluckdarm* ('œsophage', littéralement « intestin à déglutir », néerlandais *slokdarm*) au lieu du mot allemand *Speiseröhre* (littéralement « tuyau à nourriture »). Ce phénomène existe aussi pour les dérivations, et cela avec préfixe et avec suffixe, comme dans **übersteigen* (au lieu de *umsteigen*) ('changer de train', littéralement « monter autour », néerlandais *overstappen* « monter au-dessus ») et **Enkodieringen* avec le suffixe néerlandais au lieu du suffixe correspondant *-ung(en)* en allemand.

En ce qui concerne la flexion, on trouve aussi des interférences, et cela surtout avec les participes passés, que le locuteur bilingue forme, en allemand, d'après la règle néerlandaise (la différence entre la règle néerlandaise et allemande consiste dans le fait qu'en néerlandais tous les participes passés sont formés avec le préfixe *ge-*, tandis qu'en allemand cela dépend de l'accentuation). On trouve alors chez le locuteur bilingue des mots comme **gefrustriert*, **gereformiert*, **gestudiert*.

Quand on considère des langues voisines comme le néerlandais et l'allemand, on trouve toujours des *cognates* (« mots apparentés »), c'est-à-dire des mots qui se ressemblent en ce qui concerne leur forme dans les deux langues, qu'ils aient la même signification, ou des significations différentes (*misleading cognates*, ce sont les « faux amis » dans la terminologie des professeurs de langues). Ceci nous a mené à choisir de tels mots qui permettent de déterminer si un lien entre les deux éléments se situe plutôt dans la représentation de la forme ou plutôt dans la représentation du lemme.⁶

Comme ces phénomènes sont difficiles à observer systématiquement dans la communication orale, j'ai entrepris de les étudier plus précisément dans des expériences. Cet article est le compte rendu de cinq expériences se limitant à des mots morphologiquement complexes.

1 Mots composés

L'expérience concernant les mots composés de deux parties avait pour but de mieux différencier les mots composés qui incitent les bilingues à établir un lien entre leurs deux parties et ceux pour lesquels ce n'est pas le cas. Pour ce faire, quatre catégories de mots composés (substantif + substantif) ont été examinées. Deux de ces types avaient des *misleading cognates* pour chacun des deux substantifs des mots compo-

⁶ D'après le modèle de Levelt (1989), voir Köpke et Riehl dans ce volume.

sés. Dans l'une des catégories, le mot composé erroné en allemand était une traduction littérale des deux parties du mot composé néerlandais (par exemple *Tischdecke* ('nappe'), en néerlandais *tafelkleed*, où *Tisch* ('table') est la traduction de *tafel* (le mot apparenté *Tafel* en allemand signifie, entre autres, 'tableau noir') et le mot *Decke* ('couverture') est la traduction de *kleed* (le mot apparenté en allemand *Kleid* signifie 'robe'). Les deux substantifs dans les mots composés de l'autre catégorie ne correspondent pas à des traductions, comme dans l'exemple déjà cité *Speiseröhre/slokdarm*.

Les deux autres catégories étaient : d'une part celle où les mots apparentés étaient de « vrais amis » (et des traductions exactes des deux parties, bien entendu) comme dans *Waschmaschine/wasmaschine* ('machine à laver') et d'autre part celle où j'ai regroupé des mots où il n'y avait pas de mots apparentés du tout (lorsque ceci est possible pour des langues si voisines que l'allemand et le néerlandais) comme *Jeanskleid* (littéralement *jeans-robe)/*spijkerjurk* (littéralement *clou-robe) pour « robe en tissu de jeans ».

Chaque catégorie contenait des mots composés transparents et non-transparentes. La fréquence des mots néerlandais utilisés a été évaluée par 35 étudiants de la Vrije Universiteit d'Amsterdam à l'aide d'une graduation allant de 1 à 7 (1=très rare, 7=très fréquent). Seuls les mots atteignant une estimation moyenne de 3,5 et plus ont été retenus.⁷

30 personnes de langue maternelle allemande qui n'avaient pas eu de contact avec le néerlandais avant l'âge de 15 ans et qui vivaient depuis trois années ou plus aux Pays-Bas (groupe bilingue) et 30 étudiants de l'université de Marburg ne parlant pas le néerlandais (groupe de contrôle) ont participé à cette expérience. Tous ont été payés pour leur participation.

Leur tâche consistait à nommer aussi vite que possible l'objet qui apparaissait sur l'écran de l'ordinateur devant lequel ils étaient assis. Ils devaient employer le mot composé correspondant en allemand. Un *voice key* mesurait le temps jusqu'au moment où ils donnaient leur réponse. Après une série d'exemples de mise en condition et la vérification que les consignes avaient été comprises, l'expérience commençait.

Les mots apparaissaient dans un ordre fortuit. Chaque apparition de mot commençait par un point de fixation suivi de la présentation du dessin de l'objet à nommer. À l'insu des participants, une amorce écrite du mot néerlandais était présentée pendant 60 millisecondes. Cette présentation très brève des mots assez longs n'a normalement pas été perçue consciemment. Le *voice key* provoquait l'apparition de l'image suivante juste après la réaction. Il fallait réagir en l'espace de 2000 ms, sinon un son désagréable retentissait. Les participants n'avaient donc pas le temps de réfléchir. Toutes les réponses inattendues (production d'un autre mot que le mot-cible, réaction

par un mot non composé, fautes du *voice key*, non-réaction pendant les 2000 ms) étaient éliminées.

Les résultats ont été les suivants:

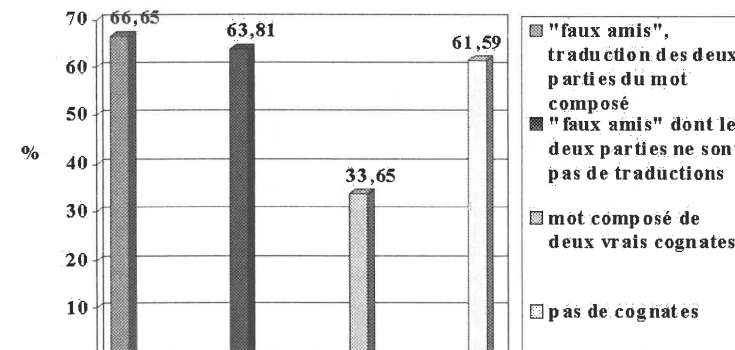


Fig. 1: groupe bilingue, nombre d'erreurs en pourcent

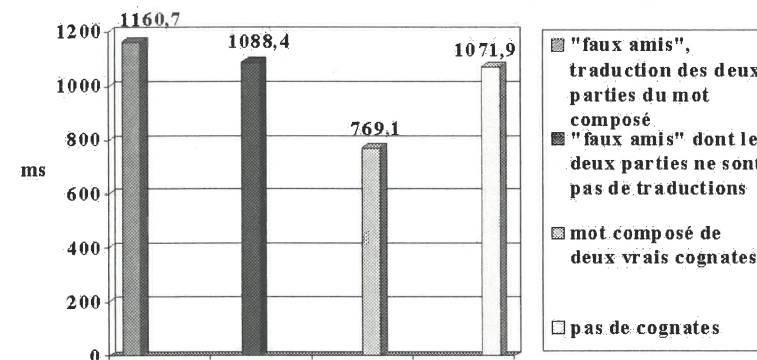


Fig. 2: groupe bilingue, temps de réaction

⁷ Pour le contrôle de la fréquence, nous ne pouvions pas utiliser des corpus tel celui du CELEX parce que les mots composés n'y sont pas inventoriés systématiquement.

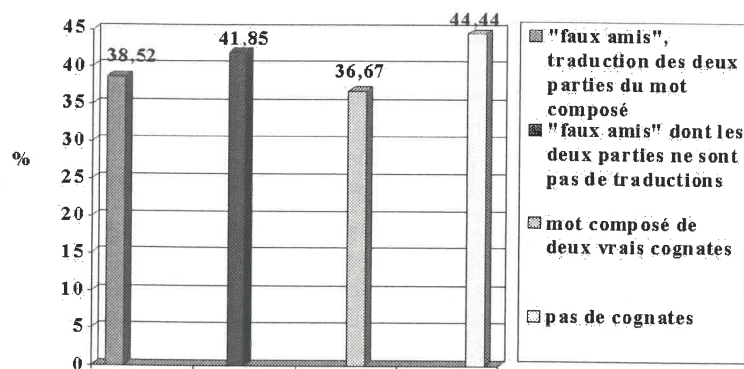


Fig. 3: groupe de contrôle, nombre d'erreurs en pourcent

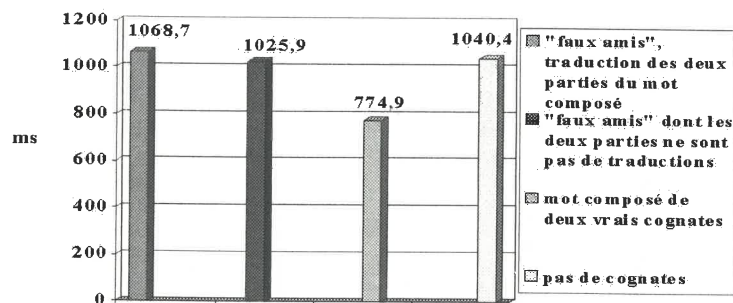


Fig. 4: groupe de contrôle, temps de réaction

Les différences représentées ci-dessus sont statistiquement significatives, mais un « *post-hoc-test* » (Newman-Keuls) montre que le caractère significatif du résultat est seulement dû aux différences de la 3^{ème} catégorie (vrais *cognates*) par rapport aux autres groupes. La catégorie 3 (p.ex. « *wasmachine/Waschmaschine* ») est, contrairement aux autres catégories, composé uniquement de « vrais amis », et, par conséquent, les mots néerlandais présentés sous forme graphique pendant la présentation des tableaux embarrassaient beaucoup moins. On peut même supposer qu'il y a un certain amorçage (*priming*) orthographique qui aide à trouver la bonne forme du mot

allemand, même s'il faut pour cela un peu plus de temps pour supprimer le mot néerlandais activé. Ainsi, dans ce cas, les temps de réaction sont les plus courts et les nombres de fautes sont les plus bas. L'effet de ce « *priming* orthographique » est évident quand on examine le temps de réaction (et le nombre de fautes) du groupe de contrôle. Les membres de ce groupe ont de même profité de la ressemblance des mots présentés avec les mots à prononcer.

En ce qui concerne les fautes, on voit une très grande différence entre le groupe bilingue et le groupe de contrôle, qui n'était pas gênée par les *primes* masqués en langue néerlandaise. Ceci valait pour tous les types de mots composés sauf le type des vrais *cognates*.

Les résultats révèlent aussi une position particulière de la 1^{ère} catégorie (p.ex. « *tafelkleed/Tischdecke* »). Pour ce type, les participants bilingues ont fait le plus grand nombre de fautes et ils ont eu le temps de réaction le plus long, alors que ces mots ne posaient pas de problèmes particuliers pour le groupe de contrôle (il ne s'agissait donc pas d'images plus difficiles à reconnaître). Si l'on veut faire des calculs qui prennent en compte les différences entre les bilingues et le groupe de contrôle, on peut obtenir un résultat significatif, mais on risque de fausser les statistiques.⁸

On voit aussi que pour le groupe bilingue, le patron du nombre de fautes et celui du temps de réaction correspondent assez bien. Vu les fautes faites et les réponses tardives dues à la suppression des formes activées par l'autre langue, on peut dire en interprétation prudente des dates que l'accès aux mots composés est aussi possible par leurs parties, et cela même pour les mots composés non-transparents.⁹

2 Dérivations

Pour contrôler s'il y a une différence entre les dérivations avec un suffixe et les dérivations avec un préfixe, on a fait une expérience de traduction avec le même groupe bilingue que dans l'expérience du chapitre 1. Les mots à traduire (du néerlandais en allemand et de l'allemand en néerlandais) étaient présentés dans un ordre pseudo-fortuit qui garantissait que les sujets traduisent d'abord du néerlandais en allemand avant que le même mot soit traduit de l'allemand en néerlandais (les mots étant pré-

⁸ Pour cette catégorie, on observe la plus grande différence entre le groupe bilingue et le groupe de contrôle. Il s'agit des mots composés dont les deux parties se traduisent, mais où il y a un « faux ami » pour chaque partie. La raison pour laquelle cela pourrait poser un problème plus grand que les mots composés de deux mots simples qui ne se traduisent pas peut être expliquée par les théories de « *spreading activation* » sur les entrées lexicales des deux langues en ce qui concerne le lemme et en ce qui concerne la forme.

⁹ 11 participants sur 30 ont dit **Schluckdarm* au lieu de *Speiseröhre* (un mot composé non-transparent) ce qui en faisait l'item ayant le plus grand nombre de réponses présentant la faute prévue.

sentés en majuscules pour les mots néerlandais et en minuscules pour les mots allemands). Le temps de réaction maximale permis était de 2000 ms ; après ce laps de temps, le son retentissait et le mot suivant apparaissait sur l'écran. Les stimuli représentant la catégorie à préfixes étaient des verbes composés d'un préfixe et d'une racine tels que les racines étaient des traductions tandis que les préfixes ne devaient pas être traduits littéralement. Un exemple : il fallait traduire le mot néerlandais *ver+bouwen* ('transformer une construction') correctement en allemand *um+bauen* et ne pas en *ver+bauen* ('mal bâtir'). Tous les items utilisés avaient des faux amis de cette sorte et tous les modèles de dérivation étaient productifs puisque des préfixes improductifs avec des « faux amis » dans l'autre langue n'existent pas.

Les dérivation à suffixes étaient construites d'une manière semblable, mais il y avait une catégorie à suffixes productifs et une catégorie à suffixes improductifs dans les deux langues. Les résultats n'ont révélé aucune différence entre ces deux catégories.

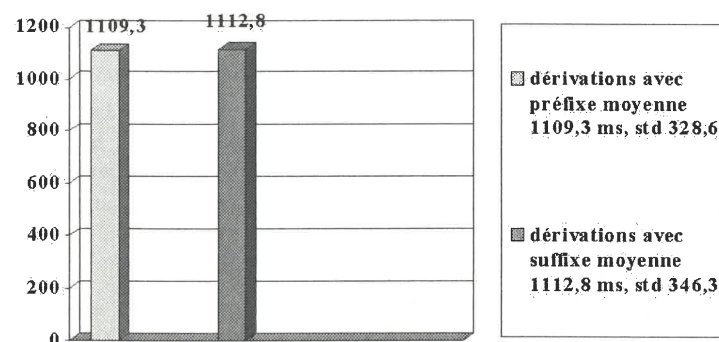


Fig. 5: dérivation

Ces résultats ne nous permettent pas de prouver qu'il existe une différence de représentation mentale entre les dérivation avec préfixe et ceux avec suffixe. Cela ne doit pas changer notre avis sur la situation unilingue, mais il faut observer que pour les bilingues, les possibilités d'une interaction des deux langues sont les mêmes pour les deux types de dérivation.

3 Flexion

3.1 Participe passé

En ce qui concerne la flexion, il fallait choisir des cas qui présentent une différence de morphologie d'une langue à l'autre. Étant donné que les cas grammaticaux ne sont presque plus marqués dans la flexion néerlandaise, il fallait choisir des exemples de flexion inhérente. Dans ces cas-là, les différences interlinguistiques résident surtout dans la formation du participe passé et du pluriel.¹⁰

Pour les participes passés, l'expérience consistait pour les sujets à compléter des phrases du type *Rex + hat + im + Hausflur + (bellen)* présentés mot à mot (400 ms de présentation pour chaque mot) sur l'écran de l'ordinateur ; le dernier mot toujours à l'infinitif et entre parenthèses. Le dernier mot devait être mis à la forme qui convenait (c.-à-d. le participe passé). Dans cette expérience, il y avait deux types différents d'amorçage masqué : soit la présentation de l'infinitif néerlandais, soit celle du participe passé néerlandais. Trois types d'items ont été comparés :

- les participes où le néerlandais au contraire de l'allemand a un préfixe *ge-* devant la racine
- de vrais *cognates*¹¹
- des « faux amis ».

Les phrases pour les « faux amis » étaient construites de façon que le contexte rende les deux significations possibles, comme dans l'exemple cité (*bellen* en allemand signifie 'aboyer' ; en néerlandais, *bellen* signifie 'sonner' ; donc la phrase se traduit par « Rex a aboyé/sonné au vestibule »).

Les participants étaient les mêmes que dans l'expérience concernant les mots composés.

Les résultats ont été les suivants:

¹⁰ Il y a aussi quelques différences dans la formation du comparatif, mais étant donné qu'il n'existe pas de consensus sur la question de savoir s'il s'agit vraiment de flexion et pas de dérivation et étant donné aussi que le nombre d'items possibles est plus restreint, nous avons choisi le participe passé.

¹¹ Les vrais *cognates* et les « faux amis » étaient de trois catégories : 1. réguliers en néerlandais (suffixe *-d/-t*), mais pas en allemand (suffixe *-en*), 2. réguliers dans les deux langues et 3. réguliers en allemand (suffixe *-t*), mais irréguliers en néerlandais. L'espace étant limité pour cet article, je ne peux pas présenter les résultats de cette différenciation.

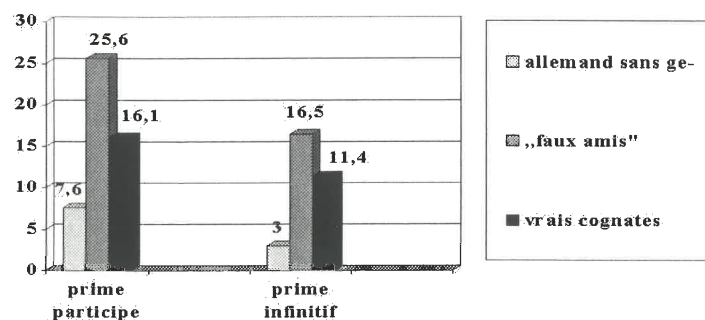


Fig. 6: groupe bilingue, nombre d'erreurs en pourcent

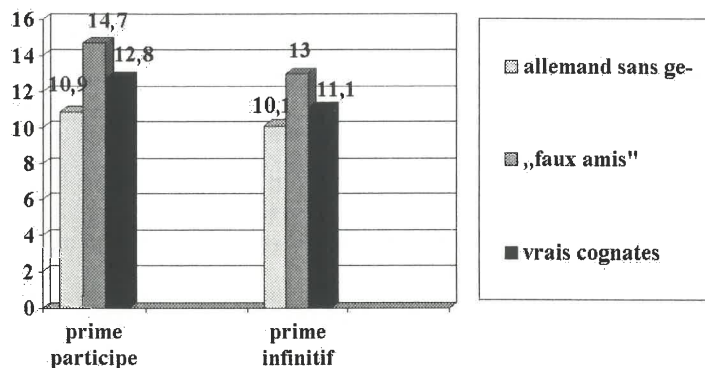


Fig. 7: groupe de contrôle, nombre d'erreurs en pourcent

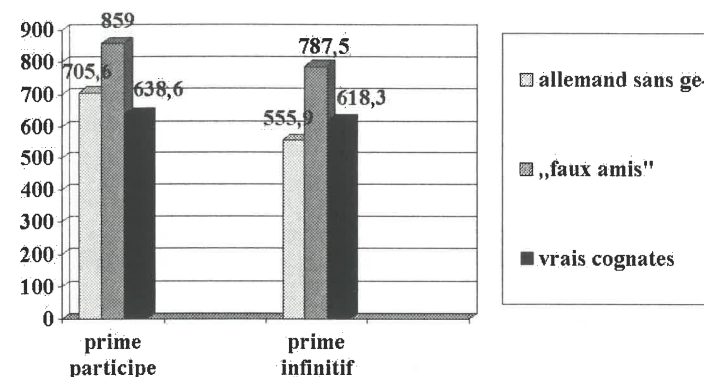


Fig. 8: groupe bilingue, temps de réaction

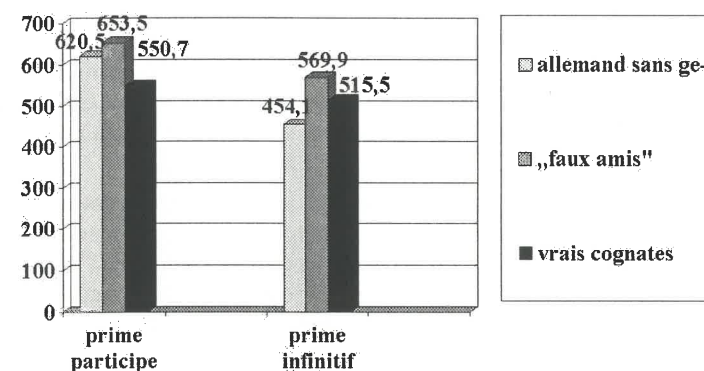


Fig. 9: groupe de contrôle, temps de réaction

L'on constate que le groupe bilingue réagit sensiblement moins vite que le groupe de contrôle, surtout pour les « faux amis », et cela même pour les cas où l'amorçage masqué était l'infinitif néerlandais, condition, qui était beaucoup moins gênante que le participe néerlandais autrement construit comme amorçage. En ce qui concerne les fautes faites par le groupe bilingue, on voit que la deuxième signification des « faux amis » a été activée aussi (par exemple, la phrase citée ci-dessus a été complétée par

geklingelt ('sonné') au lieu de *gebellt* malgré l'indication antérieure de l'infinitif allemand). Si l'on compare le nombre d'erreurs faites sur les participes passés dans la langue orale spontanée, l'on aurait pu s'attendre même à plus de réponses erronées, mais étant donné qu'il s'agit toujours de vrais *cognates* et de verbes assez fréquents, les temps de réaction pour l'amorçage avec participe néerlandais suggèrent que les difficultés sont dues à la suppression d'une forme non existante en allemand.

3.2 Pluriel

En néerlandais, il y a quelques pluriels irréguliers et deux suffixes réguliers du pluriel : *-s* et *-en*. En allemand, il y a au moins cinq possibilités pour la formation du pluriel :

- *-er* (avec où sans *Umlaut*),
- *-e* (avec et sans *Umlaut*),
- $\emptyset$ (avec et sans *Umlaut*),
- *-en* (sans *Umlaut*),
- *-s* (sans *Umlaut*).

Des mots *cognates* ayant des suffixes différents au pluriel en allemand et en néerlandais sont assez rares, ce qui nous a forcé à utiliser des mots d'une fréquence très basse, surtout pour les mots avec le suffixe *-s* en allemand. Nous avons quand même fait une expérience avec ces mots parce que nous voulions étudier les effets d'une activation d'un autre suffixe par un *prime* néerlandais. Tous les mots utilisés étaient de vrais *cognates*.

La tâche à accomplir était de compléter des phrases présentées mot à mot par l'ordinateur, comme dans l'expérience sur les participes. Les *primes* masqués étaient présentés au singulier et au pluriel. Le dernier mot qu'il fallait mettre à la bonne forme à haute voix était présenté au singulier. La construction des phrases correspondait donc au modèle suivant : *Ich + kannte + viele + /dames/ (Dame)*.

Voici les résultats en ce qui concerne le temps de réaction :

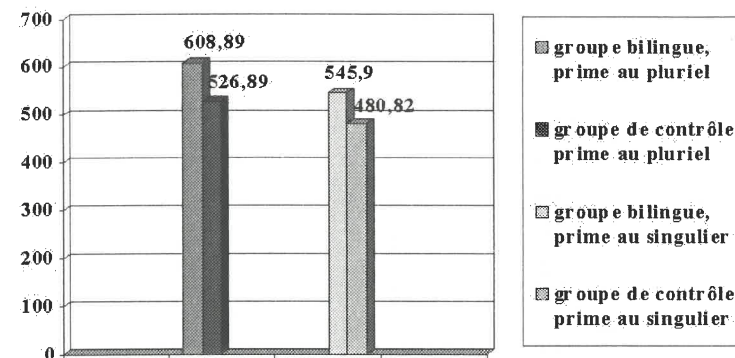


Fig. 10: pluriel sur *-er* (avec et sans *Umlaut*)

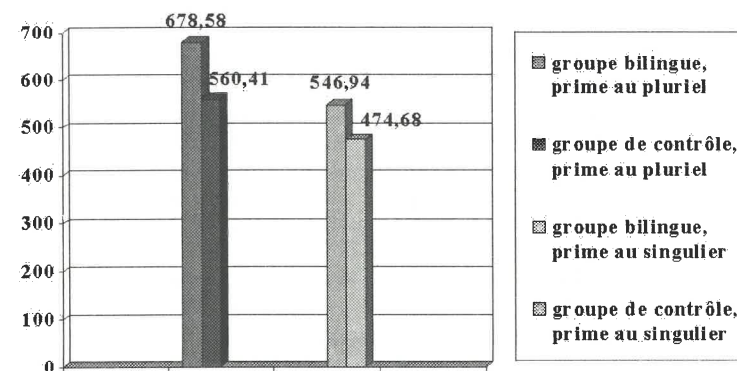


Fig. 11: pluriel sur *-e* (avec et sans *Umlaut*)

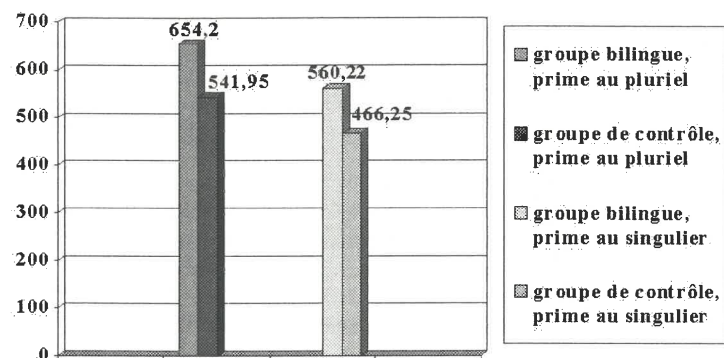


Fig. 12: zéro-pluriel (avec et sans Umlaut)

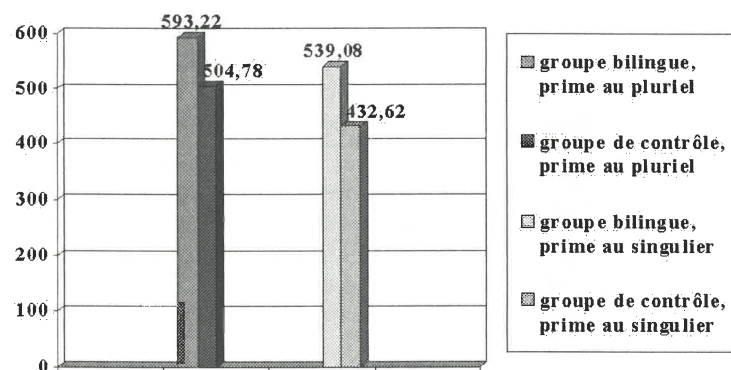


Fig. 13: pluriel sur -en (toujours sans Umlaut)

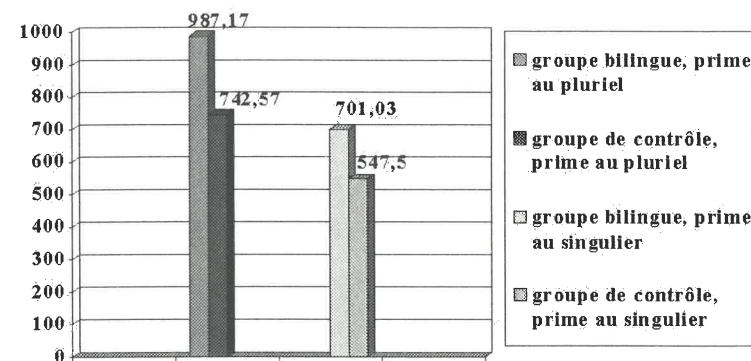


Fig. 14: pluriel sur -s (toujours sans Umlaut)

Le pluriel en *-s* est suggéré comme étant le seul pluriel régulier en allemand (voir Marcus et al. 1995). On voit que les résultats des autres pluriels se ressemblent, tandis que pour le pluriel en *-s* la différence entre le temps de réaction avec le prime au singulier et au pluriel est beaucoup plus grande. Mais il est quand même un peu risqué de considérer ces résultats comme une preuve d'une autre représentation de la flexion régulière. Le groupe de contrôle présente aussi une différence de près de 200 ms entre le prime au singulier et celui au pluriel (tandis que pour les autres pluriels les différences sont d'environ 80 ms). Il est donc permis de se poser la question de savoir si les formes du pluriel des mots comme par exemple *Park*, *Bon* ou *Saison* sont si mal connues que toute présentation d'un de ces mots avec un suffixe de pluriel provoque des hésitations.

4 Conclusions

Les expériences citées révèlent que, pour la composition, la dérivation et même la flexion, on peut constater des effets d'activation d'un morphème par le morphème correspondant dans une autre langue. Pour la composition et la dérivation, on observe des traces de l'activation aussi bien au niveau de la forme qu'au niveau du lemme.

Si l'on veut intégrer ces résultats dans une théorie sur la représentation mentale du bilinguisme, il faut bien supposer des liens interlinguistiques d'un morphème à l'autre. Ces liens sont si forts qu'ils peuvent même causer des fautes et des hésitations dans la production de la langue maternelle. Etant donné que les liens intermorphématiques décrits dans cet article sont plutôt irritants pour l'apprentissage d'une langue étrangère, la dissociation des éléments ne se développe probablement pas au cours de l'ap-

prentissage d'une deuxième langue, mais la représentation en morphèmes est déjà présente et accessible (au moins complémentaire) chez l'unilingue. Les effets cités sont dus à ces liens existant entre les morphèmes de deux langues activés.

Bibliographie

- Aitchison, Jean (1983/84): "The mental representation of prefixes." In: *British Journal of Disorders of Communication* 7, 38-43.
- Aitchison, Jean (1994): *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. 2. ed., Oxford: Blackwell.
- Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer (=Übersetzung von Martina Wiese, erweitert durch Beispiele aus dem Deutschen).
- Brons-Albert, Ruth (1992): "Verlust der Muttersprache in fremdsprachiger Umgebung." In: *Info DaF* 3/92, 312-325.
- Brons-Albert, Ruth (1994): "Interferenzfehler in der Muttersprache von in den Niederlanden lebenden Deutschen." In: Spillner, B. (ed.), *Nachbarsprachen in Europa*. Frankfurt/M.: Lang, 96-104.
- Butterworth, Brian (1983): "Lexical representation." In: Butterworth, B. (ed.), *Language production*. Vol. 2. New York et al.: Academic Press.
- Butterworth, Brian (1989): "Lexical access in speech production." In: Marslen-Wilson, W. (ed.), *Lexical representation and process*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cutler, Anne/Hawkins, John A./Gilligan, Gary (1985): "The suffixing preference: a processing explanation." In: *Linguistics* 23, 723-758.
- Köpke, Barbara (1999): *L'attrition de la première langue chez le bilingue tardif : implications pour l'étude psycholinguistique du bilinguisme*. Thèse de doctorat, Univ. Toulouse-Le Mirail.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mackay, Donald G. (1979): "Lexical insertion, inflection, and derivation: creative processes in word production." In: *Journal of Psycholinguistic Research* 8, 477-498.
- Marcus, Gary F. et al. (1995): "German inflection: the exception that proves the rule." In: *Cognitive Psychology* 29, 189-256.
- Stemberger, Joseph P./Mac Whinney, Brian (1988): "Are inflected forms stored in the lexicon?" In: Hammond, M./Noonan, M. (eds.), *Theoretical morphology: Approaches in modern linguistics*. New York et al.: Academic Press.

Besonderheiten in der Verarbeitung spät erworbener Sprachen: Beispiele aus einer Studie zum 'Sprachverlust' von deutschen Immigranten in Frankreich und Kanada

(Barbara Köpke, Toulouse)

Die meisten Zweisprachigen bevorzugen für gewisse Bereiche eine ihrer Sprachen und die bevorzugte Sprache ist – auch bei "späten" Zweisprachigen – nicht unbedingt die Erstsprache (L1). Dieser Zustand ist auch den meisten Forschern, die sich mit Zweisprachigkeit befassen, bekannt, denn François Grosjean (1982, 1998) und andere haben immer wieder darauf hingewiesen, dass die Sprachkompetenz eines Zweisprachigen in den seltensten Fällen in allen Sprachen genau gleichwertig ist. Sie passt sich den Bedürfnissen des Sprechers an, was auch beinhaltet, dass sie sich im Laufe des Lebens verändern kann, je nach den Erfordernissen der Lebenssituation. Dabei kann die veränderte Situation in einigen Fällen dazu führen, dass sich der Gebrauch einer Sprache drastisch reduziert, was wiederum unter Umständen Folgen für die Sprachkompetenz haben kann.

Diese Erkenntnis hat dazu geführt, dass sich seit etwa 20 Jahren mehr und mehr Forscher dafür interessieren, was aus einer Sprache wird, die man nicht mehr regelmäßig benutzt. Man spricht dabei von Sprachverlust oder "Attrition", wobei das Ausmaß der Veränderungen davon abzuhängen scheint, um welche Sprache es sich dabei handelt (L1, L2, L3 oder eine weitere) und in welchem Alter der Gebrauch der Sprache reduziert wird (z.B. Ammerlaan 1996, Olshtain 1986). Untersuchungen bei Kindern zeigen eindeutig, dass sich die Sprachkompetenz einer L1 verändern kann (Kaufman/Aronoff 1991, Kaufman 2000, Seliger 1989, 1991, Turian/Altenberg 1991). Was die Attrition einer L1 bei "späten" Zweisprachigen angeht, sind die Forschungsergebnisse bisher sehr widersprüchlich (für einen Überblick vgl. Schmid forthc., und Köpke/Nespoulous forthc.), aber es scheint sich in diesem Fall wohl kaum um regelrechten Sprachverlust zu handeln. Die mangelnde Praxis scheint aber in jedem Fall auch bei der L1 zu Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion zu führen, sei es bezüglich des Zugriffs auf das Lexikon (z.B. Ammerlaan 1996, Olshtain/Barzilay 1991, Schmid 2002, Waas 1996, Yagmur/de Bot/Korzillius 1999), der Syntax (Altenberg 1991, Schmid 2002, Yagmur et al. 1999), der Morphologie (Altenberg 1991, Schmid 2002), der Phonetik (Major 1992) oder auch der Pragmatik (Waas/Ryan 1993). Diese Schwierigkeiten, die im Allgemeinen weniger von einer schwindenden Sprachkompetenz herrühren als von Problemen mit der Verarbeitung der Sprache, d.h. von einer Performanzattrition (Ammerlaan 1996, Sharwood Smith 1983), sind natürlich auch

eine interessante Quelle für Psycholinguisten, die sich für das "Zusammenleben" mehrerer Sprachen interessieren (z.B. Albert in diesem Band).

Theoretischer Rahmen

Die Aktivierungs-Schwellenwert-Hypothese (ASH) von Paradis (z.B. 1985, 1993a) scheint als theoretischer Rahmen für die Untersuchung von Attrition der linguistischen Performanz besonders geeignet. Paradis geht dabei von Pitres (1895) Vorschlag aus, dass polyglotte Aphasie nicht unbedingt durch Zerstörung des neurologischen Substrats bedingt wird, sondern in den meisten Fällen vielmehr durch temporäre oder permanente Inhibition, wodurch die Vielfalt der beobachteten klinischen Bilder erklärt wird. Die Hypothese bezieht sich aber nicht nur auf pathologischen Sprachverlust, sondern auch auf Spracherwerb und zweisprachige Sprachnutzung.

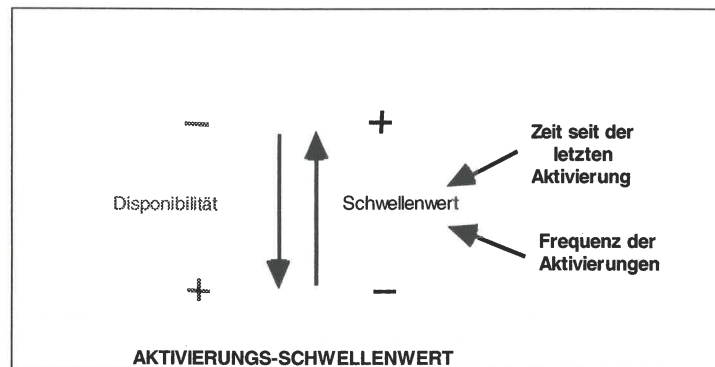


Abb. 1: Der Grundmechanismus der Aktivierungs-Schwellenwert-Hypothese (ASH)

Der Grundgedanke der ASH (Abb. 1) ist, dass jedes Sprachsystem, jede Subkomponente (Lexikon, Phonologie, Syntax, usw.) und jedes sprachliche *item* einen Aktivierungs-Schwellenwert hat, dessen Höhe davon abhängt, wie oft er aktiviert wird, und wieviel Zeit seit der letzten Aktivierung vergangen ist. Je seltener ein *item* aktiviert wird, desto höher steigt sein Schwellenwert und desto schwieriger wird es, das *item* aufs Neue zu aktivieren.

Dieser Grundmechanismus dürfte theoretisch alle Sprachen eines Polyglotten betreffen, die L1 genauso wie die L2 oder eine L3, und jede Art von Sprachkomponenten, seien es lexikalische *items*, morphosyntaktische Regeln, oder phonetische Merkmale (Paradis 1993b:283). Die Hypothese illustriert also, wie ein Zweisprachiger seine zwei miteinander in Konkurrenz stehenden Sprachen kontrolliert: Die Inhibition einer

Sprache (oder einer Subkomponente bzw. eines einzelnen *items*) wird erreicht, indem man ihren Schwellenwert heraufsetzt.

Die ASH ist aber auch ein sehr interessanter Rahmen für Attritionsforschung, da man in diesem Fall annehmen kann, dass der Schwellenwert der Sprache, die nicht mehr benutzt wird, so weit ansteigt, dass diese Sprache nur noch schwer zugänglich ist. Dies führt dann zu Schwierigkeiten flüssig zu sprechen und zu Interferenzen aus der häufiger benutzten Sprache.

Methode

Da die ASH somit weitreichende Interferenzen der L2 im Falle von L1-Attrition voraussagt, habe ich zwei Gruppen von Immigranten mit der gleichen L1 (Deutsch) und unterschiedlichen L2s verglichen:

- Gruppe A: 30 deutsch-englische Zweisprachige in Montreal;
- Gruppe F: 30 deutsch-französische Zweisprachige in Frankreich;
- Gruppe C: 30 Quasi-Einsprachige in Deutschland.

Die Teilnehmer sind alle in Deutschland aufgewachsen. Die zweisprachigen Teilnehmer sind alle späte Bilinguale, die Deutschland im Alter von durchschnittlich 24 Jahren verlassen haben (14–36 Jahre). Sie leben im Durchschnitt seit 23,5 Jahren im Gastland (7–44 Jahre) und benutzen alle im täglichen Leben überwiegend die L2.

Die Kontrollgruppe (Gruppe C) besteht aus so gut wie einsprachigen Leuten in Deutschland, die nur sehr begrenzte Fremdsprachenkenntnisse haben und nie im Ausland gelebt haben.

Um den Einfluss der Zweitsprache genauer zu testen, wurde ein Test entwickelt, der auf Strukturen basiert, die zwischen den drei betroffenen Sprachen (Deutsch, Englisch und Französisch) kontrastieren¹ wie in den folgenden Beispielen:

1. Deutsch-englischer Kontrast:

Deutsch	<i>Der Politiker kommentiert Ø das neue Gesetz.</i>
Englisch	<i>The politician comments on the new law.</i>
Französisch	<i>L'homme politique commente Ø la nouvelle loi.</i>

2. Deutsch-französischer Kontrast:

Deutsch	<i>Britta wartet auf Peter im Café.</i>
---------	---

¹ Trotz des geringen Erfolges der kontrastiven Hypothese in der Fremdspracherwerbsforschung erscheint es an diesem Punkt der Attritionsforschung durchaus interessant, das Forschungsmaterial auf strukturellen Kontrasten aufzubauen. Das heißt aber keineswegs, dass es hier darum geht, die Erkenntnisse von 30 Jahren Fremdsprachendidaktik in Frage zu stellen.

Französisch
Englisch

Britta attend Ø Peter au café.

Britta is waiting for Peter in a café.

Beispiel 1 enthält eine Struktur, die im Deutschen und Französischen gleichwertig ist, sich aber im Englischen unterscheidet; während in Beispiel 2 Deutsch und Englisch gleichwertig sind und das Französische kontrastiert. Insgesamt basiert der Test auf 19 verschiedenen deutsch-englischen Kontrasten und auf 18 verschiedenen deutsch-französischen Kontrasten. Als Stimuli dienen ausschließlich die deutschen Sätze.

Dieses Verfahren ermöglicht es die Hypothese zu testen, dass die Gruppe A mehr Schwierigkeiten mit den englischen Kontrasten hat, und die Gruppe F mit den französischen Kontrasten. Dadurch funktionieren die beiden zweisprachigen Gruppen gegenseitig als Vergleichsgruppe, zusätzlich zur einsprachigen Kontrollgruppe.

Die kontrastiven Strukturen sind in drei Aufgaben untersucht worden: Bildbeschreibung, Satzbildung und Satzbeurteilung. Im Folgenden gehe ich jedoch nur auf die ersten beiden Aufgaben ein.

Bei der Bildbeschreibung wurden den Teilnehmern Tafeln mit jeweils zwei Zeichnungen gezeigt und sie wurden entweder gebeten, den Unterschied zwischen den zwei Bildern zu erklären oder wurden nach einem zwischenzeitlichen Ereignis gefragt. Zum Beispiel: der Stimulus 9 zeigt auf dem ersten Bild einen Jungen, der am Wasser steht und angelt. Auf dem zweiten Bild sieht man den Jungen im Wasser liegen. Auf die Frage: "Was ist dem Jungen hier passiert?" wird eine Antwort erwartet, die das Segment "Er ist ins Wasser gefallen" beinhaltet. Damit wird das Hilfsverb evoziert, das hier die kontrastive Struktur bildet.

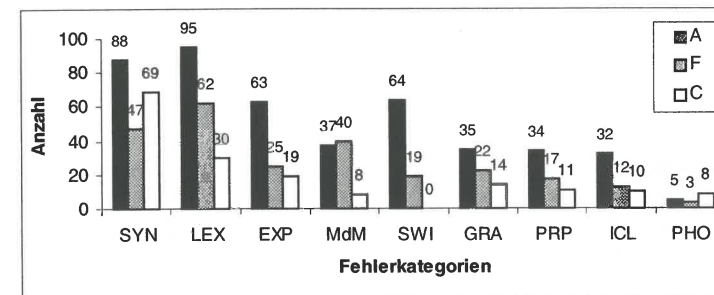
Beim Experiment zur Satzbildung saßen die Probanden vor einem Computermonitor, auf dem Serien von Wörtern erschienen, mit denen sie einen kompletten Satz bilden sollten. Beispielsweise erschien auf dem Monitor die Folge *TRINKEN / NIE / KAFFEE / GROSSMUTTER* und die erwartete Antwort war in etwa "Großmutter trinkt nie Kaffee". Die Zeit war beschränkt und der nächste Stimulus erschien automatisch auf dem Bildschirm.

Ergebnisse

Für beide Sprachproduktionsaufgaben sind zwei Arten von Analysen durchgeführt worden. Zunächst einmal beinhaltet der kontrastive Aufbau des Protokolls, dass in jeder Aufgabe bestimmte Fehler erwartet wurden, die diese kontrastiven Strukturen betreffen (**erwartete Fehler**). Zusätzlich ist aber das gesamte Korpus mit Hilfe von sieben Muttersprachlern analysiert worden, und alle anderen Fehler sind ebenfalls aufgelistet und kategorisiert worden (**andere Fehler**).

Bei der **Bildbeschreibung** sind praktisch überhaupt keine erwarteten Fehler betreffend der Kontraste zu verzeichnen. Das hängt natürlich auch damit zusammen, dass diese Aufgabe den Probanden relativ viel Freiheit lässt und nichts sie daran hindert, problematische Strukturen einfach zu vermeiden. Man kann also kaum sagen, ob die äußerst geringe Fehlerzahl auf Vermeidungsstrategien zurückzuführen ist, oder ob die kontrastiven Strukturen, die wir benutzt haben, tatsächlich keine Interferenzen hervorrufen.

Was die anderen Fehler angeht, so ist zunächst zu bemerken, dass die zweisprachigen Teilnehmer (A = 453 Fehler; F = 247 Fehler) mehr Fehler machen als die Kontrollgruppe (169 Fehler). Dies ist ganz besonders auffällig für die Gruppe A, die Unterschiede zwischen den Gruppen sind jedoch alle signifikant.



SYN = Syntaxfehler, LEX = lexiko-semantische Fehler, EXP = Ausdrucksfehler, MdM = Schwierigkeiten, Wörter zu finden, SWI = Codeswitching, GRA = Morphologiefehler, PRP = Substitutionen von Präpositionen, ICL = nicht klassifizierbar, PHO = phonologische Fehler.

Abb. 2: Fehler pro Kategorie und Gruppe in der Bildbeschreibungsaufgabe

Bezüglich der qualitativen Verteilung der Fehler (Abb. 2) muss vor allem erwähnt werden, dass bei beiden zweisprachigen Gruppen ungefähr zwei Drittel aller Fehler (A = 62,3% der Gesamtzahl; F = 62,9%) mehr oder weniger den Zugriff aufs Lexikon oder die Anwendung der Wörter betreffen. Dies ist vor allem der Fall für die Kategorien LEX (lexiko-semantische Fehler), EXP (Ausdrucksfehler, die hier fast ausschließlich den Gebrauch von Wörtern oder idiomatischen Ausdrücken betreffen), MdM (Schwierigkeiten Wörter zu finden) und SWI (Codeswitching in die L2), wie aus folgenden Beispielen ersichtlich ist:

LEX = Ähwawawa, ja er **nimmt** sein Ziel **an**. (→ peilt, zielt)

EXP = [...] dass er sich **halb tot lacht**, **krumm lacht**, **was immer**. (→ engl. 'whatever')

MdM = *Er geht diiie, (----)² wie heißt das noch mal (-----) Leiter hoch, wie sagt man das noch diese Leiter, (-----) fällt mir nicht ein, die Leiter die er raufgeht, weil – (-----) ja, wie heißt's ? (→ Strickleiter)*

SWI = *Ja, auf'm zweiten Bild leckt sie sich die – "whiskers", was sind "whiskers"? Was sind die Katzenhaare? (→ Schnurrbart)*

Für diese Kategorien sind auch die Differenzen zwischen den Fehlerzahlen der verschiedenen Gruppen sehr signifikant ($p < 0,0001$).

Bei den in der Kontrollgruppe beobachteten Fehlern³ ist die Verteilung eine ganz andere: In dieser Gruppe betreffen nur 37,7% der Fehler die vorangehenden Kategorien, die restlichen 62,2% verteilen sich auf die Kategorien SYN (Syntax), GRA (Morphologie) und PRP (Substitution von Präpositionen), die eher die grammatikalische Verarbeitung betreffen (wobei das auch nicht bei allen Substitutionen von Präpositionen der Fall ist). Das heißt natürlich nicht, dass die Kontrollgruppe mehr Schwierigkeiten mit der Grammatik hat als die Immigranten; es gibt auch grammatikalische Interferenzen in beiden zweisprachigen Gruppen, aber die Differenzen zwischen den Gruppen sind für die Kategorien SYN und GRA nicht signifikant.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Bildbeschreibungsaufgabe keine Probleme mit den kontrastiven Strukturen aufwirft, was allerdings methodologisch bedingt sein kann. Die beobachteten Performanzfehler sind überwiegend lexikalischer Natur, wodurch der Gesamteindruck entsteht, dass die Immigranten keine größeren Schwierigkeiten mit der Verarbeitung der L1-Grammatik haben.

Diese Frage ist bei der **Satzbildung** genauer untersucht worden, denn diese Aufgabe wurde speziell entwickelt, um die morpho-syntaktische Verarbeitung der Probanden zu testen.

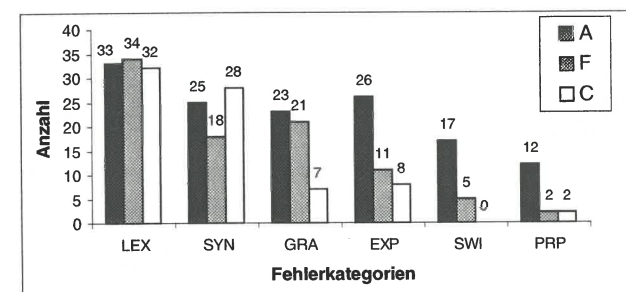
Tatsächlich ruft diese Aufgabe etwas mehr Probleme mit den kontrastiven Strukturen hervor: zwei von 40 Stimuli zeigen einen signifikanten Einfluss der Zweitsprache. Auch machen die Immigranten ($A = 136$; $F = 91$) wieder eine größere Anzahl an anderen Fehlern als die Kontrollgruppe ($C = 77$), wobei die Differenz zwischen den frankophonen Zweisprachigen und der Kontrollgruppe allerdings nicht signifikant ist. Dennoch scheint die L1-Grammatik auch in dieser Aufgabe nicht die meisten Schwierigkeiten zu verursachen (Abb. 3) – obwohl diese kaum Ansprüche an den Zugriff auf das Lexikon stellt, da sämtliche Lexeme vorgegeben sind, dafür aber von den Probanden verlangt, die grammatikalischen Zusammenhänge herzustellen und zu markieren.

² Zur Transkription: (–) = Pause, "–" entspricht ca. 1 sec.

³ Da wir mehr an der Sprachverarbeitung als an der eigentlichen Sprachkompetenz interessiert sind, sind sämtliche Performanzfehler notiert worden, auch wenn sie vom Probanden selbst verbessert wurden.

An der Distribution der Fehler in den einzelnen Kategorien fällt zunächst auf, dass wieder die Kategorie LEX am meisten Fehler hervorruft, obwohl die Wörter nur reaktiviert werden müssen, was wesentlich weniger kognitive Ressourcen beanspruchen sollte. Man muss hier jedoch die verschiedenen Fehler nach ihrer Natur unterscheiden: auch wenn kein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen besteht, so findet man bei der Kontrollgruppe doch häufiger einen Fehlertyp, den man hier als "Expertenfehler" bezeichnen könnte: die Produktion von Synonymen.

Aber was die Grammatik betrifft, so besteht der einzige Unterschied zwischen den Immigranten und der Kontrollgruppe darin, dass beide Immigrantengruppen signifikant mehr morphologische Fehler (GRA) machen als die Kontrollpersonen. Ich will die Verteilung der Fehler in den einzelnen Kategorien hier nicht weiter kommentieren, da man sich, um sie zu verstehen, genauer mit den Produktionsstrategien der Teilnehmer beschäftigen müsste (s. Köpke/Nespoulous, forthc.).



LEX = lexiko-semantische Fehler, SYN = Syntaxfehler, GRA = Morphologiefehler, EXP = Ausdrucksfehler, SWI = Codeswitching, PRP = Substitution von Präpositionen

Abb. 3: Fehler pro Kategorie und Gruppe in der Satzbildungsaufgabe

Das Ergebnis, worauf es mir hier am meisten ankommt, ist die Feststellung, dass auch diese Aufgabe, die hohe Ansprüche an die grammatikalischen Fähigkeiten der Probanden stellt, weniger grammatikalische Interferenzen hervorruft, als man nach den Vorhersagen der ASH annehmen könnte.

Wenn man die beiden mündlichen Aufgaben betrachtet, erscheint es also, dass das Lexikon der Immigranten viel anfälliger für Attrition ist als die Grammatik. Das ist nicht vollkommen neu: schon Weinreich (1953), der sich als erster mit Attrition beschäftigt hat, hat diese Hypothese aufgestellt, und nach ihm noch viel andere (Ammerlaan 1996, Anderson 1980, Schmid forthc.), sie ist aber nie systematisch untersucht worden. Die Ergebnisse meiner Studie erlauben es eindeutig, diese Hypothese zu untermauern.

Es wäre allerdings noch viel interessanter zu wissen, **warum** das Lexikon – und der Zugriff darauf – anfälliger für L1-Attrition sind als die Grammatik, zumal dies auch nur bei späten Zweisprachigen der Fall zu sein scheint; bei Kindern kann man oft massive Veränderungen der Grammatik feststellen (s.o.).

Diskussion

Im Rahmen der Aktivierungs-Schwellenwert-Hypothese (ASH) bieten sich für die Feststellung, dass die Grammatik eines späten Zweisprachigen weniger anfällig für Attritionerscheinungen zu sein scheint als das Lexikon, drei mögliche Erklärungen an:

1. Die ASH gilt nicht für grammatikalische Aspekte und der Zugriff auf morpho-syntaktische Strukturen ist nicht von der Frequenz der Benutzung abhängig;
2. Die ASH gilt für grammatikalische Aspekte, aber nicht im gleichen Ausmaß wie für lexikalische *items*;
3. Die L2-Grammatik ist nicht (oder nur teilweise) Teil der impliziten linguistischen Kompetenz, und tritt deswegen nicht (oder weniger) mit der impliziten L1-Grammatik in Konkurrenz.

ad 1.

Im ersten Fall stellt sich die Frage, auf welche Weise grammatikalische Informationen im menschlichen "Geist" repräsentiert sind. Paradis geht davon aus, dass grammatikalische Informationen ein unabhängiges Untersystem bilden, welches bei Aphasikern selektiv gestört sein kann (Paradis 2001a). Dieses grammatikalische Untersystem scheint in seiner Struktur dem Lexikon sehr ähnlich zu sein, d.h. dass es grammatikalische "Regeln" oder Routinen enthält, deren Zugänglichkeit (i.e. deren Schwellenwert) von der Frequenz der Aktivierungen und von der Zeit, die seit der letzten Aktivierung vergangen ist, abhängt. Forschungen über einsprachige Sprachproduktion (z.B. Bierwisch/Schreuder 1992, Jescheniak/Levelt 1994, Levelt 1989, Roelofs 1992) zeigen aber, dass die Dinge wesentlich komplexer sind.

Nach Levelts Sprachproduktionsmodell (1989) sind die relevanten syntaktischen Informationen genauso wie semantische Informationen in jedem Lemma enthalten. Das schließt allerdings nicht unbedingt aus, dass es Verbindungen zwischen den grammatikalischen Informationen aller Lemmas einer Sprache gibt, denn sonst könnte die Grammatik ja bei Aphasikern nicht selektiv gestört sein.

Was den Prozess der Sprachproduktion selbst angeht, so schlägt Levelt vor, dass der Formulierungsprozess lexikalisch gesteuert ist, d.h. dass nichts in der Äußerungsabsicht selbst die Wahl einer bestimmten syntaktischen Form hervorruft. Dies könnte heißen, dass die Aktivierungsfrequenz von syntaktischen Informationen den Sprechprozess nicht unabhängig von der Lemmafrequenz beeinflussen könnte.

Zusätzlich scheinen immer mehr Forschungsergebnisse (vgl. Jescheniak/Levelt 1994) darauf hinzuweisen, dass Frequenzeffekte eher auf der Formebene anzusiedeln sind und die Lemmaaktivierung gar nicht beeinflussen. Das würde heißen, dass eventuelle Zugriffsprobleme bei Zweisprachigen, die Sprachattrition zeigen, eher Wortformen als Lemmas inklusive grammatikalischer Information betreffen würden. In diesem Fall wäre es nicht weiter überraschend, dass die grammatikalische Verarbeitung bei meinen Probanden weitaus weniger unter mangelndem Sprachgebrauch zu leiden scheint als der Zugriff zum Lexikon.

ad 2.

Die zweite Erklärungsmöglichkeit basiert auf der Idee, dass man unterschiedliche Arten von syntaktischen Informationen unterscheiden muss, was ich bisher, der Einfachheit halber, unterlassen habe.

Eine nützliche Unterscheidung könnte z.B. die Art der Verbindung zum Lemma betreffen. Es ist anzunehmen, dass gewisse Arten von syntaktischen Informationen enger mit dem Lemma verbunden sind, wie z.B. Informationen bezüglich der Valenz eines Verbs. Diese Informationen würden automatisch mitaktiviert, sobald das Lemma ausgewählt ist. Auf der anderen Seite gäbe es eher "makro-strukturelle" Informationen, wie z.B. die Wahl zwischen Aktiv- und Passiv-Konstruktionen, die auf einer höheren Ebene der Sprachproduktion determiniert würden und für die es wahrscheinlicher ist, dass sie von der Aktivierungsfrequenz beeinflusst werden. Da die Tests dieser Studie mehr Kontraste enthalten, die die erste Art grammatikalischer Informationen betreffen, wäre es nicht weiter verwunderlich, dass die Ergebnisse nicht mehr L2-Interferenzen im syntaktischen Bereich aufzeigen.

Um mehr Klarheit über die Rolle von Frequenzeffekten bezüglich grammatikalischer Aspekte zu bekommen, ist es aber sicherlich notwendig, nicht nur die Fehler zu betrachten, sondern auch die Natur der korrekt produzierten Strukturen zu analysieren (vgl. Schmid 2002, *forthc.*).

ad 3.

Der dritte Fall ist der, der uns hier am meisten interessiert. Paradis unterstreicht wiederholt, dass die ASH sich nur auf implizite linguistische Kompetenz bezieht. Die implizite linguistische Kompetenz beinhaltet Morphosyntax und Phonologie, deren Regeln dem Sprecher nicht bewusst sind. Was das Lexikon angeht, vertritt Paradis (1994, 2001b) den Standpunkt, dass zumindest Teile des Lexikons zum expliziten Gedächtnis gehören (z.B. die Bedeutung und formelle Charakteristiken des *items*), der Zugriff zum Lexikon aber ist Teil der impliziten Kompetenz: Wir können erklären was ein Wort bedeutet, wie man es schreibt, wie man es ausspricht, aber wir sind nicht in der Lage zu sagen, wie wir es finden, wenn wir es brauchen. Die Tatsache, dass der Zugriff auf Wörter Teil der impliziten Kompetenz ist, erklärt, warum die

ASH so gut geeignet scheint, die Probleme mit dem lexikalischen Zugriff meiner Probanden zu erklären.

Um zu erklären, warum die Versuchspersonen insgesamt weniger Probleme mit grammatikalischen Strukturen haben als mit dem Lexikon, ist es interessant in Betracht zu ziehen, dass die Grammatik einer spät erlernten L2 eventuell nicht Teil der impliziten linguistischen Kompetenz ist, im Gegensatz zur Grammatik der L1. Diese Position wird auch von Paradis (1995, 2001b) verfochten, wenn er vorschlägt Zweisprachige in (frühe) Bilinguale und flüssige L2-Sprecher zu unterscheiden. Frühe Bilinguale hätten eine implizite Kompetenz in ihren beiden Sprachen (die der von Einsprachigen ähnelt), während bei kompetenten L2-Sprechern (oder späten Zweisprachigen) spezielle Aspekte der L2, vor allem Morphosyntax, eventuell nicht implizit gespeichert wären, sondern eher als Teil des deklarativen (expliziten) Gedächtnisses (vgl. auch Ullman 2001). Der Grund hierfür seien entweder entwicklungsbedingte Beschränkungen der Speicher- und Verarbeitungskapazitäten des menschlichen Gehirns, und/oder Unterschiede in der Art des Spracherwerbs – welcher für spät erlernte Zweitsprachen im allgemeinen formeller ist. Dies trifft auch zu auf Immigranten, die keinen formellen Fremdsprachenunterricht haben, sondern die Sprache im Alltag lernen, weil in jedem Fall die kognitive Reife eine andere ist als beim frühen Spracherwerb.

Hier finden wir also das Argument der "kritischen Periode" (Lenneberg 1967) wieder, welches beinhaltet, dass die kortikalen Felder, die die implizite Sprachkompetenz von Einsprachigen und frühen Bilingualen beherbergen, nach dem Alter von ungefähr vier bis sieben Jahren nicht mehr verfügbar sind, was gewisse Aspekte des Spracherwerbs deutlich erschwert bzw. zumindest verändert (vgl. Harley/Wang 1997, für einen Überblick). Die Hypothese der "kritischen Periode" im Spracherwerb ist in den letzten Jahren durch die Ergebnisse von Studien mit bildgebenden Verfahren wieder neu untermauert worden:

- grammatikalische Aspekte der L2 scheinen nicht in den gleichen kortikalen Feldern behandelt zu werden wie grammatikalische Aspekte der L1 (Weber-Fox/Neville 1996, Hahne/Friederici 2001);
- einen solchen Unterschied beobachtet man weder für die Grammatiken der beiden Sprachen eines frühen Bilingualen (Weber-Fox/Neville 1996, Kim et al. 1997) noch für lexiko-semantische Prozesse bei frühen und späten Zweisprachigen (Klein et al. 1995, Weber-Fox/Neville 1996).

Qualitative Unterschiede zwischen den Grammatiken der L1 und der L2 könnten ein triftiger Grund sein für die relativ geringe Anzahl grammatikalischer Interferenzen in dieser Studie. Man weiß mittlerweile, dass Interferenzen vorzugsweise zwischen ähnlichen Strukturen auftreten. Ein qualitativer Unterschied zwischen den Grammatiken der L1 und der L2 kann also gewissermaßen vor Interferenz schützen. Dies ist

weniger der Fall für das Lexikon, für das es keine solche kritische Periode gibt, da jeder Mensch noch sein ganzes Leben lang neue Wörter lernt, und Wörter auf eine andere Art gespeichert werden als implizite grammatikalische Informationen. Es gibt keinen biologischen Grund, warum das Lexikon der L2 anders sein sollte als das der L1. Dies erklärt, warum es für Interferenzen anfälliger ist als die Grammatik, wie es die Ergebnisse meiner Studie nahelegen.

Hier stellt sich natürlich die Frage, in welcher Weise sich die Grammatiken der L1 und der L2 unterscheiden. Wie weiter oben erwähnt, schlägt Paradis (1994) vor, dass der qualitative Unterschied darin besteht, dass späte Zweisprachige (oder flüssige L2-Sprecher) mehr auf deklaratives, d.h. bewusstes Wissen zurückgreifen. Das scheint aber nur möglich bei Immigranten, die wirklich formellen Unterricht in der L2 gehabt haben. Tatsache ist aber, dass die zweisprachigen Teilnehmer meiner Studie, wie die meisten Immigranten, überhaupt keinen oder nur wenig Sprachunterricht in der Landessprache gehabt haben und meistens nicht in der Lage sind, explizite grammatikalische Regeln für Vorgänge, die eindeutig Teil ihrer L2-Kompetenz sind, zu formulieren. Die Frage der qualitativen Natur grammatikalischer Kenntnisse einer L2 bleibt also weiterhin offen. Möglicherweise ist die Unterscheidung zwischen prozeduralen und deklarativen Kenntnissen nicht ausreichend, um diesen Punkt zu klären.

Nichtsdestoweniger kann man daraus für die Attrition ableiten, dass grammatikalische Aspekte weniger anfällig sind als lexiko-semantische, weil die Grammatik der L2 nicht auf genau die gleiche Art prozessiert wird wie die der L1. Das erlaubt weiterhin die Hypothese, dass grammatikalische Sprachkompetenzen widerstandsfähiger gegen Verlusterscheinungen sind, wenn sie während der kritischen Periode erworben wurden und in den am besten dafür geeigneten und dazu prädestinierten Hirnfeldern gespeichert sind.

Um diese Hypothese zu testen, ist es allerdings nötig, vergleichende Attritionsstudien zu betreiben, die morphosyntaktische Attrition bei späten Zweisprachigen und bei frühen Zweisprachigen untersuchen, wobei in beiden Fällen der Anfang des Sprachverlustes eindeutig nach der kritischen Periode angesiedelt sein müsste. Soweit es mir bekannt ist, gibt es noch keine Studie dieser Art. Untersuchungen dieser Art würden es auch erlauben genauer zu verstehen, ob es bei späten Zweisprachigen überhaupt Attrition im Sinne einer Restrukturierung der Kompetenz geben kann.

Nach meinen Ergebnissen scheint Attrition sich in einer solchen Population überwiegend durch Probleme beim Zugriff auf das Lexikon und durch vorübergehende Verarbeitungsprobleme in besonders anspruchsvollen Aufgaben (wie z.B. die zeitlich begrenzte Satzbildungsaufgabe im vorliegenden Test) zu manifestieren. Es muss allerdings auch noch erwähnt werden, dass Beurteilungsaufgaben anscheinend eine besondere Rolle spielen und für Immigranten schwieriger sind als die Sprachproduktion an sich. Zumindest in meiner Studie machen die Probanden grundsätzlich mehr Fehler bei der Beurteilung als bei der mündlichen Produktion der gleichen Strukturen,

was auch anzeigt, dass man nicht unbedingt davon ausgehen kann, dass Beurteilungsaufgaben die Sprachkompetenz widerspiegeln (vgl. dazu Köpke/Nespoulous forthc.). In jedem Fall scheint die Fähigkeit, die L1 zu beurteilen durch mangelnde Praxis (und möglicherweise auch gerade durch mangelnden Input) mehr in Mitleidenschaft gezogen zu werden als die Fähigkeit zu sprechen an sich.

Bibliographie

- Altenberg, Evelyn P. (1991): "Assessing first language vulnerability to attrition." In: Seliger/Vago (eds.), 189-206.
- Ammerlaan, Tom (1996): "You get a bit wobbly..." - *Exploring bilingual lexical retrieval processes in the context of first language attrition*. Thèse de Doctorat, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Bierwisch, Manfred/Schreuder, Robert (1992): "From concepts to lexical items." In: *Cognition* 42, 23-60.
- Grosjean, François (1992): "Another view of bilingualism." In: Harris, R.J. (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier, 51-62.
- Grosjean, François (1998): "Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues." In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131-149.
- Hahne, Anja/Friederici, Angela D. (2001): "Processing a second language: late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potentials." In: *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 123-142.
- Harley, Birgit/Wang, Wenxia (1997): "The critical period hypothesis: Where are we now?" In: de Groot, A. M. B./Kroll, J. F. (eds.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 19-52.
- Jescheniak, Jörg D./Levelt, Willem J. M. (1994): "Word frequency effects in speech production: Retrieval of syntactic information and of phonological form." In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20, 824-843.
- Kaufman, Dorit (2000): "Attrition of Hebrew in the United States: Sociolinguistic perspectives." In: Olshtain, E. (ed.), *Immigration, identity, and language*. Jerusalem: Magnes Publication.
- Kaufman, Dorit/Aronoff, Mark (1991): "Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition." In: Seliger/Vago (eds.), 175-188.
- Kim, Karl H. S. et al. (1997): "Distinct cortical areas associated with native and second languages." In: *Nature* 388, 171-174.
- Klein, Denise et al. (1995): "The neural substrates of bilingual language processing: Evidence from positron emission tomography." In: Paradis, Michel (ed.), *Aspects of bilingual aphasia*. Oxford: Pergamon Press, 23-36.
- Köpke, Barbara (1999): *L'attrition de la première langue chez le bilingue tardif: implications pour l'étude psycholinguistique du bilinguisme*. Thèse de doctorat: Univ. de Toulouse-Le Mirail.
- Köpke, Barbara (2000): "Effet du pays d'accueil sur le maintien de la langue. Le cas des immigrés d'origine allemande." In: *Éducation et Sociétés Plurilingues/Educazione e Società Plurilingue* 9, 59-65.
- Köpke, Barbara (2001): "Quels changements linguistiques dans l'attrition de la L1 chez le bilingue tardif?" In: *Travaux neuchâtelois de linguistique* 34/35, 355-368.
- Köpke, Barbara/Nespoulous, Jean-Luc (forthc.): "Task dependency in first language attrition". Manuscript submitted at *Bilingualism: Language and Cognition* January 2002.
- Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Major, Roy C. (1992): "Losing English as a first language." In: *The Modern Language Journal* 76, 190-208.
- Olshtain, Elite (1986): "The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew." In: Weltens, B./de Bot, K./Van Els, Th. (eds.), *Language attrition in progress*. Dordrecht: Foris, 185-204.
- Olshtain Elite/Barzilay, Margaret (1991): "Lexical retrieval difficulties in adult language attrition." In: Seliger/Vago (eds.), 139-150.
- Paradis, Michel (1985): "On the representation of two languages in the brain." In: *Language Sciences* 7, 1-39.
- Paradis, Michel (1993a): "Linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistic aspects of 'interference' in bilingual speakers: The Activation Threshold Hypothesis." In: *International Journal of Psycholinguistics* 9, 133-145.
- Paradis, Michel (1993b): "Multilingualism and aphasia." In: Blanken, G. et al. (eds.), *Linguistic disorders and pathologies. An international handbook*. Berlin/New York: de Gruyter, 278-288.
- Paradis, Michel (1994): "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA." In: Ellis, Nick (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 393-419.
- Paradis, Michel (2001a): "An integrated neurolinguistic theory of bilingualism (1976-2000)." In: Brend, R. M./Melby, A. K./Lommel, A. R. (eds.), *LACUS Forum XXVII. Speaking and comprehending*. Fullerton, Cal.: LACUS, 6-15.
- Paradis, Michel (2001b): "Differential use of cerebral mechanisms in bilingual speakers." In: Banich, M./Mack, M. (eds.), *Mind, brain and language: Multidisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pitres, Jean-Albert (1895): "Etude sur l'aphasie chez les polyglottes." In: *Revue de médecine* 15, 873-899.
- Roelofs, Ardi (1992): "A spreading-activation theory of lemma retrieval in speaking." In: *Cognition* 42, 107-142.
- Schmid, Monika S. (2002): *First language attrition, use, and maintenance. The case of German Jews in anglophone countries*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Schmid, Monika S. (forthc.): "First language attrition: The methodology revisited." Manuscript 2001, Frieje Universiteit Amsterdam.
- Seliger, Herbert W. (1989): "Deterioration and creativity in childhood bilingualism." In: Hyltenstam, K./Obler, L. K. (eds.), *Bilingualism across the lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press, 173-184.
- Seliger, Herbert W. (1991): "Language attrition, reduced redundancy, and creativity." In: Seliger/Vago (eds.), 227-240.
- Seliger, Herbert W./Vago, Robert M. (eds.) (1991), *First language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, Michael A. (1983): "On first language loss in the second language acquirer: Problems of transfer." In: Gass, S./Selinker, L. (eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 222-231.
- Turian, Donna/Altenberg, Evelyn P. (1991): "Compensatory strategies of child first language attrition." In: Seliger/Vago (eds.), 207-226.

- Ullman, Michael T. (2001): "The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model." In: *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 105-122.
- Waas, Margit (1996): *Language attrition downunder*. Frankfurt: Lang.
- Waas, Margit/Ryan, Anke (1993): "Onomatopoeia in language attrition." In: *Linguistische Berichte* 148, 477-482.
- Weber-Fox, Christine M./Neville, Helen J. (1996): "Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers." In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 8, 231-256.
- Yagmur, Kutlay/Bot, Kees de/Korzilius, Hubert (1999): "Language attrition, language shift and ethnolinguistic vitality of Turkish in Australia." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20, 51-69.

Das Gehirn als Kulturinskription

Rita Franceschini (Saarbrücken)¹

Michel Paradis – Vorreiter auf dem Feld neurolinguistischer Studien zur Mehrsprachigkeit – versucht in einem programmatischen Artikel mit dem Titel "The neurolinguistics of bilingualism in the next decades" (2000a) einige Zukunftsaufgaben für die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit zu formulieren (s. auch Paradis 2000b). Ausgehend von einer Reihe soziokultureller und wirtschaftlicher Tatsachen (etwa: weltweit steigende Zahl mehrsprachiger Personen, zunehmende Sensibilität gegenüber Minderheitenproblematiken, Globalisierung der Märkte, weltumspannende Kommunikationsmöglichkeiten, neue Sensibilität in Schule, Politik und Spitälern gegenüber Fragen der Mehrsprachigkeit, etc.), meint Paradis, dass in Zukunft diese Voraussetzungen dazu führen werden, dass Phänomenen der Zweisprachigkeit vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird und dies sich auch in linguistischen Fragestellungen niederschlagen wird. Es sei deshalb anzunehmen, dass Forschungen in diesem Umfeld zunehmen werden. Doch nicht nur die Erweiterung der dokumentarischen Kenntnisse in diesem Bereich werde die Sprachwissenschaft verändern, weit mehr noch die Anwendung neuer Techniken, wie die der neuen bildgebenden Verfahren (bspw. die Magnetresonanz, Positronenemissionstomographie, aber auch andere Verfahren wie MEG, EEG etc.).²

Meinerseits kann ich Paradis nur zustimmen, wenn er für die nächsten Jahrzehnte die Dringlichkeit der folgenden Fragestellungen postuliert:

1. Es gilt Faktoren zu finden, die auf eine parallele Verarbeitung verschiedener Sprachen schließen lassen oder auf eine sukzessive, selektive, antagonistische oder gemischte Verwendung derselben hindeuten. V.a. wird man sich fragen

¹ Ein besonderer Dank für die Durchsicht einer vorgängigen Fassung des Beitrages geht an Daniela Zappatore, ebenso an die Neuroanatomin Cordula Nitsch, welche mir Sprachwissenschaftlerin seit geraumer Zeit anschaulich die neurobiologische Seite der Forschung nahebringt (s. auch Fußnote 4). Für jegliche Unzulänglichkeit trage ich selbstverständlich allein die Verantwortung.

² Ein Einblick in die unterschiedlichen Methodologien, deren technische Möglichkeiten und Grenzen wird in leicht lesbarer Form in Posner/Raichle (1996) gegeben. Für ein interessiertes, breites Publikum sind die Zeitschriften des Verlages *Spektrum – Akademischer Verlag* (Heidelberg) konzipiert, s. www.spektrum.de. Bei der Suche nach vertiefender, spezifischer Lektüre sei die homepage <http://www.uth.tmc.edu/clinicalneuro/institute/Paradis.htm> empfohlen (mit Gewichtung der Grundlagendpublikationen).

- müssen, welche Faktoren auf das eine oder andere Muster der Sprachprozessierung einwirken.
2. Man wird weiter untersuchen, wie und wo das Gehirn implizites und explizites Wissen bereithält. Dabei sollte man die Funktionsweise von Systemen untersuchen, auf die das metalinguistische Wissen und die pragmatischen Kommunikationsfähigkeiten zurückgreifen. Klinische Studien an Patienten und Verhaltensbeobachtungen sollten immer mehr mit Techniken der neuen bildgebenden Verfahren verbunden werden, um Aussagen bezüglich der Verarbeitung von Erstsprachen und Sprachen, die im späteren Verlauf des Lebens erworben wurden, zu erhalten.
 3. Weiter fordert Paradis, die Rolle der Gehirnstrukturen zu untersuchen, die die linguistische Kompetenz ausmachen: das metalinguistische Wissen, die kommunikativen Fähigkeiten und die Motivation. Dabei wird man sich fragen, welches die neurophysiologischen Korrelate von spezifischem Sprachgebrauch sind, wie bspw. Code-switching, Code-mixing und Simultanübersetzung. Fragen, die hier prominent sind: Gibt es Unterschiede auf neurophysiologischer Ebene beim frühen Erwerb von Sprachen? Wie unterscheiden sich davon spät erworbene Sprachen, wie sieht die Prozessierung mehrerer Sprachen aus?³

Dieser programmatischen Einschätzung von Paradis ist m.E. wenig hinzuzufügen. Ich bin überzeugt, dass die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit zum Überdenken vieler theoretischer Konstrukte führen wird, verraten doch nicht wenige Termini ihre Geburt aus dem Geiste des monolithischen Einsprachengebrauchs: So bspw. der Begriff der 'Kompetenz', den man – selbst nach V. Cook (1992) – adäquater als '**Multikompetenz**' verstehen sollte. Aber auch Begriffe wie 'Interferenz', und 'Sprachgrenze' u.a.m. sollte man eher mit transitorischen Gebieten im Sprachsystem und in der Gesellschaft in Verbindung bringen (Franceschini 2002). Ähnliche Überlegungen betreffen auch die Umriss des Begriffs '*code*', der durch mehrsprachiges Verhalten in Bedrängnis gerät, da man damit flexibles Verhalten der Sprecher zwischen Varietäten nur unbefriedigend zu fassen vermag (Franceschini 1999, 2000). Mehrere Modelle stehen zur Zeit zur Diskussion (etwa de Bot 1992, Grosjean 1999, s. auch Thomason 1996 und deGraff 1999). Es bietet sich an, einige dieser Modelle auf neurobiologischer Ebene zu überprüfen.

³ Auf sprachwissenschaftlicher Seite spiegelt sich das wachsende Interesse in der Gründung neuer prominenter Zeitschriften wider, wie bspw. 1997 *The International Journal of Bilingualism* und 1998 *Bilingualism: Language and Cognition*.

1 Das Projekt "Neurobiologische Korrelate der Mehrsprachigkeit"

Ein interdisziplinäres Projekt, das an der Universität Basel angesiedelt ist und den Titel "Neurobiologische Korrelate der Mehrsprachigkeit im natürlich mehrsprachigen Umfeld der Regio basiliensis" trägt, geht der Prozessierung mehrerer Sprachen im Individuum nach. Beteiligt sind natur- und kulturwissenschaftliche Fächer (Neuroanatomie, Radiologie, Informatik, Psychologie und Sprachwissenschaft).⁴ Das Ziel ist, der Organisation von Mehrsprachigkeit im Gehirn nachzugehen. Untersucht werden mehrsprachige Personen⁵ in ihren L1, L2 und L3 mittels Sprachaufgaben, die sie im Tomographen zu erfüllen haben. Es wird ein Verfahren angewendet – die Magnetresonananz –, das in der Medizin eine breite Verwendung gefunden hat und es erlaubt, funktionelle Untersuchungen durchzuführen, das sog. *functional magnetic resonance imaging* (fMRI). Das fMRI zählt zu den sog. 'neuen bildgebenden Verfahren', die wesentlich zur Entwicklung der Kognitionswissenschaften beigetragen haben. Diese Methodologie wird – auf der sprachwissenschaftlichen Seite – mit Tests zur Sprachkompetenz in allen Sprachen der Probanden verbunden.⁶ Zudem wird von jeder Probandin und jedem Probanden mittels eines qualitativen Tiefeninterviews eine Sprachbiographie erhoben.⁷ Aus dieser lassen sich detaillierte Angaben über den Zeitpunkt und die Umstände des frühkindlichen Spracherwerbs (Aufwachsen in einer bilingua-

⁴ Das Projekt wird vom Innovationsfonds der Universität Basel für die Dauer von drei Jahren unterstützt (2000-2003). Mitglieder der Forschungsgruppe sind (in alphabetischer Reihenfolge): Rita Franceschini, Anelis Kaiser, Esther Künzli, Georges Lüdi, Sabine Marienberg, Cordula Nitsch (Leitung), Ernst-Wilhelm Radü, Elise Wattendorf, Birgit Westermann, Daniela Zappatore (alle Universität Basel, außer R. Franceschini, Universität des Saarlandes). Homepage des Projekts: <http://www.unibas.ch/multilingualbrain/>.

⁵ Wir gehen bei der Definition von Mehrsprachigkeit von einem heute gültigen Standard aus, bei dem das Schwergewicht nicht mehr auf der perfekten, völlig ausgeglichenen Beherrschung der Sprachen liegt. Fälle von "perfekten Zweisprachigen" sind in Wirklichkeit sehr selten. Diese Vorstellung gründet auf Idealisierungen und sollte deshalb nicht hypostasiert werden. Teilkompetenzen in der einen oder anderen Sprache zu haben, ist hingegen der Normalfall. Als tragende Komponente in der Definition von Mehrsprachigkeit wird deshalb vermehrt die *funktional differenzierte Beherrschung* angenommen, so dass als zwei-, resp. mehrsprachig gilt, wer im Alltag in seinen Sprachen (Gebärdensprache eingeschlossen) situationsadäquat kommunizieren kann. Auf dieser – zugegebenermaßen – weiten Definition müssen in einem zweiten Definitionsschritt mehrdimensionale Typologien von Mehrsprachigen unterschieden werden, die kultur- und kontextsensitiv sind.

⁶ Es handelt sich nicht um Patienten, sondern um gesunde Probanden beiderlei Geschlechts, die Rechtshänder, keine starken Raucher und meist Studierende (resp. Doktoranden) der Medizin oder der Philologie sind. Die Aufgabe, die Tiefeninterviews und Sprachtests durchzuführen, obliegt Daniela Zappatore.

⁷ Zum Forschungsgegenstand 'Sprachbiographie', wie er im vorliegenden Rahmen zum Tragen kommt, s. die Vorarbeiten von Fünfschilling (1998), Franceschini (2001a), (2001b).

len Familie, in einem mehrsprachigen sozialen Kontext, etc.), die Lernumgebungen (schulische und außerschulische Kontexte, Auslandsaufenthalte, etc.) gewinnen. Die Interviews sind reich an direkten und indirekten Hinweisen, die Aufschluss über die sehr differenzierten Einstellungen gegenüber den verschiedenen Sprachen, die wechselnden Lernmotivationen, die verwendeten Lernstrategien⁸ u.w.m. geben. Es handelt sich dabei immer um Daten, die auf der Inhaltsebene als Darstellung der Sichtweise der Personen interpretiert werden müssen. Deshalb werden die sprachbiographischen Interviews in philologisch-hermeneutischer, interpretativer Vorgehensweise analysiert. Man erhält so einen vertieften Einblick in Faktoren, die beim Spracherwerb der jeweiligen Person eine wichtige positive oder negative Rolle gespielt haben. Die Interviews erlauben, die Einstellungen, die innere Haltung und die Emotionen zu erfassen, die Sprachen und Sprechern gegenüber ausgedrückt werden.⁹ Erst diese sprachbiographischen Interviews ermöglichen es uns, die spezielle, hochvariable Kartographie des Gehirns (man möge diese geographische Metapher verzeihen), wie sie sich ein jedes Individuum durch sein Leben ausgeformt hat, adäquater zu interpretieren, als dies in vielen neurobiologischen Studien der Fall ist. Sprache ist neben angelegten Fähigkeiten ein durch das eigene Leben geformtes Kulturprodukt, das eine jede Person auszeichnet. Ein Gehirn ist auch kulturell geformt; es stellt zu einem gewissen Anteil eine Kulturlandschaft dar, die die Erfahrungen und die Lernprozesse während des Lebens widerspiegelt. Gerade die vielfältigen Kontakte, mit denen man in Berührung gekommen ist, das kontextuelle Erleben von Sprachen in der Interaktion bilden Multikompetenzen aus. Um mehrsprachig zu werden, braucht es eine Umgebung, eine Umwelt; man erfährt einschneidende Maßnahmen wie bspw. hochnormatives Schulwesen und Elternhaus; Interaktionen im umfassenden Sinne geben den entscheidenden Input, um Sprachen und Varietäten zu festigen und auszudifferenzieren.

Dieses individuelle Verstehen einer jeden Sprachbiographie der Probanden soll uns davor bewahren, voreilige Schlüsse zu ziehen: Was man in den Bildern der Aktivierungen eines Probanden sieht, muss noch weiter unterschieden werden. Viele Aktivierungen kommen auch dadurch zustande, dass sich die Probanden unterschiedlich anstrengen müssen, dass sie mehr oder weniger aufmerksam sind, dass sie unterschiedlich normative Spracheinstellungen haben, Regelwissen anwenden u.w.m. Im Tomographen wird deshalb nicht nur Sprache allein gemessen, sondern die Ko-Aktivierungen anderer Systeme, die beim Prozessieren von Sprache dazugehören. Einige Spezifika könnten sich als typenspezifisch erweisen.

⁸ Zu Lernstrategien bei diesen mehrsprachigen Probanden s. Franceschini/Zappatore (2002).

⁹ Mit der Wichtigkeit von Emotionen beim erfolgreichen Spracherwerb und dessen Widerspiegelungen auf neurobiologischer Ebene hat sich vor allem Schumann (1998) befasst (s. auch schon Pulvermüller/Schumann 1994). Ein informatives, gut lesbares Buch zu Zusammenhängen zwischen Emotion und Kognition ist Damasio (1994) (auch in deutscher Übersetzung erhältlich).

Die eben skizzierte, methodisch rückbezügliche Vorgehensweise, welche zwischen natur- und kulturwissenschaftlichen Elementen hin- und herpendelt, bildet ein umfassendes Forschungsprogramm, aus dem wir bisher nur kleine Ausschnitte bewältigen konnten. Vieles bleibt noch ein Desideratum.¹⁰

1.1 Forschungsfragen

In der Fülle dieser allgemeinen Fragestellungen sah unser erstes Vorgehen vor, Aktivierungsbilder für früh erworbene Sprachen (vor dem dritten Lebensjahr erworben) und spät erworbene Sprachen (nach dem zehnten Lebensjahr) miteinander zu vergleichen. Dabei stellen sich folgende Fragen:

1. Zeitpunkt: Existieren unterschiedliche Aktivierungen im Gehirn bezüglich früh und spät erworbener Sprachen? Kann man eine Altersschwelle nachweisen, nach der die Gehirnaktivitäten sich unterscheiden (die Frage nach der 'kritischen Periode' des Spracherwerbs) oder lässt der Zeitpunkt des Erwerbs (bspw. frühkindlich simultan vs. sukzessiv) bei Erwachsenen in der heutigen Aktivierung keine Unterschiede mehr erkennen?
2. Art des Erwerbs: Wie wirkt sich Regelwissen, explizites Wissen und schulisches Lernen gegenüber implizitem Spracherwerb aus (Ellis 1994)?
3. Kompetenz: Sehen ähnlich gut beherrschte Sprachen in ihren Aktivierungsmustern gleich aus, ungeachtet des Zeitpunkts des Erwerbs? Können spät erworbene Sprachen, die zum Messzeitpunkt gut beherrscht werden, früh erworbenen Sprachen ähneln?
4. Emotion: Ist die emotionale und identitäre Bindung an Sprachen in unterschiedlichen Aktivierungsmustern erkennbar?
5. Organisationsprinzipien: Organisiert das Gehirn Sprachen nach den uns bekannten Sprachfamilien? Zeigen etwa nahverwandte Sprachen überlappende Aktivierungen gegenüber typologisch entfernteren Sprachen?

Diese Fragen betreffen letztlich soziokulturelle und psychosoziale Bedingungen, in denen Sprachen erworben werden. In rein "naturwissenschaftlichen" Studien fehlt in der Regel eine kontextsensitive Komponente, was einerseits damit zu tun hat, dass wenige Forschergruppen transdisziplinär (gemeint hier: zwischen Natur- und Kulturwissenschaften) zusammenarbeiten. Andererseits ist es in künstlichen Laborbedingungen in der Tat schwierig, sich an den natürlichen, kontextuellen (und damit auch kultursensitiven) Gebrauch von Sprache anzunähern. Kulturwissenschaftler mit Feldforschungserfahrung können hier ihre Erkenntnisse einbringen, um den Laboreffekt zu mindern.

¹⁰ Ebenfalls ein kombinierter Ansatz liegt bspw. in Ferstl/Guthke (1998) vor.

Will man nun die Erkenntnisinteressen aus kultur- und naturwissenschaftlicher Perspektive miteinander in Beziehung setzen, müssen die Fragen unter 1–5 Schritt für Schritt in stringente, überprüfbare und messbare Forschungsdesigns übersetzt werden, die sich für eine statistische Auswertung eignen.

Zur ersten Frage, ob sich früh und spät erworbene Sprachen in den Aktivierungen unterscheiden, und zur letzten Frage haben wir Resultate vorzuweisen, auf die hier noch eingegangen wird. Zu den Fragen unter Punkt 2 bis 4 liegt noch viel Arbeit vor uns.

1.2 Der Testverlauf: Entscheidungen für eine globale Aufgabe

Im Basler Projekt hat man sich dafür entschieden, vorerst die mehrsprachige Kompetenz in ihrer **globalen Produktionskompetenz** zu untersuchen und nicht bspw. an Einzelwortaufgaben oder an singulären grammatischen Phänomenen (letzteres schließen wir jedoch für die weitere Zukunft nicht aus). Das Projekt geht somit nicht von einem atomistischen, reduktionistischen Ausgangspunkt aus, sondern von einem *lato sensu* **systemischen**: So testen wir die Sprachaktivierungen im Gehirn nicht anhand einer Aufgabe, bei der es gilt, bspw. *non-sense*-Wörter mit Knopfdruck von sinnhaften Wörtern zu unterscheiden oder Reime in zwei Sprachen zu bilden (wann tun wir dies denn üblicherweise in freier Alltagsrede?). Es interessiert uns in einem ersten Schritt vielmehr, welche Aktivierungsbilder sich bei der Produktion ergeben, wenn die Sprachen in annähernd der Weise verwendet werden, wie dies im Alltag der Fall ist.

Bei der Wahl der Sprachaufgabe – ein heikler und entscheidender Schritt – hat man sich im Projekt an einer prominenten Untersuchung orientiert (Kim et al. 1997). In dieser Untersuchung wurden die Probanden gebeten zu erzählen, was sie am Vortag gemacht haben, jeweils in ihrer L1 oder L2. Die untersuchten Sprachen waren sehr unterschiedlich. An diese Untersuchung wollte man im Basler Projekt durch eine Replikation anknüpfen und sie zugleich durch die Untersuchung einer Drittsprache erweitern. Man ging auch davon aus, dass das Erzählen eine häufige und natürliche Sprechsituation darstellt, und man somit das Postulat nach Alltagsnähe besser als andere Studien erfüllen kann.

Es gibt zur Zweisprachigkeit in neurobiologischer Sicht schon eine Vielzahl von Studien,¹¹ doch noch wenige, die sich mit mehr als zwei Sprachen in einem Individuum befassen. Damit betritt unsere Forschungsgruppe Neuland. Auch aus diesem Grunde

¹¹ Es sprengt hier den Rahmen, einen Forschungsüberblick zu neurobiologischen Studien zu geben, die sich mit Zweisprachigkeit befassen. Sie sind schon jetzt sehr zahlreich und liefern teilweise noch widersprüchliche Resultate; s. dazu Franceschini/Zappatore/Nitsch (forthc.).

war es sinnvoll, auf vorhergehenden Untersuchungen aufzubauen, um unsere Daten mindestens auf dem Hintergrund einer gesicherten Basis interpretieren zu können.

Unsere Probanden wurden angewiesen zu erzählen, was sie am Vortag gemacht hatten, jeweils in den drei Sprachen. Im Tomographen liegend, bekamen sie als Gedächtnisstütze ein schemenhaftes Bild eingeblendet, das eine Sonne in drei Positionen zeigt: am Morgen, am Mittag und am Abend. Die Probanden sollten erzählen, was sie am Vortag während der drei Tagesabschnitte gemacht hatten. Dabei sollten sie sich jene reale Person vorstellen, mit der sie üblicherweise in dieser L1, L2, L3 sprechen.

Die Probanden liegen bei der Aufgabe im Tomographen und dürfen sich nicht bewegen. Deshalb misst man nur inneres Sprechen. Die Methode ist genügend validiert. Fast alle bisherigen Studien zur Sprachproduktion gründen auf dieser sog. *silent* oder *covert speech*-Methode.

Während der Aufgabe und in den Ruhephasen dazwischen wurden die Gehirnaktivierungen gemessen, danach aufwändig statistisch aufgearbeitet und analysiert, schließlich in eine Darstellungsform gebracht.¹²

1.3 Typologische Unterschiede und gut bzw. schlecht beherrschte Sprachen

Die Bilder, die man bis jetzt errechnen konnte, lassen schon einige Muster erkennen.¹³

Man kann bspw. sagen, dass die Sprache, in der erzählt wird, keinen Einfluss auf die Aktivitätsmuster hat. D.h. dass man bislang keine systematischen Differenzen gefunden hat, wenn die Ereignisse des Vortages bspw. auf Französisch, Italienisch oder Deutsch erzählt wurden. Das Gehirn sieht also nicht Gebiete für die eine oder andere Sprache vor; es unterscheidet bei der sprachlichen Produktion nach anderen Kriterien, nicht primär nach Sprachen, wie wir dies in den Philologien tun.¹⁴

¹² Für technische Details des Forschungsparadigmas verweise ich auf die Publikation Wattendorf et al. (2001), s. auch die Homepage des Projekts: <http://www.unibas.ch/multilingualbrain/>. Die Anpassung des Paradigmas und die sehr aufwändige Datenaufbereitung und -auswertung wurde von Elise Wattendorf, resp. Birgit Westermann geleistet.

¹³ Die Probanden wurden gebeten, nach ca. zwei bis drei Wochen den Versuch zu wiederholen: Die Bilder derselben Person gleichen sich dabei außerordentlich, man erkennt das Muster eines jeweiligen Probanden, einem Fingerabdruck gleich. Gleichzeitig ist offensichtlich, dass die verschiedenen Personen die Aufgabe, die vorher eingeübt worden war, sehr unterschiedlich ausführen. Wir stehen also vor einer hohen Variation zwischen Individuen und einer intraindividuellen Konsistenz.

¹⁴ Es liegen jedoch auch Ergebnisse vor, dass bspw. Japanisch andere Aktivierungsmuster erzeugt als indoeuropäische Sprachen, und unterschiedliche Aktivierungsmuster beim Lesen von Italienisch und Englisch sind ebenso bekannt (Paulesu et al. 2000). Letztere Sprache

Bislang konnte man auch feststellen, dass bei der Sprachproduktion diejenigen Sprachen, die man schlechter beherrscht, über das gesamte Gehirn gesehen mehr Gehirnaktivitäten erfordern, während gut und flüssig gesprochene Sprachen insgesamt weniger Aktivierungspotenziale zeigen. Die Automatisierung von Sprachen widerspiegelt sich demnach in einem geringerem Maß an Aktivierungen des Gesamtgehirns. Dies steht im Einklang mit einer Vielzahl von Befunden auch aus ganz disparaten Gebieten: Eingetübte Fertigkeiten, auch manueller Natur, bedürfen weniger Rückgriffe, während beim Lernen, bei etwas Neuem, das Gehirn vorerst auf mehr Substrat zurückgreifen muss.

1.4 Früh- und Spätmehrsprachige

Es ist jedoch vor allem die erste der obengenannten Forschungsfragen, mit der man sich im Projekt anfangs beschäftigt hat, d.h. ob Früh- und Spätmehrsprachige unterschiedliche Aktivierungen in den drei untersuchten Sprachen zeigen. Dazu wurden zwei Gruppen von Probanden miteinander verglichen: Die Probanden der ersten Gruppe haben zwei Sprachen vor dem dritten Lebensjahr erworben, die dritte Sprache kam nach dem zehnten Lebensjahr dazu. Bei der Gruppe der Spätmehrsprachigen wurde die L2 und L3 nach dem zehnten Lebensjahr erworben (s. Tab. 1).

	Frühmehrsprachige	Spätmehrsprachige
vor 3 Jahren	L1 / L2	L1
nach 10 Jahren	L3	L2 / L3

Tab 1.: Erwerbsalter bei Früh- und Spätmehrsprachigen

Ein erstes, wichtiges Ergebnis ist, dass die Resultate von Kim et al. (1997) bestätigt werden konnten. Diese Forschungsgruppe hatte als erste solide Unterschiede zwischen spät und früh erworbenen Sprachen nachgewiesen. Als weiteres Resultat lässt sich anführen, dass die Basler Studie die Ergebnisse auf Drittsprachen erweitert hat und zudem im Broca-Areal selbst weiteren Differenzierungen nachgegangen ist.

Die Resultate sind nun besonders konsistent, wenn man sich auf die im engeren Sinne sprachrelevanten Areale konzentriert, wie die Brodmann-Areale 44 und 45 (letztere bilden zusammen das sog. 'Broca-Areal').¹⁵

aktiviert mehr visuelle Netzwerke, während Italienisch scheinbar leichter zu lesen ist, wohl weil Aussprache und Schriftbild sich mehr entsprechen. Hier weist eine rein kulturelle Hervorbringung – die Schrift – auf andere neurologische Inskriptionen hin.

¹⁵ Paul Broca und Carl Wernicke haben unabhängig voneinander vor mehr als 150 Jahren bei Patienten mit Sprachstörungen Läsionen in zwei linksseitigen kortikalen Arealen entdeckt. Grob gesprochen unterstützt das Broca-Areal Sprachproduktionsprozesse (motorische Fä-

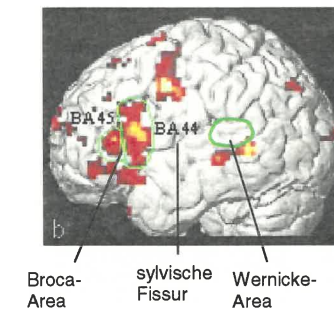


Abb. 1: Seitenansicht der linken Gehirnhälfte (links ist vorne): Rekonstruktion eines normalisierten menschlichen Gehirns, auf dem diejenigen Areale mit einer Färbung abgebildet sind, die bei einer Sprachproduktionsaufgabe (s. Wattendorf et al. 2001) aktiviert worden sind. Die klassischen Broca- und Wernicke-Sprachareale sind umkreist. Es ist weiterhin offensichtlich, dass auch außerhalb des Broca-Areals noch weitere Areale aktiviert sind.

Unsere Forschungen weisen nun darauf hin, dass früh erworbene Sprachen eine überlappende, wenn nicht identische Repräsentation haben – unabhängig von der typologischen Distanz zwischen den involvierten Sprachen. Für die Produktion in der dritten Sprache sind bei Spätmehrsprachigen in einem davon leicht entfernten Gebiet Aktivierungen ersichtlich (s. auch Abb. 2).

Im Einzelnen können folgende Resultate festgehalten werden (s. Wattendorf et al. 2001):

1. In der Gruppe der früh mit zwei Sprachen Aufgewachsenen rekrutieren die beiden früh erworbenen Sprachen in BA 44 mehr überlappendes Substrat. Die beiden Sprachen sind auch kompakter repräsentiert als bei denjenigen Personen, die eine zweite und dritte Sprache spät erworben haben (nach zehn Jahren, s.o.). Letztere zeigen ein diffuseres Muster in den Aktivierungen der L1 und L2. Für die Aktivierung von deren L2 müssen innerhalb des BA 44 weitere, benachbarte Gebiete beigezogen werden.

higkeiten) und syntaktische Musterkalkulation, das Wernicke-Areal ist bei Verstehensprozessen stark involviert. Die Bezeichnung nach 'Brodmann-Arealen' (BA) ist präziser, weil sie auf den unterschiedlichen Zellarchitekturen gründet, in denen sich Gehirngebiete voneinander unterscheiden (K. Brodmann hat diese Kartographie des Gehirns anfangs des 20. Jahrhunderts entwickelt). So lässt sich das Broca-Areal in BA 44 und 45 verorten, das Wernicke-Areal in BA 22. Die linke Gehirnhemisphäre gilt bei rechtshändigen Personen als die sprachdominante.

2. Unterschiede zeigen sich zwischen den beiden Gruppen auch in der Behandlung der Drittsprachen: In der Gruppe der früh mit zwei Sprachen Aufgewachsenen wird bei der Produktion einer Drittsprache auf weniger neuronales Substrat in BA 44 zurückgegriffen, vergleicht man dies mit den Aktivierungen bei deren früh erworbenen zwei Sprachen. Keine Unterschiede wurden bei dieser Personengruppe hingegen in BA 45 für frühe und späte Sprachen gefunden.
3. Wenn hingegen späte Mehrsprachige ihre L3 produzieren, brauchen sie bedeutend mehr neuronales Substrat in BA 44, ähnlich wie dies bei ihren Zweitsprachen der Fall ist.
4. Zusätzlich war bei der Gruppe der späten Mehrsprachigen in BA 45 ein diffuses Aktivierungsmuster zu erkennen, und zwar bei allen Sprachen.

Man kann aus diesen Resultaten schließen, dass frühe Mehrsprachige über ein Netzwerk in BA 44 verfügen, das "sufficiently adaptable to allow the integration of later learned languages" (Wattendorf et al. 2001:624) ist. Späte Mehrsprachige haben für Ihre L2 und L3 ein zusätzliches neuronales Substrat zu akquirieren. Die Resultate zeigen auch, dass die beiden Areale, BA 44 und BA 45, nicht nur topographisch unterschiedlich reagieren, sondern auch andere Funktionen übernehmen.

Das Areal BA 44 scheint sich also in Bezug auf Unterschiede zwischen früh und spät erworbenen Sprachen sensibler zu verhalten: Frühe Mehrsprachige bauen hier ein Netzwerk auf, das adaptiv genug ist, um später im Leben die L3 zu integrieren. Spät mehrsprachige Personen müssen im Broca-Areal für die L3 zusätzliches Substrat aktivieren.

Für das Areal 44 kann man auch aufgrund anderer Studien zur Syntax annehmen, dass hier auch generellere Sprachfähigkeiten repräsentiert sind: So weisen bspw. Friederici et al. (2000a, 2000b) und Dapretto/Bookheimer (1999) nach, dass BA 44 beim syntaktischen und phonologischen Prozessieren stark involviert ist, während BA 45 bei lexikalischen Prozessen (Suche und *retrieval*, s. Klein et al. 1994) und semantischem Prozessieren (Friederici et al. 2000a, 2000b) aktiv wird.

Auf den folgenden Abbildungen sind die jeweiligen Gehirnaktivitäten exemplarisch dargestellt: Abb. 2 zeigt die Hirnaktivität eines Früh-Bilingualen, der zwei Sprachen vor dem dritten Lebensjahr erworben und eine dritte Sprache nach dem zehnten Lebensjahr in der Schule gelernt hat. Die Aktivierung der ersten Sprache (rot), der zweiten Sprache (blau) und der dritten Sprache (grün) ist einzeln gezeigt, sowie die Überlagerung aller drei Sprachen im Broca-Areal (Kreis). Auf Abb. 3 sieht man die Hirnaktivität eines Probanden, der einsprachig aufgewachsen ist und erst in der Schule eine zweite und dritte Sprache gelernt hat. Die Aktivierung der ersten Sprache (rot), der zweiten Sprache (blau) und der dritten Sprache (grün) ergibt bei der Überlagerung aller drei Aktivierungen, dass die einzelnen Sprachen getrennte Bezirke im Broca-Areal (Kreis) benutzen.

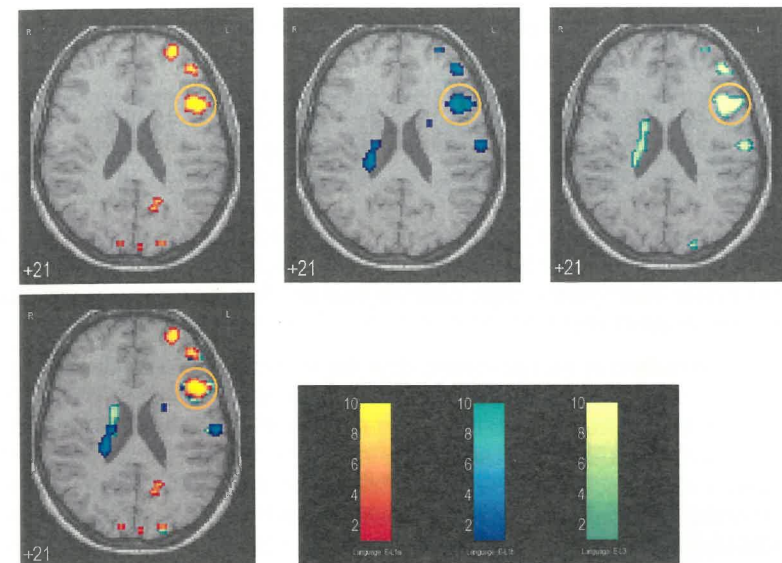


Abb. 2: Hirnaktivität eines Früh-Bilingualen (die linke Gehirnhälfte erscheint rechts)

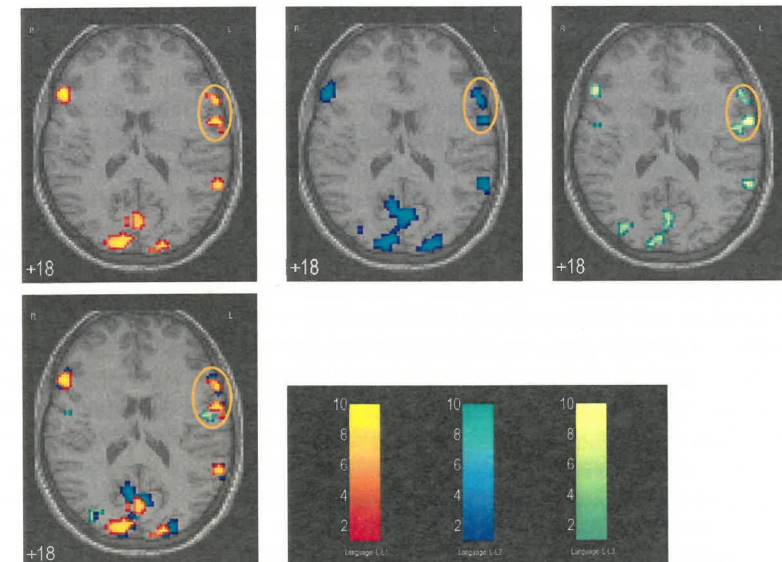


Abb. 3: Hirnaktivität eines Spätmehrsprachigen (die linke Gehirnhälfte erscheint rechts)

2 Vergleiche mit einigen neurobiologischen Studien über zweisprachige Kompetenzen

Sieht man sich die nunmehr sehr umfangreiche Literatur zu diesem Thema an,¹⁶ muss man widersprüchliche Resultate zur Kenntnis nehmen, vor deren Hintergrund es nicht erlaubt ist, die eben genannten Resultate für 'Sprachen' schlechthin zu verallgemeinern. So sehen Aktivierungen sehr unterschiedlich aus, je nachdem, ob man Sprachproduktionsaufgaben stellt oder die Sprachrezeption testet und je nachdem, wie der Reiz präsentiert wird: ob visuell oder auditorisch über Kopfhörer. Ferner wirkt es sich aus, ob man Bilder oder Wörter zeigt, oder ob man mit Knopfdruck reagieren muss, wenn man etwas erkennt, etc.

Geht man ins Detail, wurde nachgewiesen, dass der semantische Inhalt der gezeigten Bilder oder Wörter sehr unterschiedliche Aktivierungen zeigt: bekannte Wörter (Nomina werden am häufigsten getestet) aktivieren nur kleine Areale, während bei selten benutzten Wörtern Rückgriffe auf zahlreiche Areale in beiden Hirnhälften zu beobachten sind. Ferner spielt der semantische Wortinhalt eine Rolle: Nomina, die einen hohen visuellen Gehalt haben – z.B. 'Baum', 'Katze' – aktivieren stark visuelle Areale, während Wörter, die mit einer Tätigkeit assoziiert werden können – z.B. 'Hammer' –, Bereiche in sensomotorischen Arealen aktivieren, d.h. solche, die für die Ausführung der assoziierten Handlung benutzt wird (vgl. etwa Damasio et al. 1996, Pulvermüller 1999). Und ebenso spielt der emotionale Gehalt eines Wortes eine Rolle (Isenberg et al. 1999).

Speziell zu Zweisprachigen liegen seit längerem Untersuchungen vor (von G. A. Ojeman schon aus den siebziger Jahren, s. nun z.B. Ojemann/Schoenfield-McNeill 1999): Bei operativen Eingriffen konnte man mittels leichter elektrischer Stimulation Objektbenennungen in einer Sprache unterdrücken, in der anderen jedoch nicht. Dies deutete schon früh auf unterschiedliche Lokalisationen der beiden Sprachen bei Bilingualen hin. Neuere Resultate, die mittels bildgebender Verfahren erzielt wurden, zeigen jedoch, dass Zweisprachige bei reinen Wortgenerierungsaufgaben identische Broca-Areale aktivieren (Klein et al. 1995, Chee et al. 1999a, 1999b). Bei freier Produktion erhielten – wie schon dargestellt – Kim et al. (1997) bei Zweisprachigen ein differenziertes Bild: früh erworbene Sprachen aktivierten gleiche Areale in Broca, während spät erworbene Sprachen auf andere Areale zugriffen. Im Wernicke-Areal fand man keine Unterschiede zwischen spät oder früh erworbenen Sprachen. Urbanik et al. (2000) berichten von Resultaten, wonach das Sprechen in der Erstsprache bei den Probanden mehr Aktivierungen in der linken Hemisphäre zeigt, beim Sprechen in der Zweitsprache das Muster diffuser war und stärker von Person zu Person variierte.

¹⁶ Ein Versuch, den aktuellen *state of the art* für sprachwissenschaftlich Interessierte darzustellen, ist Franceschini/Zappatore/Nitsch (forthc.).

Zusätzlich waren mehr Areale rechtsseitig aktiviert, so wie bspw. das rechtsseitige Korrelat zum Broca-Areal.

Um Textverständnis bei Zweisprachigen ging es in den Studien von Perani et al. (1996, 1998). Bei der unterschiedlichen Aktivierung der beiden Sprachen war hier der Kompetenzgrad ausschlaggebender als das Alter. Der Zeitpunkt des Erwerbs, wie in der eben dargestellten Studie (von Kim et al. 1997, wo es aber um freies Sprechen ging), spielte hingegen keine große Rolle: Bei hoher Kompetenz fanden sich keine Unterschiede zwischen Erstsprache und spät erworbener Zweitsprache.

Bei einer Verstehensaufgabe auf Satzebene – nicht wie eben bei Texten – in Chinesisch und Englisch wurden auch wieder gleiche Areale aktiviert (Chee et al. 1999a, 1999b).

Aus diesen, auf den ersten Blick vielleicht widersprüchlich anmutenden Resultaten, lässt sich jedoch der Schluss ziehen, dass bei niedriger Kompetenz die spät erworbenen Sprachen stärker auf beide Hirnhälften zurückgreifen müssen (vgl. bereits Dehaene et al. 1997). Kompetenzen scheinen als intervenierende Variable eine Rolle zu spielen, bei hohen Kompetenzen kann der Zeitpunkt des Erwerbs dadurch maskiert werden. Mit anderen Worten: Gut beherrschte L2's können in ihren Aktivierungsmustern der L1 ähnlich werden. In diese Richtung weist auch die Studie von Maess et al. (2001) hin.

3 Schlussbemerkungen und Ausblick

Zu den von Paradis zu Anfang gestellten Fragen kann man mit den eben dargestellten Ergebnissen sicher sagen, dass man nicht in generellen Termini von separierten oder gemischten Sprachsystemen bei Zwei- (oder Mehr-)sprachigen sprechen kann, zumindest nicht bei der Produktion. Das Gehirn unterscheidet weitaus genauer, und je nach gestellter Aufgabe unterschiedlich (bspw. vor einer Aufgabe, bei der eine aktive Produktion verlangt wird, wie in den obigen Bildern, oder vor einer Aufgabe, die mehr rezeptive Fähigkeiten anregt). Durch die Aufgabenstellung im Basler Projekt kann man die Auffassung untermauern, dass der Integration von mehreren Sprachen in gleichen Hirnarealen keine grundsätzlichen neurobiologischen Grenzen gesetzt sind. Dies wird v.a. bei früh erworbenen Sprachen deutlich. Es sieht so aus, als ob das Gehirn bei als Erstsprache erworbenen Sprachen auf gleiche oder überlappende Areale zurückgreifen kann. Es unterscheidet die Sprachen auf dieser Stufe nicht deutlich voneinander. Es ist nicht auszuschließen, dass bei einer feineren Betrachtung und einer Verfeinerung der Techniken in Zukunft Unterschiede zutage treten werden. Zur Zeit bewegt man sich nämlich mit den Methoden der funktionellen Magnetresonananz auf einer makroskopischen und noch nicht auf einer mikroskopischen Ebene. Feine Unterscheidungen, wie bspw. einzelne Netzwerke, sind noch außerhalb unserer Reichweite.

Mit obigen Einschränkungen kann man jedoch festhalten, dass bei globalen narrativen Produktionsaufgaben Frühmehrsprachige ihre ersten Sprachen in den gleichen Arealen (in BA 44) aktivieren. In Bezug auf BA 44 kann von einem gemeinsamen oder überlappenden Sprachsystem zweier Sprachen gesprochen werden. Bei Spätmehrsprachigen kann bei Produktionsaufgaben eher von einer getrennten Repräsentation der frühen gegenüber den spät erworbenen Sprachen gesprochen werden, wenn die Personen globale narrative Aufgaben zu lösen haben.

Die Frage, ob Sprachsysteme getrennt oder nicht getrennt repräsentiert sind, kann deshalb nicht global, sondern nur im Hinblick auf o.g. Parameter (und andere mehr)¹⁷ beantwortet werden. Es muss nach biographischen Umständen unterschieden werden: Ob Sprachen früh oder spät erworben worden sind, scheint eine Rolle zu spielen, ebenso, wie gut man seine Sprachen zur Zeit beherrscht. Bei den von uns untersuchten Frühmehrsprachigen (vor dem Alter von drei Jahren mit zwei Sprachen aufgewachsen) sind beide Sprachsysteme stark interreliert, bei Spätmehrsprachigen (die gemessene L2 wurde nach zehn Jahren erworben) sind sie getrennt(er); die Altersschere zwischen drei und zehn Jahren muss noch ausgelotet werden. Ob auch die Umstände des Erwerbs eine Rolle spielen (ob nur schulischer oder auch mit außerschulischen Motivationen verbundener Spracherwerb anders aussieht), ist noch weiter zu erforschen. In der Literatur wird zur Zeit vermehrt diskutiert, wie sich die Kompetenz bei den verschiedenen Sprachaufgaben auswirkt.

4 Didaktische Umsetzungen?

Man wird sich in diesem Zusammenhang wohl auch fragen, ob sich für die Sprachausbildung und die Förderung der Mehrsprachigkeit didaktisch nützliche Hinweise aus solchen neurobiologischen Forschungen ergeben könnten. Mit aller Vorsicht, die bei solchen Umsetzungen aus neuen Forschungsgebieten angebracht sind, lässt sich zumindest sagen, dass ein frühkindlicher Erwerb für das Erlernen von Drittsprachen nützlich ist. Obwohl auch Erwachsene so schnell und gut wie Kinder lernen (wenn auch mit teilweise anderen Lernstrategien und v.a. phonologisch selten mit größtem Erfolg), so unterstreichen unsere Resultate doch die Möglichkeit, dass bei frühkindlichem Erwerb zweier Sprachen Anschlussmöglichkeiten für andere Sprachen besser angelegt sind. An diese schon frühe Basis zweier Sprachen kann später eine Drittsprache näher an die Erstsprache(n) "angedockt" werden. Solche Netzwerke schon bei Kindern aufzubauen scheint demnach sinnvoll.

Es wird noch mehr Forschungen geben müssen, die die Langzeiteffekte des zur Zeit in der Öffentlichkeit vieldiskutierten Fremdsprachenfrühbeginns evaluieren. In einem

¹⁷ Zu weiteren Parametern, die gemäß unserer bisherigen Kenntnisse berücksichtigt werden müssten, s. nochmals Franceschini/Zappatore/Nitsch (forthc.). Einen Überblick und eine kritische Beurteilung von Code-Switching als gemischte Varietät gibt Lüdi (1999).

vom Kultusministerium des Saarlandes unterstützten Projekt wird zur Zeit die Effizienz des Modellversuchs "Frühfranzösisch in den saarländischen Grundschulen" untersucht. Der Unterricht ab Klassenstufe 1 wird durch Personen erteilt, die Französisch als Erstsprache sprechen und sich freiwillig gemeldet haben.¹⁸ Erste longitudinale Datenanalysen der Audio- und Videoaufnahmen des Klassengeschehens weisen darauf hin, dass erstaunlich schnell gute Verstehenskompetenzen aufgebaut werden, während die selbstständige Produktion der Kinder nach einem Jahr den Stand von zwei- bis dreigliedrigen Wortphrasen nominaler Natur erreichen. Diese Kompetenzen sind weitreichender, als man bisher im Unterricht in Klassenstufe 3 (da erteilt durch die deutschen Klassenlehrer) sehen konnte. Ob jedoch allein der frühere Beginn oder der reiche **Input** von Seiten von natürlich sprachkompetenter Französischsprachiger zu diesen ansehnlichen Resultaten führt, lässt sich nicht einwandfrei entscheiden, doch deuten indirekte Hinweise auf die dominantere Rolle des Inputs hin.

Ein weiteres Feld, bei dem man sich wünschen könnte, Erkenntnisse aus der neurobiologischen Forschung umzusetzen, ist die Erstellung von Lernmitteln, bspw. von Lernsoftware. In einem Verbundprojekt, das die Fachrichtung Romanistik, das Sprachenzentrum und das Fernstudienzentrum der Universität des Saarlandes initiiert haben und das vom BMBF im Rahmen des Programms "Neue Medien in der Hochschullehre" gefördert wird, wird webbasierte Lernsoftware für romanische Sprachen erstellt (Französisch, Spanisch, Italienisch).¹⁹ Dabei wird auch versucht, gesicherte Resultate aus der Spracherwerbsforschung einzubauen, wie bspw. Erwerbsabfolgen, Lernstrategien sowie neurobiologische Befunde. Der Brückenschlag in das didaktische Feld erfolgt vorsichtig, ist doch auch offensichtlich, dass im hier angesprochenen neurobiologischen Bereich – nicht so sehr in den anderen spracherwerbsrelevanten Forschungen – noch zu wenig gesicherte Resultate vorhanden sind.

Beim Umsetzen in Anwendungsbereiche, die der Sprachwissenschaft nahestehen, muss man sich vor Augen halten, dass wir erst am Anfang des Jahrhunderts des Gehirns stehen. Auch wenn sich langsam bewahrheitet, dass wir dem Gehirn immer besser zusehen können, wenn es etwas verarbeitet, so kann man damit noch nicht behaupten, dass sich alles auf nur rein neurobiologische Korrelate oder Gene (s. Cavalli-Sforza 1995) zurückführen ließe. Sprache (und Sprachwissenschaft) ist mehr als

¹⁸ Der Unterricht umfasst zwei Wochenstunden und wird nicht-integriert erteilt, da und dort in eigens kreierten Formen von Tandem zwischen Klassenlehrer und Französischlehrer. Die wissenschaftliche Begleitung wurde im Herbst 2000, gleich zu Beginn des Modellversuchs, aufgenommen. Eine Beschreibung kann auf der Seite 'Projekte' auf der Homepage <http://www.phil.unisb.de/FR/romanistik/franceschini/> gefunden werden. Mit der Durchführung des Projektes ist Sabine Ehrhart betraut.

¹⁹ Titel des Projekts: "Entwicklung multimedialer korpusbasierter Lehrmodule für Sprachausbildung und Interkulturelle Kommunikation"; die Homepage ist zu erreichen über: <http://www.phil.unisb.de/FR/romanistik/>. Innerhalb des Projektes verantwortet die Verfasserin, zusammen mit Jorge Murcia Serra, die wissenschaftliche Begleitung.

Neurobiologie allein. Mit dem Plädoyer, Forschungen aus diesem neuen Forschungsbereich in Betracht zu ziehen, ist ebenso die Aufforderung verbunden, sich als Kulturwissenschaftler in die Diskussion einzubringen. Die Entstehung von neurobiologischen Korrelaten wächst in einem Kulturkontext und ist bis zu einem gewissen Grade Kulturkonstrukt. Diesen je eigenen Inskriptionen und Spuren gilt es in interdisziplinärer Arbeit nachzugehen. Eine heuristisch-kritische Vorgehensweise ist hier gefragt.

Bibliographie

- Bot, Kees de (1992): "A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted". In: *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- Cavalli-Sforza, Luca/Cavalli-Sforza, Francesco (1995): *Chi siamo. La storia della diversità umana*. Milano: Mondadori.
- Chee, Michael W. L./Tan, E. W. L./Thiel, Th. (1999a): "Mandarin and English single word processing studies with functional magnetic resonance imaging." In: *J. Neurosci* 19, 3050-3056.
- Chee, Michael W. L./Caplan, D./Soon, C. S./Sriram, N./Tan, Edsel W. L./Thiel, Th./Weekes, B. (1999b): "Processing of visually presented sentences in Mandarin and English studied with fMRI." In: *Neuron* 23, 127-137.
- Cook, Vivian (1992): "Evidence for multicompetence." In: *Language Learning* 42, 557-591.
- Damasio, Antonio R. (1994): *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam's Sons.
- Damasio, Antonio R./Damasio, Hanna (1992): "Sprache und Gehirn." In: *Spektrum der Wissenschaft* 11, 80-92.
- Damasio, Hanna/Grabowski, Th. J./Tranel, D./Hichwa, R. D./Damasio, A. R. (1996): "A neural basis for lexical retrieval." In: *Nature* 380, 499-505.
- Dapretto, Mirella/Bookheimer, Susan Y. (1999): "Form and content: dissociating syntax and semantics in sentence comprehension." In: *Neuron* 24, 427-432.
- DeGraff, Michael (1999): *Language creation and language change: Creolization, diachrony, and development*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dehaene, Stanislas/Dupoux, E./Mehler, J./Cohen, L./Paulesu, E./Perani, D./Moortele, P.-F. van de/Lehericy, S./Le Bihan, D. (1997): "Anatomical variability in the cortical representation of first and second language." In: *NeuroReport* 8, 3809-3815.
- Ellis, Nick C. (ed.) (1994): *Implicit and explicit learning of languages*. Harcourt Brace et al.: Academic Press.
- Ferstl, Evelyn C./Guthke, Thomas (1998): "Diskursanalyse als Hilfsmittel zur klinischen Evaluation von nicht-aphasischen Sprachstörungen." In: Ohlendorf, I.M./Widdig, W./Malin, S.-P. (eds.), *Arbeiten mit Texten in der Aphasietherapie*, Freiburg. i.Br.: Hochschulverlag, 113-143.
- Franceschini, Rita (1999): "Code-switching and the notion of code in linguistics: proposals for a dual focus model." In: Auer, P. (ed.), *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity*. 2. ed., London: Routledge, 51-74.
- Franceschini, Rita (2000): "A multilingual network in the re-activation of Italian as the third language among German speakers: Evidence from interactions." In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(1): <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>.
- Franceschini, Rita (2001a): "Der 'Adiuvat': die Figur der Stützpersion im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher." In: Keller, Th./Raphaël, F. (eds.), *Biographies au pluriel – Biographien im Plural*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 227-238.
- Franceschini, Rita (2001b): "Sprachbiographien randständiger Sprecher." In: Franceschini, R. (ed.), *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis (eingeleitet durch ein Interview mit Jacques Le Goff)*. Tübingen: Stauffenburg, 111-125.
- Franceschini, Rita (2002): "Zone di transizione fra sistemi linguistici: il parlante flessibile." In: Cordin, P./Franceschini, R./Held, G. (eds.), *Parallela VIII. Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici – Grenzssprachen, Grenzen von linguistischen Phänomenen*. Roma: Bulzoni, 31-51.
- Franceschini, Rita/Zappatore, Daniela (2002): "Lerner acquisition strategies (LAS) in the course of life: a language biographic approach." In: *Interactive CD-Rom L3-Conference, Second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*. Fryske Akademy: Ljouwert/Leeuwarden, 1-15.
- Franceschini, Rita/Zappatore, Daniela/Nitsch, Cordula (forthc.): *Lexicon in the brain: what neurobiology has to say about languages*. In: Cenoz, J./Jessner, U. (eds.), *Multilingual lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friederici, Angela D./Opitz, Bertram/Cramon, D. Yves von (2000a): "Segregating semantic and syntactic aspects of processing in the human brain: an fMRI investigation of different word types." In: *Cereb Cortex* 10, 698-705.
- Friederici, Angela D./Meyer, Martin/Cramon, D. Yves von (2000b): "Auditory language comprehension: an event-related fMRI study on the processing of syntactic and lexical information." In: *Brain and Language* 74, 289-300.
- Fünfschilling, Johanna (1998): "Spracherwerb als Teil der Biographie: Zur Versprachlichung von Erwerbserinnerungen in narrativen Interviews." In: *Acta Romanica Basiliensia ARBA* 8, 65-79.
- Grosjean, François (1999): "The bilingual's language modes." In: Nicol, J. L./Langendoen, T. D. (eds.), *Language processing in the bilingual*. Oxford: Blackwell.
- Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (eds.) (1997): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Isenberg, Nancy/Silbersweig, D./Engelien, A./Emmerich, S./Malavade, K./Beattie, B./Leon, A. C./Stern, E. (1999): "Linguistic threat activates the human amygdala." In: *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 96, 10456-10459.
- Kim, Karl H. S./Relkin, N. R./Lee, K.-M./Hirsch, J. (1997): "Distinct cortical areas associated with native languages." In: *Nature* 388, 171-174.
- Klein, Denise/Milner, B./Zatorre, R. J./Meyer, E./Evans, A. C. (1994): "The neural substrates underlying word generation: A bilingual functional-imaging study." In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 92, 2899-2903.
- Klein, Denise/Zatorre, R. J./Milner, B./Meyer, E./Evans, A. C. (1995): "The neural substrates of bilingual language processing: evidence from positron emission tomography." In: Paradis, M. (ed.), *Aspects of bilingual aphasia*. Oxford: Pergamon, 23-36.
- Lüdi, Georges (1999): "Le code-switching comme variété mixte?" In: *Sociolinguistica* 12, 140-154.
- Maess, Burkhard/Koelsch, S./Gunter, Th. C./Friederici, A. D. (2001): "Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study." In: *Neuroscience* 4 (5), 540-545.
- Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (eds.) (1995): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Ojeman George A./Schoenfield-McNeill, J. (1999): "Activity of neurons in human temporal cortex during identification and memory for names and words." In: *J. Neurosci.* 19, 5674-5682.
- Paradis, Michel (2000a): "The neurolinguistics of bilingualism in the next decades." In: *Brain and Language* 71, 178-180 [online: <http://www.idealibrary.com>].

- Paradis, Michel (2000b): "Generalizable outcomes of bilingual aphasia research." In: *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 52, 54-64.
- Paulesu, Eraldo, E./McCrory, F./Fazio, L./Menoncello, N./Brunswick, Stefano F./Cappa, M./Cotelli, G./Cossu, F./Corte, M./Lorusso, S./Pesenti, A./Gallagher, D./Perani, C. J./ Price, C./Frith, D./Frith, U. (2000): "A cultural effect on brain function." In: *Nature Neuroscience* 3 (1), 91-96.
- Perani, Daniela/Dehaene, S./Grassi, F./Cohen, L./Cappa, S. F./Dupoux, E./Fazio, F./Mehler, J. (1996): "Brain processing of native and foreign languages." In: *NeuroReport* 7, 2439-2444.
- Perani, Daniela/Paulesu, E./Galles Nuria, S./Dupoux, E./Dehaene, S./Bettinardi, V./Cappa, S. F./Fazio, F./Mehler, J. (1998): "The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language." In: *Brain* 121, 1841-1852.
- Posner, Michael I./Raichle, Marcus E. (1996): *Bilder des Geistes: Hirnforscher auf den Spuren des Denkens*. Heidelberg: Spektrum – Akademischer Verlag.
- Pulvermüller, Friedemann (1999): "Words in the brain's language." In: *Behavioral and Brain Sciences* 22, 253-336.
- Pulvermüller, Friedemann/Schumann, John H. (1994): "Neurobiological mechanisms of language acquisition." In: *Language Learning* 44 (4), 681-734.
- Schumann, John (1998): *The neurobiology of affect in language*. London: Blackwell.
- Thomason, Sarah G. (ed.) (1996): *Contact languages: a wider perspective*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Urbanik, Andrzej/Binder, M./Kozub, J./Sobiecka, B./Bryll, A., (2000): "The fMRI study of variation of neural activation patterns of the speech regions in bilingual subjects." <http://www.eur.org/T/ECR01/sciprg/abs/pc0602.htm> (23.6.02).
- Urbanik, Andrzej/Binder, M./Sobiecka, B./Kozub, J. (2001): "fMRI study of sentence generation by early bilinguals differing in proficiency level." In: *Rivista di Neuroradiologia*, 14, 11-16.
- Wattendorf, Elise/Westermann, B./Zappatore, D./Franceschini, R./Lüdi, G./Radü, E.-W./Nitsch, C. (2001): "Different languages activate different subfields in Broca's area." In: *Neuroimage* 13 (6), 624.

Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein

(Claudia Maria Riehl, Freiburg)

0 Einleitung

Beim Entwurf von Modellen zur mentalen Repräsentation von Mehrsprachigkeit werden in der Regel Daten herangezogen, die in psycholinguistischen Tests eliziert wurden. Diese haben den Vorteil, dass man nicht auf das zufällige Vorkommen bestimmter Phänomene im freien Diskurs warten muss, um Erklärungen auf der Systemebene zu erarbeiten. Vor allem um statistische Aussagen machen zu können, ist man auf eine möglichst breite Datenmenge angewiesen. Im Gegensatz dazu können authentische, häufig im Zusammenhang mit anderen Forschungsintentionen entstandene Corpusdaten neue Erkenntnisse für die Modellierung von psycholinguistischen Experimenten liefern oder aufgestellte Hypothesen in Frage stellen oder bestätigen. Ich werde deshalb in diesem Beitrag auf authentische Codeswitching-Daten zurückgreifen und versuchen, mit deren Hilfe die Plausibilität von Modellen mehrsprachiger Sprachspeicherung und Sprachproduktion zu untermauern. In diesem Zusammenhang können auch kognitive Implikationen abgeleitet werden, die für die Konzeption von Sprachlernprogrammen von Bedeutung sind.

Um die vorliegenden Daten in diesem Sinne zu analysieren, müssen zunächst die verschiedenen Formen des Codeswitchings unterschieden werden, um festzulegen, welche Typen für eine Analyse kognitiver Vorgänge in Frage kommen. Danach wird darauf eingegangen, welche Modelle mehrsprachiger Sprachspeicherung und Sprachproduktion diese Prozesse erklären können und schließlich wird die Bedeutung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstsein für mehrsprachige Sprachproduktion aufgezeigt.

1 Formen des Codeswitchings

1.1 Motivationen für Codeswitching

Die Forschungsarbeiten zum Phänomen des Codeswitchings sind nicht nur sehr zahlreich, sondern im Bezug auf die Erklärung der zugrunde liegenden Motivationen auch sehr heterogen (vgl. den Überblick bei Tabouret-Keller 1995). In der Regel werden zwei Typen unterschieden, die im bilingualen Diskurs nebeneinander vor-

kommen und unterschiedlich motiviert sind. So unterscheidet etwa Clyne (1991: 191f.) zwischen soziolinguistisch interpretierbarem und psycholinguistisch interpretierbarem Codeswitching. Bei ersterem ist auch das pragmatisch motivierte Codeswitching mit einzubeziehen (vgl. Clyne forthc., ch. 5).

a. soziolinguistisch interpretierbares Codeswitching

Pragmatisch bedingter bzw. soziolinguistisch zu interpretierender Wechsel von einer Sprache in die andere ist nicht zufällig, sondern ist stilistisch oder metaphorisch motiviert. D.h. er wird von Faktoren wie Gesprächspartner, soziale Rolle, Domäne (Zuhause, Schule, Kirche), Thema, Ort (im Haus, im Garten, auf der Straße), Medium (Face-to-Face, Telefon, Email) oder Art der Interaktion (familiär oder offiziell) bestimmt. Der Wechsel kann auch in einem konversationsanalytischen Sinne als Kontextualisierungshinweis eingesetzt werden, um Aufmerksamkeit auf das Gespräch zu lenken oder aber Spracheinstellungen zum Ausdruck zu bringen (Li Wei 1998).¹

b. psycholinguistisch interpretierbares Codeswitching

Bei der psycholinguistischen Erklärung von Codeswitching geht man davon aus, dass der Übergang zur anderen Sprache aufgrund bestimmter Auslöser (*trigger-words*) erfolgt, die nach Clyne (1991:193) an der Schnittstelle zwischen zwei Sprachsystemen stehen. In diesen Fällen kann man nicht sagen, ob sie zu Sprache A oder B gehören, weil sie in beiden Sprachen vorhanden sind. Sie veranlassen daher den Sprecher, eine Äußerung in Sprache A nach diesem Auslöser-Wort in der Sprache B fortzusetzen. Man muss davon ausgehen, dass diese Form des Übergangs von einer Sprache in die andere ohne besondere kommunikative Absicht geschieht. Es wird daher auch vorgeschlagen, in diesem Falle nicht von Codeswitching sondern von Sprachmischung (*language mixing*) zu sprechen (z.B. Auer 1999:314ff.). Man könnte auch den ersten Fall als funktionales und den zweiten Fall als nicht-funktionales Codeswitching bezeichnen (vgl. Franceschini 1998).

Im Rahmen von Analysen zur mentalen Repräsentation von Mehrsprachigkeit ist besonders diese zweite Form von Codeswitching aufschlussreich. Allerdings muss man davon ausgehen, dass beide Formen in bilingualer Rede in der Regel parallel nebeneinander vorkommen, so dass nicht immer klar entschieden werden kann, ob dahinter eine kommunikative Absicht steckt oder nicht (vgl. Auer 1999:319f.).

1.2 Auslöser für Codeswitching

Clyne (1991:193ff.) führt nun für das psycholinguistisch zu interpretierende Codeswitching an, dass es von verschiedenen Typen von Auslöser-Wörtern hervorgerufen werden kann (vgl. auch Clyne forthc., ch. 5):

¹ Zu den verschiedenen Facetten und Motiven für soziolinguistisch interpretierbares und pragmatisch motiviertes Codeswitching vgl. die Beiträge in Auer (1998).

1. Eigennamen

- (1a) *Es war Mr Fred Burger, der wohnte da in Gnadenthal and he went out there one day and Mrs Roehr said to him: Wer sind denn die Männer do her?* (Clyne forthc., ch. 6)

Gnadenthal ist der Name einer alten deutschen Siedlung in Australien und tritt im Englischen und im Deutschen in der gleichen Form auf. Das Vorhandensein des Wortes in beiden Sprachen bewirkt hier den Übergang zum Englischen. Der Wechsel zurück zum Deutschen im nächsten Satz ist dagegen nicht psycholinguistisch interpretierbar, sondern stilistisch ausgelöst: Er hat Zitatfunktion in direkter Rede.

Im Zusammenhang mit Eigennamen geschieht es auch oft, dass bei der Aufzählung von mehreren Eigennamen das Übersetzungsäquivalent der Konnektoren *und* bzw. *oder* in der anderen Sprache realisiert wird:

- (1b) *Bei uns ware viele Mar/ äh fünf Marschall, (--) Marschall. Jüngster Tuchačevskij, Bljucher (-) Bljucher, Vorosilov, Budennyj i Egorov. Und Tuchačevskij wenn der kam nach Hause [...]* (Sprecher Russland, deutsch-russisch, 57 J., Sportlehrer)²

Hier werden nacheinander fünf russische Namen aufgezählt und – obwohl der Rest des Diskurses auf Deutsch erfolgt – mit der russischen Konjunktion *i* ('und') verknüpft.

2. Lexikalische Übernahmen

- (2a) *Ich les grade eins/ das is' ein/ handelt von einem alten/ secondhand-dealer and his son* (Clyne 1991:194)

In diesem Fall sind lexikalische Einheiten gemeint, die entweder schon lexikalisierte Entlehnungen darstellen oder aber auch individuelle Entlehnungen oder ad-hoc-Übernahmen³ sein können. Mit Poplack/Meehan (1998) bin ich der Meinung, dass es sich in Fällen von ad-hoc-Entlehnung **nicht** um Codeswitching handelt, da diese Lexeme (syntaktisch und morphologisch) völlig in die Trägersprache integriert sind und damit rein strukturell kein Unterschied zu völlig lexikalisierten Entlehnungen festzustellen ist. Auch lexikalisierte Einheiten können als *trigger-words* fungieren, vgl.:

- (2b) *Come che l'ha conosciuto su i film? Not in the films, are you, these pornographic films he gets in?* (Bettoni, zit. Clyne 1991:194)

² Alle Beispiele, die nicht auf andere Publikationen referieren, sind aus bislang noch unveröffentlichten Aufnahmen entnommen, die ich in den Jahren 1994-1996 mit mehrsprachigen Sprechern in Südtirol und Ostbelgien (s. Riehl 2001a) und im Jahr 2001 in Russland erhoben habe (s. Riehl 2001b). Transkriptionskonvention: (-) = Pause, "-" entspricht ca. 1 sec.

³ Diese Fälle werden auch als *nonce borrowing* oder *speech borrowing* bezeichnet (s. die Diskussion in Riehl 2001a:61).

- (2c) *Der war über die ganze Oblast'. Nu on mne srazu dal napravlenie.* [Der war zuständig für den ganzen Verwaltungsbezirk. Also, er hat mich sofort in die Arbeit eingewiesen.] (Sprecherin Russland, deutsch-russisch, 82 J., chemisch-technische Assistentin)

Während es sich in Bsp. 2b) (*film*) um ein allgemein auch im Standarditalienischen lexikalisiertes und kodifiziertes Lehnwort handelt, ist das Lehnwort *Oblast'* ('Verwaltungsbezirk') eine Form, die lediglich im Russlanddeutschen vorkommt, aber hier in der ganzen bilingualen Sprachgemeinschaft auftritt.

3. Kompromissformen

Als Auslöser können auch Kompromissformen zwischen beiden Sprachen dienen, d.h. Formen, die in dem jeweiligen Idiolekt eines Sprechers in beiden Sprachen identisch sind:

- (3) *Das [Is] taken round the coast here.* (Clyne 1991:194)

In diesem aus Clyne übernommenem Beispiel ist die Form [is] eine Zwischenform zwischen Standarddeutsch [ist] und englischem [iz].⁴

4. Bilinguale Homophone

Darunter sind in beiden Sprachen gleichlautende Wörter zu verstehen, die noch einen stärkeren Auslöse-Effekt haben als Kompromissformen, wie in folgendem englisch-niederländischen Beispiel:

- (4a) *Dit kan [kan] be anywhere.* (Clyne 1991:194)

Diese Formen kommen natürlich in genetisch eng verwandten Sprachen weitaus häufiger vor (vgl. Clyne forthc., ch. 5). Aber es gibt auch in weniger eng verwandten Sprachen Homophone, die ähnliche Bedeutungen haben: Im Russlanddeutschen klin-gen beispielsweise die deutsche dialektale Diskurspartikel *no* ('nun') und die russische Adversativpartikel *no* ('aber') identisch:

- (4b) *gib mir her deine Frau, wir wir gehen zusammen da in die Wüste. No, kak ja i ne mogla ego videt'.* [Gib mir deine Frau her, wir gehen zusammen in die Wüste. Nun/aber wie, ich konnte ihn auch nicht sehen.] (Sprecherin Russland, deutsch-russisch, 82 J., chemisch-technische Assistentin)

Unter diese bilingualen Homophone zählt Clyne auch aus der Kontaktsprache entlehnte Diskursmarker, die dann in beiden Sprachen häufig auftreten. Diskursmarker werden ja bekanntlich schon sehr früh aus Kontaktsprachen entlehnt, weil es sich dabei um pragmatisch auffällige, hochfrequente randständige Wörter handelt, die leicht abtrennbar sind. Darüber hinaus betreffen sie die operationale Seite des Kommunika-

⁴ In seiner neuesten Publikation (forthc., ch. 5) rechnet Clyne diese auch unter 'bilinguale Homophone', weil sie im Idiolekt des Sprechers als solche fungieren.

tionsprozesses und sind daher von dem Sprachsystem, das die inhaltliche Seite wiedergibt, ablösbar ("pragmatic detachability", s. Matras 1998).⁵

- (5a) *Wenn ich mich so fühle, geh' ich 'raus in den Garten und/ well look after my flowers.* (Clyne 1991:194)

Dass diese Diskursmarker schon in das Sprachsystem der anderen Sprache integriert sind, zeigt auch das umgekehrte Beispiel, wenn von der Gebersprache in die Nehmersprache gewechselt wird:

- (5b) *mein zweiter Bruder sei Frau war von Don/ èto Stavropol'skij. No russkaja potom hat man Moldavan.*⁶ *Ein Bruder hat eine Jude.* [Die Frau meines zweiten Bruders war von Don, Stavropolsker (Gebiet). Aber Russin. Dann hat man eine Moldauerin, ein Bruder hat eine Jüdin.] (Sprecher deutsch-russisch, 68 J., Agraringenieur)

Der erste Wechsel vom Deutschen ins Russische ist vermutlich durch den Ortsnamen motiviert. Aber nach diesem Übergang zum Russischen wird aufgrund von *potom* ('dann'), einem allgemeinen sprachunabhängigen Diskursmarker in der Sprache dieses Probanden, wieder zurückgeswitcht ins Deutsche.

Diese *trigger-words* erleichtern den Übergang von einer Sprache in die andere, weil sie in beiden Sprachsystemen vorhanden sind.⁷ Allerdings sind diese nicht bei allen Sprechern gleich; was bei dem einen Sprecher ein *trigger-word* ist, muss es beim anderen noch lange nicht sein. So bemerkt man gerade bei den lexikalischen Übernahmen enorme Unterschiede bei den Sprechern: Die Sprecherin in Bsp. (4b) etwa verwendet immer *potom* als Diskursmarker, andere Sprecher tun dies nur hin und wieder, abwechselnd mit dt. *dann*. Außerdem sind die Anteile von Codeswitching auch bei Sprechern aus der gleichen Sprachgemeinschaft ziemlich unterschiedlich. Auf diese Problematik wird noch zurückzukommen sein (s. Kap. 4).

Im Folgenden soll nun zunächst auf die kognitiven Voraussetzungen eingegangen werden, die gegeben sein müssen, um diese Auslösemechanismen zu erklären. Das betrifft zum einen die Speicherung der Sprachen (Kap. 2) und zum anderen die Sprachproduktion (Kap. 3).

⁵ Auer (1999:325) verweist in diesem Zusammenhang auf eine Untersuchung von Salmons zum Texas-Deutschen, wo das gesamte System der deutschen Diskurspartikeln bereits durch englischsprachige ersetzt ist. In meinen Corpora existieren in der Regeln noch die autochthonen deutschen Diskursmarker parallel neben den aus der Kontaktsprache entlehnten.

⁶ Typischerweise werden die Herkunftsnamen oft in russisch-deutscher Mischform präsentiert: dt. *Moldavierin*, russ. *moldavanka*. Auch meine Beobachtungen in Südtirol und Ostbelgien zeigen, dass die Länder- und Herkunftsnamen häufig nur in einer Sprache, meist der Mehrheitssprache, bekannt sind.

⁷ Die Erleichterung des Übergangs von einer Sprache zur anderen können auch gleiche prosodische oder syntaktische Strukturen bewirken. Ebenso gibt es auch antizipatorisches *triggering*. Darauf soll aber im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden. Vgl. dazu im Detail Clyne (forthc., ch. 5).

2 Modelle der Speicherung

Die Befunde, die sich aus den Codeswitching-Daten ergeben, können nun einige Annahmen bestätigen, die über die Speicherung mehrerer Sprachen im Gedächtnis gemacht wurden. Hier herrschte ja lange eine Diskussion darüber, ob bei Mehrsprachigen die verschiedenen Sprachen in einem separaten Speicher anzusiedeln seien (Kollers u.a.) oder in einem gemeinsamen Speicher (Kintsch u.a.).⁸ Experimente wie der sog. 'Stroop-Test' (Keatley 1992:30f.), wo Farbbezeichnungen in der gleichen und in einer jeweils anderen Sprache die Benennung der Farbe des Schriftzugs in einer bestimmten Sprache beeinflussten, legten aber bereits nahe, anzunehmen, dass die zweite (oder weitere) Sprache beim Sprachprozess nicht ausgeschaltet werden kann.

Es wurde auch vorgeschlagen, für Übersetzungsäquivalente einmal einen gemeinsamen und einmal einen getrennten Speicher anzunehmen, je nachdem ob es sich um etymologisch verwandte Wörter (sog. *cognates*) oder um verschiedene Lexeme handelt (etwa De Groot/Nas 1991). Als weitere Speicherform wird ein gemeinsamer Speicher mit verschiedenen Subsystemen vorgeschlagen, in dem besonders häufig zusammen auftretende Elemente gespeichert sind. Da die zur gleichen Sprache gehörenden Elemente ständig miteinander gebraucht werden, bilden auch sie ein eigenes Subsystem (*subset hypothesis*, vgl. Raupach 1997:30, de Bot 1992:10f.).

Die Beobachtungen, die sich an authentischen Daten machen lassen, bestätigen die Annahme, dass besonders häufig miteinander auftretende Elemente in einem separaten Netzwerk von Verknüpfungen gespeichert sind. Dabei erhalten die Lexeme eine Art 'Sprachmarkierung' (sog. *language-tagging* Modell, vgl. z.B. Green 1998 sowie Müller-Lancé, in diesem Band, 134). D.h. dass im Lemma markiert wird, welchem Sprachsystem die jeweilige Wortmarke zuzuordnen ist. Diese 'Sprachmarkierung' ist mit einer stilistischen Markierung zu vergleichen: Auch innerhalb ein und derselben Sprache ist bei synonymen Ausdrücken in der Regel markiert, welcher Stilebene das Wort angehört oder in welchem Kontext es verwendet werden kann. Dies wird in der Semantikforschung mit dem Begriff 'Konnotation' bezeichnet, die ebenfalls neben der denotativen Bedeutung im Lemma gespeichert wird (s.u. Abb. 2).

⁸ Zur Geschichte dieser Diskussion vgl. Keatley (1992). Allerdings müssen die unterschiedlichen Ergebnisse bei den jeweiligen Tests in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung gesehen werden: Die Aufgaben können konzeptbasiert sein (z.B. Erinnern von Wörtern) oder datenorientiert (z.B. Wortergänzungen). Je nachdem fokussieren die Sprecher selektiv und es stehen einmal die sprachlichen Attribute und einmal die semantischen Komponenten im Vordergrund. Es zeigt sich, dass Mehrsprachige bei datenbasierten Aufgaben wie Worterkennung oder Entscheidung über die Existenz eines bestimmten Wortes in einer Sprache etwas längere Verarbeitungszeit beanspruchen als Einsprachige (vgl. Grosjean 1995).

Dieses Speichermodell kann aber noch nicht erklären, warum gerade bestimmte Lexeme wie die oben erwähnten *trigger-words* den Übergang von einer Sprache in die andere bewirken können. Es ist auch nicht klar, ob diese Lexeme über zwei Wortmarken, die jeweils einen Sprachmarker haben, oder über eine gemeinsame Wortmarke mit zwei oder mehreren Sprachmarkierungen verfügen. Bevor ich ein Modell zur Erklärung dieser Tatsache vorschlage, muss zunächst beleuchtet werden, wie man sich bilinguale Sprachproduktion vorstellen kann.

3 Modelle der Sprachproduktion

Modelle zur Darstellung mehrsprachiger Sprachproduktion greifen im allgemeinen auf Modelle einsprachiger Sprachproduktion zurück und modifizieren diese entsprechend für die mehrsprachige Kommunikation. Hier wird in den meisten Fällen ein modular computationales Modell, das vorwiegend mit Daten aus der Versprecherforschung und RT-Tests (Reaktionszeitmessung) gespeist wird, vorgestellt, nämlich das Modell von William Levelt (1989) et. al. in der Adaption für Mehrsprachige durch de Bot (1992) und de Bot/Schreuder (1993). In diesem Modell findet die Wahl der Sprache, in der die geplante Äußerung erfolgen soll, bereits auf der Konzeptebene statt, bei der ein Sprachhinweis mitcodiert wird. Wenn die Information über die Sprachzugehörigkeit schon auf der Ebene der lexikalischen Konzepte zugänglich sein muss, kann aber nicht erklärt werden, wie der Wechsel von der einen Sprache in die andere durch *trigger-words* ausgelöst werden kann. Gerade die *trigger*-Funktion von bilingualen Homophonen oder Eigennamen verlangt die Möglichkeit eines Rückkopplungseffektes zwischen der phonologischen Encodierung und der Lexemebene.⁹ Besser geeignet zum Verständnis von *triggering*-Effekten sind daher konnektionistische Modelle, die parallel verarbeitende Prozesse abbilden, so z.B. das von Dell, Reich und Stemmer u.a. entwickelte interaktive Aktivierungsmodell.¹⁰ In diesem Modell ist der angesprochene Rückkopplungseffekt auf allen Ebenen gegeben: Man stellt sich dabei vor, dass von der Bedeutungskomponente eines Wortes (das lexikalische Konzept bei Levelt) elektrische Impulse aktiviert werden und auf die Wortmarken (Lemmas) ausströmen. Bevor aber die endgültige Wahl für eine bestimmte Wortmarke getroffen wird, werden semantisch benachbarte Wortmarken aktiviert. Daneben werden auch die jeweiligen Lautmarken (also die phonologischen Wörter) und deren benachbarte lautlich ähnliche Lautmarken aufgerufen und diese aktivieren wieder neue Begriffe auf der Konzeptebene, die ihrerseits neue Wortmarken aufrufen. D.h.

⁹ Einen solchen Effekt gibt es in der 1999er Version von Levelt et al. zwar, aber nur zwischen Lemmas und lexikalischen Konzepten (vgl. Clyne forthc., ch. 6).

¹⁰ Levelt et al. (1999) ziehen dieses Modell bereits in Ansätzen mit ein, Clyne (forthc., ch. 6) schlägt eine Integration der beiden Modelle vor.

der anfängliche Impetus breitet sich immer mehr aus und aktiviert immer mehr Wörter, vgl. Abb. 1 (aus Aitchison 1997:269):

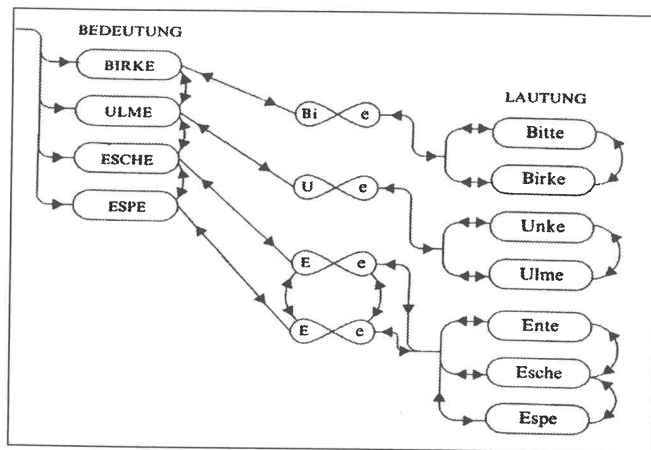


Abb. 1: Interaktives Aktivierungsmodell

Lexeme, die lautlich und semantisch ähnlich oder sogar identisch sind, werden in diesem Modell besonders stark aktiviert und verstärken sich damit gegenseitig, egal welcher Sprache sie angehören. Schwache 'Kandidaten' dagegen werden immer mehr ausgeblendet, so dass der wahrscheinlichste Kandidat am Ende die meiste Aktivierungsenergie bekommt und artikuliert wird. Das kann dann auch ein Kandidat aus der L2 sein. Dass es bei der Aktivierung der Wort- und Lautmarken keine Rolle spielt, welcher Sprache sie angehören, erklärt nun, warum in beiden Sprachen gleich oder ähnlich lautende Wörter häufig verwechselt werden (vgl. auch Poullisse 1999). Dies lässt sich an folgendem Beispiel aus meinem Ostbelgien-Corpus demonstrieren:

Ein deutsch-französisch bilingualer Sprecher äußerte folgenden Satz: *Wir finden ein Büro für Sie* (frz. *bureau* 'Büro, Schreibtisch'). Er meinte aber damit 'wir finden einen Schreibtisch für Sie'. Diese semantische Übertragung lässt sich folgendermaßen erklären: Der Sprecher aktiviert zuerst eine Vorstellung 'Schreibtisch' und dazu dann die entsprechende Wortmarke *Schreibtisch*. Es werden aber gleichzeitig auch benachbarte Lemmas aktiviert (z.B. *Tisch, Tresen, Pult*) oder aber Lemmas aus der anderen Sprache, in diesem Falle französisch *bureau*. Die Aktivierung der entsprechenden Lautmarke zu diesem Lemma, also des phonologischen Wortes [byRo], aktiviert die fast identisch klingende Lautmarke in der anderen Sprache [byro] mit, da beide benachbart, d.h. durch stark gebahnte Nervenbahnen miteinander verbunden sind (vgl. Müller-Lancé, in diesem Band, S. 136). Diese Lautmarke ruft dann wiederum die dazugehörigen Wortmarken und deren Konzepte in der L1, also hier dem Deut-

schen, auf. In dem vorgestellten Beispiel bekommt dann diese Wortmarke die höchste Aktivierungsenergie und wird artikuliert. Das Beispiel erklärt, warum Übernahmen besonders bei etymologisch verwandten Begriffen und bei Lehnwörtern auftreten.

Allerdings ist auch in diesem Modell noch nicht geklärt, 1. ob tatsächlich für bilinguale Homophone und Lehnwörter zwei verschiedene Lemmas angenommen werden können und 2. wie der Übergang von einer Sprache zur anderen stattfindet: Im vorliegenden Beispiel spricht der Sprecher nämlich Deutsch weiter. In den Beispielen mit *triggering* dagegen erfolgt an dieser Stelle der Übertritt zur L2. Um dies zu erklären, schlage ich ein Modell vor, in dem die jeweiligen Lemmas über ihre individuelle morphologische und syntaktische Information (lexikonabhängige Syntax und Morphologie) auch mit morphologischen und syntaktischen Speichern ihrer jeweiligen Sprachsysteme verbunden sind (vgl. Abb. 2). Diese interne Vernetzung bewirkt dann eine Rückkopplung auf der Konzeptebene, so dass mit dem Auslösen einer Sprachmarke in L2 auch das ganze System von L2 mitaktiviert wird. Möglich ist auch, dass durch die besonders starke Vernetzung häufig miteinander auftretender Lexeme der Kollokationspartner eines bestimmten Wortes aus der L2 ausgelöst wird.

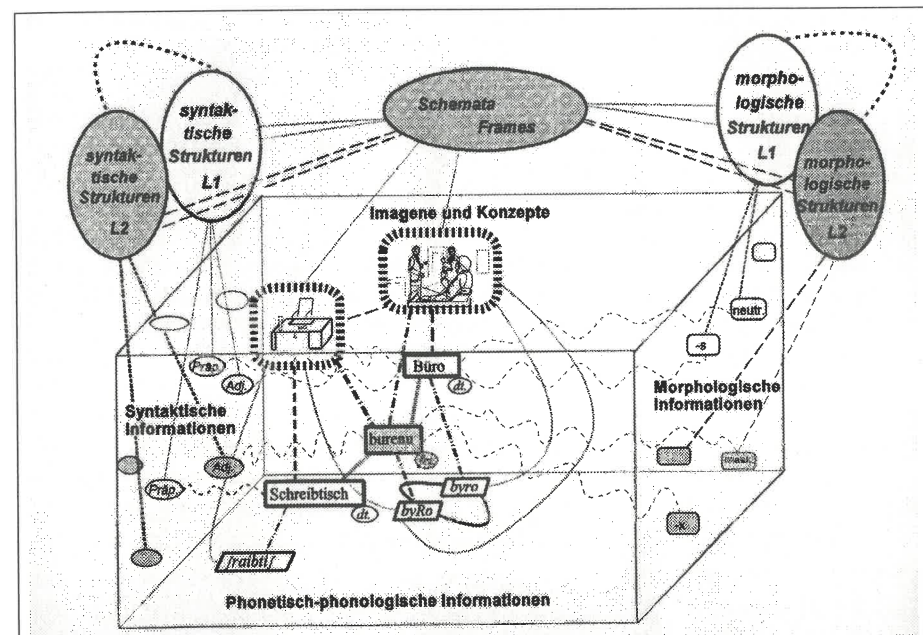


Abb. 2: Vernetzung von Sprachsystemen

An dieser Stelle stellt sich aber die berechtigte Frage, warum die Raten von Code-switching bei bestimmten Sprechern besonders hoch, bei anderen dagegen gering sind. Und auch, warum sie in unterschiedlichen Diskursen ein und desselben Sprechers in ihrer Häufigkeit variieren können. Hier kommt die Überlegung ins Spiel, wie die Trennung der Sprachsysteme dem Bewusstsein der Sprecher zugänglich ist.

4 Monitoring und Sprachaufmerksamkeit

Bei der Sprachproduktion sind auf den verschiedenen Ebenen bestimmte Kontrollinstanzen am Werk, die die jeweiligen Prozesse observieren: In der Sprachlehrforschung (in Anlehnung an Krashen 1981 u.a.) werden diese Instanzen im allgemeinen als *Monitor* bezeichnet, auch Levelt verwendet den Begriff *monitoring* (1989:9) bzw. *self-monitoring* (1999:3).

Hier wird im Allgemeinen unterschieden zwischen

- dem internen Monitor (*prearticulatory editing*): Bei der Sprachproduktion 'hört' der Sprecher auf seine innere Stimme, bevor er etwas äußert, so dass er bestimmte Fehlleistungen bereits eliminieren kann, und
- dem externen Monitor (*postarticulatory editing*): Nach einer Äußerung 'hört' der Sprecher auf seinen Output.

Dieses Monitoring ist bei Mehrsprachigen meist sehr ausgeprägt, was sich vor allem daraus ersehen lässt, dass sie, wenn sie aus Versehen ein Wort in der anderen Sprache verwendet haben, sich selbst verbessern. Das geschieht aber meist nur dann, wenn die Sprecher sich im sog. 'monolingualen Sprechmodus' (Grosjean 1992) befinden, d.h. wenn sie mit einer Person sprechen, die einsprachig ist oder wenn die Interaktion als einsprachig definiert ist. Dort verhalten sie sich in der Regel anders als im Gespräch mit Sprechern aus ihrer eigenen bi- oder plurilingualen Gemeinschaft, bei denen man die Kenntnis der jeweils anderen Sprache(n) voraussetzt, oder in Fällen, wo die verbale Interaktion als mehrsprachige Interaktion definiert ist (sog. 'bilingualer Sprechmodus'). Allerdings gibt es einen fließenden Übergang von einem rein monolingual zu definierenden zu einem extrem bilingual bestimmten Modus und dieser Modus kann auch innerhalb einer Interaktion immer wieder wechseln. Hier muss außerdem in Rechnung gestellt werden, dass Sprecher in bestimmten bilingualen Gemeinschaften ihre Erstsprache kaum mehr gebrauchen und daher den monolingualen Sprechmodus nicht durchhalten können. Sie wechseln daher aufgrund von Ausdrucksschwierigkeiten immer wieder in die dominante Sprache.

Ich möchte dieses Monitoring im Folgenden anhand einiger Beispiele aus meinen Corpora illustrieren. Alle Aufnahmen stammen aus Interviews oder Interaktionen im monolingualen Sprechmodus, bei dem sich die Sprecher sehr um die Einsprachigkeit ihrer Äußerungen bemühen.

- (6) *Ich bin für Umweltschutz engagé* (--) *äh wie sagt man auf Deutsch?* (Sprecher Ostbelgien, deutsch-französisch, 43 J., Beamter)

In diesem Beispiel nimmt der Sprecher im *postarticulatory editing* wahr, dass er ein französisches Wort gebraucht hat. Die Sprechpause signalisiert, dass er nach einem Übersetzungsäquivalent sucht; als es ihm aber nicht einfällt, fragt er bei seiner monolingualen Gesprächspartnerin nach, ob sie ihn nicht doch verstanden hat. Die Floskel *wie sagt man auf Deutsch?* kann auch als eine Art Pausenfüller betrachtet werden, der es dem Sprecher erlaubt, in dieser Zeit weiter nach dem entsprechenden Übersetzungsäquivalent zu suchen. Das passiert etwa im nächsten Beispiel, bei dem die Sprecherin das entsprechende Wort dann auch findet:

- (7) *Da hängen dann die drogati* 'rum (-) *äh die Drogierten* (-) *oder wie sagt man auf Deutsch* (--) *Drogenabhängige* [...] (Sprecherin Südtirol, deutsch-italienisch, 29 J., Lehrerin)

In diesem Beispiel nimmt die Sprecherin sogar zwei Anläufe, indem sie nach dem italienischen Wort eine an das System der deutschen Sprache völlig adaptierte Form präsentiert. Aber auch diese fällt durch das *postarticulatory editing*; die Sprecherin erkennt, dass es dieses Wort in der deutschen Sprache gar nicht gibt. Sie denkt weiter nach, um schließlich nach längerer Pause das Übersetzungsäquivalent zu produzieren.

Andere Sprecher thematisieren gar nicht, dass sie etwas in der Zweitsprache geäußert haben, sondern übersetzen direkt. Ein und derselbe Sachverhalt wird dabei unmittelbar hintereinander in beiden Sprachen ausgedrückt:

- (8) *Und dann die Kinder waren in dem Sadik* ['Kindergarten'], *in der Jasli* ['Krippe']. *Wo sollt die sprechen? Wenn ich sie zuhaus gebracht hab, hab angefangt zu sprechen Deutsch mit ihnen, oni plakali, haben sie geweint.* (Sprecherin Russland, deutsch-russisch, 80 J., Arbeiterin)

Dieses Beispiel ist typisch für viele aus der russlanddeutschen Sprachgemeinschaft: Die Sprecherin markiert gar nicht, dass sie sich hier im Sinne einer monolingualen Rede verbessern möchte, sondern schließt einfach die Übersetzung von *oni plakali* ('sie weinten, haben geweint') an. Die anderen russischen Wörter wie *Sadik* oder *Jasli* sind in dieser Sprachgemeinschaft bereits in die deutsche Sprache integriert, so dass sie als völlig dem deutschen Lexikon angehörende Lexeme angesehen werden.

Ein weiteres Beispiel für unkommentiertes Verbessern nach *postarticulatory editing* ist das folgende, bei dem die Übersetzung sogar erst nach einem Teilsatz nachgeschoben wird:

- (9) *Bereza wenn sie nass ist* (-) *Birken* (-) *dann fault sie.* (Sprecherin Russland, deutsch-russisch, 82 J., Arbeiterin)

Auch hier ist ein ganz ähnlicher Fall wie bei Versprechern festzustellen: Der Teilsatz *wenn sie nass ist* war schon im Artikulator, als die Sprecherin bemerkte, dass sie ein Wort mit der falschen Sprachmarkierung ausgewählt hat. Aus der Versprecherfor-

sung ist hier ein analoges Beispiel anzuführen: *Das hat sie mir am Radio gesagt -- am Telefon* (Schade 1999:56). Auch hier zeigt die Sprechpause an, dass der Sprecher/die Sprecherin an dieser Stelle über das Gesagte nachdenkt und es als inadäquat verwirft.

Belege für eher internes Monitoring sind Wortabbrüche, die erkennen lassen, dass der Sprecher ursprünglich das Wort in der anderen Sprache äußern wollte, dann aber schon vor der vollständigen Artikulation des Wortes wahrnimmt, dass er das anderssprachige Wort produziert und in der Mitte abbricht und neu ansetzt, diesmal mit dem Lexem der Matrixsprache:

- (10) *Vot is meine komanda* [Mannschaft] *in Ekaterinovkaja, Sekretär, die wo buma!* [= Anfang von *bumagi* 'Papiere, Akten'] *Papiere meine vorbe(reiteten)*. (Sprecher Russland, russisch-deutsch, 65 J., Ingenieur)

Dieses Monitoring ist nun an die jeweilige Aufmerksamkeit des Sprechers geknüpft. Da die Aufmerksamkeit von Kontext und Aufgabe abhängig ist, findet im monolingualen Sprechmodus grundsätzlich ein stärkeres Monitoring statt. Die Sprecher verbessern bestimmte aus der anderen Sprache entnommene Lexeme, die sie in bilingualen Sprechzusammenhängen durchaus verwenden würden.

Allerdings muss man hier in Rechnung stellen, dass – wie Herrmann/Grabowski (1994:282) betonen – der Sprecher nur einen bestimmten "Aufmerksamkeitsbetrag" zur Verfügung hat, den er auf diverse Aufgaben verteilen muss. Konzentriert sich der Sprecher auf eine Aufgabe, die sehr viel Aufmerksamkeit konsumiert, kann er eine andere Aufgabe, die ebenfalls Aufmerksamkeit erfordert, nicht zur gleichen Zeit angemessen bearbeiten. Außerdem kann diese Aufmerksamkeit nur für eine bestimmte Zeit aufrecht erhalten werden.

Aus der Sprachlernforschung ist der *backsliding effect* bekannt, ein Zurückfallen in frühere Phasen des Spracherwerbs, das z.B. durch Stress, Müdigkeit, Konzentrationsmangel und andere Faktoren ausgelöst werden kann. Dieser Effekt kann auch bei Bilingualen auftreten, die in ihrer schwächeren Erstsprache sprechen müssen. So stellt man vor allem bei längeren Gesprächen im monolingualen Sprechmodus eine Zunahme von Codeswitching gegen Ende des Gesprächs fest.¹¹

Bei den Sprechern meiner Corpora ist zu bemerken, dass sie – auch bei vergleichbarem Sprachstand – ihren Monitor unterschiedlich intensiv benutzen. Offensichtlich will sein Gebrauch trainiert sein, ständige Kontrolle ist eine 'mentale Belastung' (Green 1998) und zieht Aufmerksamkeit von etwas anderem ab. Daher wird in einer entspannten bilingualen Situation die Sprache weit weniger kontrolliert und es wird – ungeachtet aus welcher Sprache – das Lexem ausgewählt, das gerade die meiste Ak-

¹¹ Allerdings ist hier auch nicht auszuschließen, dass die zunehmende Vertrautheit der Gesprächspartner, die sich während des Gesprächs etabliert, eine gelockerte Atmosphäre erzeugt, die eine geringere Kontrolle des sprachlichen Outputs erlaubt.

tivierungsenergie bekommt. Man geht davon aus, dass der Partner schon versteht und muss sich nicht die Mühe der ständigen Überprüfung machen.

5 Sprachmarkierung als Lernprozess

Der Gebrauch des Monitors ist aber nicht nur an die jeweilige Aufmerksamkeit des Sprechers geknüpft, sondern auch davon abhängig, ob der Sprecher überhaupt gelernt hat, zwischen den verschiedenen Sprachen zu unterscheiden. Wir wissen, dass Kinder beim bilingualen Spracherwerb die Systeme anfangs noch nicht auseinanderhalten können und der Aufbau eines bilingualen Lexikons erst allmählich erfolgt (Butzkamm 1993). Ähnlich wie die konnotativen Eigenschaften wird die Sprachmarkierung später erworben als die denotative Bedeutung eines Lexems. Allerdings ist es für Sprecher in Gemeinschaften, die Mischcodes verwenden, wesentlich schwieriger, diese Sprachmarkierung zu erwerben. Hier ein typischer Fall aus der russlanddeutschen Sprachgemeinschaft:

- (11) *In der siebten oder (-) sechsten Klasse habe ich nicht äh äh gewusst, dass (-) Fingerhut (-) und Wellholz (-) das sind (-) deutsche Wörter! Ich (-) ich habe gedacht, dass das (-) auf Russisch ist. [...] Zu Hause sagen wir immer so.* (Sprecherin Russland, russisch-deutsch, 46 J.)

Die Sprecherin berichtet hier darüber, dass sie eindeutig deutsche Wörter in monolingualen russischen Kontext gebraucht hat, weil sie nie gelernt hat, dass diese Wörter gar nicht Bestandteil der russischen Sprache sind. Erst sehr spät in der Schule wird ihr dieses Wissen dann beigebracht. Was für lautlich völlig verschiedene Wörter gilt, wird noch problematischer bei bilingualen Homophonen: Diese weisen ja oft Bedeutungsunterschiede auf, die Sprecher in bestimmten bilingualen Kontexten nicht erwerben. Es gibt zwar so etwas wie gemeinsames kollektives Wissen über Sprachunterschiede in einer Sprachgemeinschaft, dieses beschränkt sich aber oft nur auf lautliche Aspekte. So wissen die Sprecher der russlanddeutschen Sprachgemeinschaft zwar, dass man im Deutschen *Büttterbrot* sagt und im Russischen *buterbród*, dass es also auf der phonematisch-prosodischen Ebene Unterschiede gibt, es ist ihnen aber nicht bekannt, dass der Hauptunterschied auf der semantischen Ebene liegt: Russ. *buterbród* bedeutet 'belegtes Brot' (und zwar sogar **ohne** Butter!).

Ein wichtiger Aspekt ist dabei der Bildungsstand der Sprecher und damit einhergehend die Bewusstseinschärfung in der Schule, z.B. durch kontrastives Lernen (*faux amis* und andere Gemeinsamkeiten). Trotzdem unterliegt auch dieses Wissen Prozessen des Vergessens. Deshalb muss man sich vor Augen halten, dass Bilingualen der perfekte Umgang mit beiden Sprachen ebenfalls nicht in den Schoß fällt: Wie Sprachlerner müssen sie nicht nur die jeweiligen Sprachen immer trainieren, sondern auch das Auseinanderhalten der Systeme! Es gibt bilinguale Sprecher, die durch entsprechende Schulung und metasprachliche Reflexion ihre lexikalischen Einträge ent-

sprechend mit den Sprachmarkern versehen haben und sich diese ständig bewusst machen, andere haben entweder die Sprachmarkierung für bestimmte Lexeme nie besessen oder aber sie ist im Laufe der Zeit durch die Verwendung von Mischcodes verlorengegangen. Deshalb muss man immer die individuelle Ausprägung im Auge behalten: So stellt man bei einigen diese Wachsamkeit fest, z.B. bei der Sprecherin in Bsp. (9), die während des ganzen Interviews immer wieder sogar nur einzelne Wörter aus dem Russischen verbessert. Die Sprecherin in Bsp. (2c) und (4b) dagegen switcht ständig ins Russische, ohne das auch nur zu bemerken!

Allerdings muss man im Falle von einsilbigen schwachtonigen Wörtern wie dem *i* ('und') in (1b) bedenken, dass sie sich wesentlich leichter der Aufmerksamkeit entziehen als mehrsilbige und betonte Lexeme. Beispiele mit schwachtonigen Partikeln sind daher auch besonders zahlreich bei psycholinguistisch interpretierbarem Code-switching.

Diese Beobachtungen legen nahe, dass unterschiedliche Sprecher unterschiedliche Präferenzen der Speicherung von Eigennamen, bilingualen Homophonen und dergl. haben können. Es könnte sein, dass bei einem Sprecher nur ein Lemma vorhanden ist, das aber zwei Sprachmarken hat, beim anderen Sprecher zwei Lemmas mit der jeweiligen Sprachmarkierung vorhanden sind und beim dritten ein Lemma da ist, das überhaupt keine einzelsprachbezogene Markierung besitzt und aufgrund dessen mit beiden Systemen vernetzt ist.

6 Zusammenfassung

Authentische Daten zu psycholinguistisch interpretierbarem Codeswitching, das durch *trigger-words* ausgelöst wird, zeigen, dass bei der Frage nach der Speicherung des bilingualen Lexikons ein einziger Speicher anzunehmen ist, bei dem die einzelnen Einträge durch entsprechende Sprachmarkierung (*language tagging*) gekennzeichnet sind und häufig miteinander vorkommende Lexeme stark miteinander verknüpft sind. Um den Auslöse-Effekt dieser *trigger-words* zu erklären, ist es ferner notwendig, dass phonologische Realisierungen auf Konzepte und Wortmarken zurückwirken können. Dies legt ein Modell wie das interaktive Aktivierungsmodell nahe. Es wurde darüber hinaus versucht, den Weg vom Auslöse-Wort zum Codeswitching durch die internen Vernetzungen von Lemmas und morphologisch-syntaktischen Informationen aufzuzeigen.

Die Corpusdaten weisen auch individuelle Unterschiede zwischen den Sprechern auf, die sich wiederum durch unterschiedliches Monitoring erklären lassen. Dieses ist einerseits abhängig von der Aufmerksamkeit und andererseits von dem Erwerb von Sprachmarkierungen und der Trennung von Sprachsystemen. Diese Beobachtung hat auch Konsequenzen für Sprachlehrprogramme und Fremdspracherwerb: Schulung

der Sprachaufmerksamkeit ist ein wichtiger Faktor, der in die Konzepte einbezogen werden muss.

Bibliographie

- Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr. [engl. Original: 1994].
- Auer, Peter (1999): "From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech." In: *International Journal of Bilingualism* 3, 309-332.
- Auer, Peter (ed.) (1998): *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London/New York: Routledge.
- Bot, Kees de (1992): "A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted." In: *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- Bot, Kees de/Schreuder, Robert (1993): "Word production and the bilingual lexicon." In: Schreuder, R./Weltens, B. (eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 191-214.
- Butzkamm, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Aufl., Tübingen/Basel: Francke.
- Clyne, Michael G. (1991): *Community languages: the Australian experience*. Cambridge et al.: CUP.
- Clyne, Michael (1994): "What can we learn from Sprachinseln?: Some observations on 'Australian German'." In: Berend, N./Mattheier, K. J. (eds.), *Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*. Frankfurt et al.: Lang, 105-121.
- Clyne, Michael (1997): "Some of the things trilinguals do." In: *International Journal of Bilingualism* 1, 95-116.
- Clyne, Michael (forthc.): *Dynamics of immigrant language contact*. Cambridge: CUP.
- Dell, Gary S. (1986): "A spreading-activation theory of retrieval in sentence production." In: *Psychological Review* 93, 283-321.
- Dell, Gary S./Reich, Peter A. (1980): "Toward a unified model of the slips of the tongue." In: Fromkin, V. A. (ed.), *Errors in linguistic performance: slips of the tongue, ear, pen, and hand*. New York et al.: Academic Press, 273-286.
- Dell, Gary S./Burger, Lisa K./Svec, William R. (1997): "Language production and serial order: A functional analysis and a model." In: *Psycholinguistic Review* 98: 604-614.
- Franceschini, Rita (1998): "Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model." In: Auer (ed.), 51-75.
- Green, David W. (1998): "Mental control of the bilingual lexico-semantic system." *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67-81.
- Groot, Annette M. B. de/Nas, Gerard L. J. (1991): "Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals." In: *Journal of Memory and Language* 30, 90-123.
- Grosjean, François (1992): "Another view of bilingualism." In: Harris (ed.), 51-62.
- Grosjean, François (1995): "A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals." In: Milroy/Muysken (eds.), 259-275.
- Harris, Richard J. (ed.) (1992): *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam et al.: Elsevier.
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994): *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum.
- Keatley, Catharine W. (1992): "History of bilingualism research in cognitive psychology." In: Harris (ed.), 15-49.

- Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levelt, Willem J. M./Roelofs, Ardi/Meyer, Antje S. (1999): "A theory of lexical access in speech production." In: *Behavioral and Brain Sciences* 22, 1-75.
- Li Wei (1998): "The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching." In: Auer (ed.), 156-176.
- Matras, Yaron (1998): "Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing." In: *Linguistics* 36, 281-331.
- Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (eds.) (1995): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: CUP.
- Poplack, Shana/Meechan, Marjory (1998): "How languages fit together in codemixing." In: *International Journal of Bilingualism* 2, 127-138.
- Poullisse, Nanda (1999): *Slips of the tongue. Speech errors in first and second language production*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Raupach, Manfred (1997): "Das mehrsprachige mentale Lexikon." In: Börner, W./Vogel, K. (eds.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 19-37.
- Riehl, Claudia M. (2001a): *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, Claudia M. (2001b): "Form und Gebrauch des Deutschen in Mittel- und Osteuropa. Eine Projektskizze." In: *Sociolinguistica* 15, 55-58.
- Schade, Ulrich (1999): *Konnektionistische Sprachproduktion*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Stemberger, Joseph P. (1985): "An interactive activation model of language production." In: Ellis, A. W. (ed.), *Progress in the psychology of language*. Vol. 1, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 143-186.
- Tabouret-Keller, Andrée (1995): "Conclusion: code-switching research as a theoretical challenge." In: Milroy/Muysken (eds.), 344-355.

L'intercompréhension dans le domaine roman : la portée opératoire de la langue intermédiaire parente

(Encarnación Carrasco Perea, Grenoble)

0 Contextualisation

Cette étude s'insère dans l'ensemble des travaux afférents au projet international inter-universitaire GALATEA (cf. <http://www.u-grenoble3.fr/galatea>).¹ Ce programme prône l'exploitation pédagogique des liens de parenté unissant les langues latines, et par corollaire, l'optimisation des pré-acquis langagiers romans de l'apprenant, en vue d'entraîner ce dernier à la compréhension d'une LVI (pour les sigles, voir les annexes, p. 86).

1 De l'intérêt conjoncturel de caractériser l'impact du bagage langagier préalable : le cas de l'espagnol dans l'abord du catalan

En France, pratiquement la totalité des étudiants apprenant le catalan dans le supérieur comptent l'espagnol dans leur biographie langagière.² De ce fait, depuis la perspective d'une didactique des langues latines qui mise sur la rentabilisation de la parenté typologique ainsi que sur l'exploitation des pré-acquis langagiers de l'individu, la portée que la connaissance préalable de l'espagnol peut atteindre dans l'appropriation du catalan mérite d'être étudiée. Notre hypothèse de départ était que l'impact de l'espagnol, en tant que deuxième langue latine de référence, allait s'avérer dans l'ensemble plus bénéfique que préjudiciable pour l'approche du catalan à l'écrit. L'objectif didactique à terme de notre recherche est de faire de l'espagnol un instrument pédagogique facilitant l'abord du catalan. Ce dernier pourrait ainsi profiter, par

¹ Et plus concrètement dans le cadre de notre thèse de doctorat : Carrasco Perea (2002).

² Qui plus est, souvent, c'est précisément par le biais de l'étude de l'espagnol que les étudiants français prennent connaissance de l'existence du catalan, de son statut co-officiel dans certaines communautés autonomes d'Espagne et du poids politico-socio-culturel qu'il a dans ces territoires. Par ailleurs, dans le concours de recrutement des enseignants d'espagnol du secondaire en France (CAPES), le catalan est, depuis quelques années, une option au même titre que le latin ou le portugais. Ceci fait que de nombreux étudiants hispanistes des universités littéraires françaises optent au fil de leur cursus pour le catalan en vue de préparer le concours de l'Éducation Nationale.

ricochet, de la diffusion dont bénéficie aujourd'hui l'enseignement de l'espagnol à l'étranger, et tout particulièrement en France.

Même s'il peut paraître une évidence communément admise que plus de langues figurent dans le bagage langagier du sujet, plus ce dernier en abordera aisément une nouvelle, cette prémisse se doit d'être nuancée. En fait, certaines mouvances méthodologiques (notamment les approches dénommées directes) ainsi que les attitudes de certains praticiens de l'enseignement des LE, ont montré une certaine méfiance face à l'impact que peuvent avoir les pré-acquis langagiers de l'individu dans l'appropriation d'une nouvelle langue. C'est pourquoi les connaissances de l'apprenant se rapportant à ses langues de départ ont rarement été pédagogiquement exploitées. Qui plus est, nous circonscrivant à l'aire romanophone, et lorsque ce sont précisément les langues neo-latines qui sont enseignées, l'affinité typologique qui les rapproche a souvent été interprétée comme un facteur rendant encore plus pernicieuse toute évocation de la ou des langues-source voisine/s dont dispose/nt les apprenants (Carrasco Perea 1998).

En ce qui nous concerne, nous sommes partie du présupposé que l'influence de la deuxième LV n'est pas homogène mais soumise à l'interaction de multiples paramètres comme par exemple le degré de maîtrise qu'a l'apprenant de sa deuxième langue romane, la compétence visée dans la LC, la composante de cette dernière retenue ou, encore, le stade d'apprentissage.

2 Méthodologie de la recherche et premiers résultats

Nous avons estimé que l'un des moyens les plus fiables de caractériser la portée de l'espagnol en tant que langue romane intermédiaire, était de confronter les procédures cognitives empruntées par deux populations d'adultes français dont le trait distinctif serait la connaissance ou non de l'espagnol. Notre échantillon, de ce fait de nature dichotomique, était ainsi constitué : d'une part par 10 des sujets n'ayant jamais étudié une LE romane (dénommés binômes) et d'autre part, par 10 individus ayant appris l'espagnol (les trinômes). Le protocole suivi pour le recueil des données a été celui qui fut conçu par l'équipe grenobloise de GALATEA : les informateurs ont été invités, individuellement, à lire silencieusement un fait divers tiré d'un quotidien catalan (en annexes, p. 86). Ensuite, les sujets ont été interviewés à propos de l'activité qu'ils venaient d'accomplir, l'objectif étant d'estimer leurs produits langagiers (quantité et profondeur de compréhension) aussi bien que les procédures les sous-tendant. Au fil de l'entretien les enquêtés ont été également mis en demeure de réaliser certaines activités mettant à l'épreuve leur dextérité et curiosité métalinguistiques.

Eu égard aux résultats, d'une manière générale,

- il apparaît qu'au niveau des produits langagiers, c'est-à-dire de la qualité et de la quantité de compréhension mais aussi de la capacité à traduire une proposition en

catalan, la connaissance de l'espagnol s'est révélée la variable la plus discriminante (les six lecteurs les plus performants étaient des trinômes). C'est pourquoi il peut être avancé que l'espagnol en tant que LR intermédiaire, surtout lorsqu'il a été étudié pendant au moins deux ans, constitue un atout potentiel pour un adulte francophone lisant le catalan langue inconnue.

- pour ce qui est des procédures, les trinômes se sont montrés plus à l'aise dans la manipulation du message écrit en catalan dans la perspective de le comprendre et de le traduire mais également dans l'identification de certains systèmes de la langue cible comme par exemple le verbo-temporel (même s'il est vrai que les classifications en cause étaient pour la plupart erronées). En moyenne les trinômes ont fait preuve d'une plus grande souplesse dans le traitement de l'input.

3 Catégorisation de l'impact de l'espagnol 2ème langue romane

Afin de cerner de plus près l'incidence de la 2LRR, nous avons commencé par analyser la nature des termes que nos informateurs avaient reconnu comme étant des noyaux de sens. Les trinômes, comparativement aux binômes, ont évoqué plus d'ancrages lexicaux, ceux-ci couvraient une palette plus large de catégories grammaticales et syntaxiques et comprenaient non seulement des mots sémantiquement pleins (*convocatòria, cobrir, plaça*) mais aussi de mots grammaticaux comme des prépositions, des adverbes et des articulateurs logiques (*per, devant, perquè*). Ce dernier phénomène c'est ce qui, à notre sens, a permis à ces sujets de bâtir des constructions de sens moins éclatées et sémantiquement plus intégrées que celles des binômes.

Certes, de par leur connaissance de l'espagnol, les trinômes disposaient de ressources linguistiques romanes supplémentaires, dont la portée opérationnelle s'est en quelque sorte ajoutée à celle apportée éventuellement par le français LM.

Or, la souplesse métalinguistique des trinômes, ainsi que le fait qu'ils ont parfois surestimé leurs capacités classificatrices révèlent, à notre avis, que l'effet de la 2LRR atteint l'aptitude aussi bien que l'attitude des individus. Si les trinômes se sont montrés non seulement plus performants mais aussi plus confiants à l'heure d'aborder le catalan ce n'est peut être pas seulement parce qu'ils étaient mieux armés linguistiquement, mais aussi, parce qu'ils étaient déjà entraînés à l'appropriation d'une LEV. Et de ce fait, les trinômes étaient en quelque sorte familiarisés avec les particularités que présente l'apprentissage d'une langue proche et notamment, avec la valeur opératoire des rapports intersystémiques que ce processus acquisitionnel entraîne.

Le seuil critique de connaissances en espagnol au delà duquel ces savoirs sont devenus opératoires chez nos trinômes pour la compréhension du catalan, semble dépendre de la composante linguistique :

- par exemple, dès le niveau quasi-débutant en espagnol, les connaissances d'ordre morpho-syntaxique dans cette langue semblent être rentabilisées dans l'abord à l'écrit du catalan. C'est probablement parce que ce niveau d'organisation étant plus réduit et fermé que le lexico-sémantique, il est plus promptement acquis et « transférable ». C'est aussi, assurément, parce que l'espagnol et le catalan ont beaucoup d'affinités au niveau de leur morpho-syntaxe (Carrasco Perea 2002) ;
- en revanche, pour ce qui est des inférences et des glissements sémantiques, à partir d'un congénère, la portée opératoire du bagage hispanisant devient plus imprévisible ;
- enfin, un filtrage phonologique du catalan à partir de l'espagnol intervient dès le niveau quasi-débutant en espagnol mais il peut parfois entraver la compréhension. Cela a été le cas de la prononciation [χa] de l'adverbe catalan *ja*, par l'influence du système phonologique espagnol. Cette prononciation intuitive et déviante de *ja* intercepte en quelque sorte une mise en équivalence morpho-sémantique entre cet adverbe catalan et son homologue espagnol *ya*. Par ailleurs l'inférence indiscriminée du système phonologique espagnol a aussi parfois biaisé l'interprétation de certains vocables catalans et empêché d'en déduire le sens à partir d'un rapprochement morpho-sémantique entre congénères français et catalans. C'est le cas de l'assourdissement du « s » intervocalique du participe passé *posat*, prononcé [po'sa] par l'un de nos informateurs trinômes, restitution orale qui n'a pas facilité le rapprochement de *posat* et de son congénère français (*posé* > *mis*).

Quoi qu'il en soit, si nous nous tenons à la quantité et à la qualité de compréhension du sous-groupe des trinômes, nous constatons qu'il y a une nette suprématie de ceux qui comptent sur un solide bagage en espagnol par rapport à ceux qui ont à peine suivi une formation dans cette langue de 50 heures.

3.1 L'effet de la langue romane intermédiaire dans la perception de la proximité typologique

Sur le plan des représentations (explicitement évoquées par l'échantillon) l'espagnol langue intermédiaire semble également avoir conditionné l'image que les trinômes avaient des distances interlinguistiques. Plusieurs de ces informateurs ont fait remarquer qu'ils étaient surpris de constater, à travers leur contact avec le catalan écrit, que cette langue était plus proche du français qu'ils ne le croyaient. Apparemment, avant l'enquête, ces sujets avaient une image du catalan comme celle d'une langue typologiquement très proche de l'espagnol, ou tout au moins, plus proche de l'espagnol que du français. C'est peut être pour cela que les trinômes ont souvent surestimé le degré de proximité hispano-catalane, ce qui a parfois contraint et fourvoyé leurs démarches cognitives (lorsque par exemple quatre trinômes sont partis de l'idée préconçue que l'équivalent catalan de *avec* devait ressembler au *cum* latin ou à la conjonction espa-

gnole *con*).³ Même s'il y a plusieurs circonstances qui expliqueraient ces idées reçues (la proximité politico-historico-géographique existant entre l'espagnol et le catalan et/ou le fait que ces deux langues partagent le même statut de LE vis-à-vis de notre public), il importe de retenir qu'elles évoluent au premier contact quasi-formel que l'individu a avec la langue cible. De même il importe de souligner que certainement ces représentations infléchissent la forme dont les sujets perçoivent, explorent et traitent le matériau verbal ciblé, ainsi que la façon dont ils y impliquent leur bagage langagier.

En comparant les différents types de rapports interlinguistiques actualisés par le texte-*input* et ceux des ancrages lexicaux déclarés par l'échantillon, nous avons constaté que les trinômes ont surtout cité comme étant des ancrages, des mots témoignant d'une parenté étroite entre l'espagnol et le catalan. Pourtant dans le texte catalan, les vocables dénotant une affinité trilinguistique étaient très nombreux. Faudrait-il croire que les trinômes ont été plus réceptifs aux liens hispano-catalans ? Ou plutôt qu'ils les ont cherchés en priorité ? Par ailleurs, l'articulation entre la perception de la distance interlinguistique et le type de traitement appliqué à l'*input* est-elle toujours de nature causale et unidirectionnelle ? Y aurait-il un moyen d'appréhender ces phénomènes psycholinguistiques qui ne sont pas directement observables ? Une chose au moins est certaine, la perception de la parenté interlinguistique est subjective et aléatoire, et à cet égard, l'environnement linguistique immédiat de l'*input* semble jouer un rôle très important.

4 D'autres variables que la connaissance de l'espagnol

Certes, le profil de lecteur des sujets observés, ainsi que la spécialité de leur formation supérieure, ont dû influencer sur leurs cheminements cognitifs. Nos analyses ont montré que la spécialisation des études supérieures de notre échantillon apparaît fortement corrélée avec le degré de compréhension du catalan. En effet, sept des dix lecteurs les plus performants provenaient de filières non-scientifiques (dont six étaient des trinômes et un binôme).

Or, en affinant davantage nos analyses nous avons constaté

- qu'une solide formation latiniste ne semble pas suffire à un binôme non-scientifique pour atteindre un certain degré de compréhension du catalan.

³ Étant donné que l'enquêteur avait aussi pour les trinômes le statut d'enseignant d'espagnol, il se pourrait que ces sujets aient, au fil de l'entretien, essayé de maximiser leurs connaissances dans la langue espagnole (consciemment ou inconsciemment). En outre, il se pourrait que la présence de leur enseignant/enquêteur ait stimulé chez les trinômes l'évocation de leur bagage langagier hispanisant (ce qui se serait particulièrement cristallisé dans le filtrage phonologique du catalan à partir de l'espagnol).

- qu'une très bonne maîtrise de la langue espagnole n'est pas en soi un gage de réussite chez les trinômes.

En définitive, le succès dans la lecture-compréhension du catalan LC chez des locuteurs francophones semble plutôt être le résultat de la combinaison d'un certain niveau de connaissances en espagnol avec un certain savoir-faire procédural. Ce dernier consistant principalement

- en une approche métacognitive (i.e. de contrôle et de régulation de l'activité langagière et de ses résultats) ;
- en une attitude curieuse de découverte de la LC ;
- et, chez les trinômes, en une capacité à exploiter à bon escient leurs acquis en espagnol.

5 Conclusion : langue de référence, une notion à revoir

L'incidence de l'espagnol chez les trinômes semble s'être faite au détriment de l'impact d'autres langues qui ont été plus souvent mobilisées par les binômes telles que le français (LM), l'italien,⁴ le latin ou des langues non romanes comme l'anglais et l'allemand.

Or, la langue italienne est la seule qui ayant servi de source n'a pas été étudiée par aucun de nos informateurs (son influence s'est laissé sentir surtout dans la restitution orale du catalan chez les binômes). C'est pourquoi nous soutenons qu'un système linguistique que le sujet n'a pas formellement appris, ni hérité de son entourage familial proche, mais qui lui a été véhiculé par sa langue-culture d'appartenance (notamment par les médias, Beaumatin 1992), peut se constituer en langue de référence dans l'abord d'une langue nouvelle. Bien que nous ne puissions arrêter jusqu'à quel point la mobilisation d'un système phonologique de référence donné est un choix délibéré, nous supposons que c'est un acte qui est fortement conditionné par le vécu langagier du sujet, car celui-ci détermine la perception des similitudes interlinguistiques et la représentation que l'individu se/s'est fait de la langue cible. Si l'espagnol a représenté une langue romane ressource « déclarée » pour nos sujets trinômes, car elle figure dans leurs biographies langagières en tant que « LE étudiée », en revanche, l'italien incarnerait une langue romane de référence « latente » pour l'ensemble de notre échantillon. Même si jamais apprise, ni forcément héritée des parents, la langue de Dante semble faire partie de « l'inconscient collectif langagier » des Français, qui en possèdent un ensemble de pré-acquis (souvent à leur insu)

⁴ Par ailleurs, l'évocation italianisante aurait pu être suscitée/provoquée par la présence d'un toponyme dans le texte-input (Siracusa) dont le rattachement italianisant a été aisément établi par l'ensemble de l'échantillon.

particulièrement mobilisables dans l'exploration acoustique d'une LR inconnue.⁵ Néanmoins, l'analyse de nos données a mis en évidence que la présence « officielle »/formelle de l'espagnol dans le curriculum langagier de nos trinômes, et même si récente, neutralise en quelque sorte la portée interférentielle du système phonologique italien.

En définitive, comme nous le présumions, le rôle de langue de référence peut revenir à une langue source plutôt qu'à une autre selon le croisement de multiples variables (la composante de la LC retenue, la perception des distances interlinguistiques qui à son tour est influencée par la composition du parcours acquisitionnel langagier de l'individu, les niveaux atteints dans les différentes langues de départ, le stade d'appropriation de la LC). Mais notre étude a mis en évidence qu'un système linguistique que le locuteur ne reconnaîtrait pas comme faisant partie de son curriculum linguistique, peut jouer le rôle de langue de référence à un moment donné de ses expériences langagières.

Bibliographie

- Beaumatin, Eric (1992): "Identité linguistique et filtres phonologiques." In: *Actes du Colloque de linguistique hispanique*. Aix-en-Provence: Université Aix-Marseille, 1-14.
- Billiez, Jacqueline (1994): "Les Français et les langues romanes : analyse des représentations." In: Dabène, L. (ed.), *Rapport du Programme européen GALATEA: Actes des IV Journées d'Etudes de Naples, mai-juin 1994*. Naples: Université de Naples, 1-23.
- Billiez, Jacqueline (1996): "Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées." In: *Études de Linguistique Appliquée* 104, 401-410.
- Carrasco Perea, Encarnación (1998): "Sous le catalan, les langues romanes : étude des discours des enseignants de catalan LE." In: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM, 399-404.
- Carrasco Perea, Encarnación (2002): *Parenté typologique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez de lecteurs francophones débutants en catalan*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dabène, L./Degache, C./Carrasco Perea, E./Masperi, M./Malheiros-Poulet, M. E./Desmet, I./Araújo Carreira, M.-H./Clerc, M./Tea, E./Afonso, C. (eds.) (2002): *GALATEA : Méthode pour francophones d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*. (réalisé avec le soutien de l'Union Européenne -SOCRATES-LINGUA-, de la Direction Générale de la Langue Française du Ministère français de la culture et de l'Université Stendhal Grenoble 3), à paraître.

⁵ D'autant plus que dans leurs représentations linguistiques les Français conçoivent souvent l'italien comme la langue romane par excellence, l'archetype de la Romania (Billiez 1994, 1996 et Masperi, dans ce volume). Ceci pourrait expliquer le fait que fréquemment les Français filtrent phonologiquement d'autres langues romanes qu'ils connaissent peu ou pas du tout à partir de règles de correspondance grapho-phonologiques provenant du système linguistique italien (pour la médiation phonologique italianisante de l'espagnol : Beaumatin 1992).

Annexes

Sigles

LC :	langue cible
LE :	langue étrangère
LEV :	langue étrangère voisine
LM :	langue maternelle
LR :	langue romane
LV :	langue voisine
LVI :	langue voisine inconnue
2LRR :	deuxième langue romane de référence

Texte catalan

Habeas massa corpus

RAMON SOLSONA

Maria Golino és una metgessa de 30 anys que es va presentar a la convocatòria per cobrir la plaça de metge de la policia de Siracusa. Va ser desestimada pel tribunal no perquè no tingués un bon curriculum acadèmic, que era excel·lent, sinó perquè en el reconeixement mèdic li van apreciar un "dèficit en la configuració constitucional."

Maria Golino va agafar una enrabiada i ha posat l'assumpte en mans d'un advocat. Està convençuda que l'han rebutjada per l'excès de pit amb que la Natura l'ha dotada. Diu que va superar sense problemes l'examen mèdic, perquè és una dona sana i robusta, i que la decisió de no admetre-la es deu a la composició del tribunal, integrat exclusivament per homes.

El primer error, gravíssim, de Maria Golino és voler ficar el nas en els afers de la policia, territori masculí molt proper a la caserna militar, que és la gran reserva espiritual del masclisme universal. Segon error gravíssim de Maria Golino : haver uns paps excessivament esplendorosos. Probablement ella ja anava previnguda i s'havia calçat una cotilla de pitiminí. Probablement el seu marit va esmerçar un parell d'hores per dissimular la carn ubèrrima a dins de la cuirassa, però a l'hora de l'examen mèdic, pataplaf, el tribunal va quedar fortament impressionat.

Davant d'una "configuració constitucional" tan notable, ¿podrien treballar tranquils els policies de Siracusa? ¿No és una clara provocació anar pel món amb dues o tres talles pectorals de més? A Itàlia no ho sabem però aquí hi ha jutges que la condemnarien per terrorisme. ¿O no és un crim distreure els policies i incitar-los a delinquir?

AVUI (8 febrer 1992)

Intercomprension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique

(Monica Masperi, Grenoble)

Cette étude s'inscrit dans le cadre du programme de recherche international GALATEA (<http://www.u-grenoble3.fr/galatea>), piloté par l'Université de Grenoble et réunissant plusieurs équipes universitaires européennes.¹ Il naît, dès le début des années 90, de la volonté d'exploiter au mieux les liens de parenté existant entre langues romanes, afin de déboucher sur l'élaboration d'outils pédagogiques visant le développement de compétences d'intercomprension. Le déroulement du programme a suivi deux axes fondamentaux, qui se sont mutuellement alimentés au fil des années : d'une part, sur le plan théorique, les recherches ont porté sur l'observation et l'analyse des stratégies mises en œuvre par des locuteurs de langues romanes engagés dans des tâches de lecture/compréhension d'une langue romane qui leur était inconnue (italien, catalan, espagnol, français) ;² d'autre part, et parallèlement à des études comparatives des langues ciblées, des travaux d'élaboration de documents didactiques d'entraînement à la compréhension des langues romanes ont été entrepris, expérimentés, puis réunis sur support multimédia. Nous rendrons compte ici de deux expériences menées à l'intérieur de chacun de ces deux axes : dans un premier temps, nous nous interrogerons sur l'incidence des représentations et pré-acquis informels émergeant, au cours d'une tâche de lecture/compréhension, chez des informateurs francophones, vivant en région Rhône-Alpes, au sujet de la substance sonore du catalan et de l'italien langues cibles ; dans un deuxième temps, et après avoir brièvement présenté les options didactiques de la collection de CD-ROMs GALATEA conçus à l'intention du public francophone, nous analyserons et synthétiserons les premières impressions des usagers travaillant en direction de l'italien.

Les représentations sonores de l'écrit en langue voisine inconnue

La question de la représentation sociale d'une langue étrangère, que l'on entendra, suivant D. Jodelet, comme une « connaissance socialement élaborée et partagée » (1984:360), mérite toujours d'être soulevée lorsqu'on touche à l'acquisition de savoirs

¹ L'équipe Galatea réunit des chercheurs de France (Université Grenoble 3, Lyon 2, Paris 8), d'Espagne (Universidad Complutense de Madrid, Universitat Autònoma de Barcelona), d'Italie (Do.Ri.F. Università), du Portugal (Universidade de Aveiro).

² I.e., n'ayant jamais fait l'objet d'un apprentissage formel.

et savoir-faire linguistiques. Sa pertinence nous semble encore plus évidente lorsque l'on s'aventure, comme nous le faisons, sur le terrain récemment défriché du développement de l'intercompréhension en langues romanes : en effet, les stéréotypes en matière de « langues et cultures latines » abondent, conditionnant, parfois considérablement, les processus initiaux de perception, d'appropriation et d'élaboration des systèmes linguistiques ciblés. Aussi avons-nous pris le parti de donner d'entrée à nos recherches une orientation sociolinguistique, nous interrogeant, dans une perspective didactique, sur le statut informel qu'attribue aux langues romanes la communauté francophone de l'agglomération grenobloise. En particulier, nous entendions corroborer un constat empirique qui a émergé dès nos toutes premières enquêtes, et qui nous a semblé d'entrée saisissant et sensiblement inédit : à savoir que, parmi les principales langues romanes circulant en France à la suite des mouvements migratoires (italien, portugais, castillan), et parlées dans des pays frontaliers (italien, catalan, castillan), l'italien ferait figure de « **supra-référence romane des Français** ». Cette appellation ne traduit pas simplement son identification en tant que « langue emblématique de la latinité » au sens large (Billiez 1994, 1996) : elle va bien plus loin, attribuant précisément à certains traits du système phonologique italien un caractère prototypique roman. Autrement dit, sur le plan phonologique, l'italien représenterait une sorte de supra-système linguistique roman, dont tout francophone non initié aux langues romanes aurait acquis, de façon informelle, des éléments de référence. Nous avons émis l'hypothèse que cette représentation ne serait qu'en partie tributaire d'une proximité géographique qui favoriserait particulièrement les enquêtes menées en région Rhône-Alpes : elle serait en fait alimentée sur tout le territoire français par une série de circonstances favorables, qui relèveraient tant de facteurs historico-politiques,³ que de contingences plus fortuites, dont notamment la circulation, dans les médias français, de réalisations sonores (noms propres, locutions, proverbes etc.) souvent conformes au système phonologique de l'italien, tant au niveau segmental qu'au niveau prosodique. Un corpus d'extraits radiophoniques et télévisés recueilli entre 1994 et 1998 nous a permis de dégager quelques tendances propres à la substance sonore de l'italien, telle que les auditeurs français la reçoivent, et de confirmer cette hypothèse (Masperi, 2000:200 sq.). Sur la base de ces indices, nous avons ensuite tenté d'évaluer, auprès d'un échantillon d'une quarantaine d'adultes français non initiés aux langues romanes ou initiés à une langue romane autre que l'italien, si, et éventuellement de quelle manière, l'italien allait avoir une incidence réelle sur la substance sonore des mots oralisés intuitivement et spontanément dans une langue romane inconnue à partir d'une source écrite, et, en conséquence, se déterminer en tant que modèle phonologique archi-roman. Quatre groupes de lecteurs francophones adultes (essentiellement

³ Rappelons que, depuis la Renaissance jusqu'au milieu du XX^e siècle, l'italien reste la langue à laquelle le français a le plus emprunté. Bon nombre de ces emprunts – environ 170 – (Masperi 2000) demeurent intégraux, en ce sens qu'ils conservent au moins leur forme graphique originelle et continuent de partager au moins une acception dans les deux langues.

des étudiants de niveau universitaire), installés dans l'agglomération grenobloise mais originaires de différentes régions de France, ont ainsi été confrontés à une tâche de lecture/compréhension d'un article de presse dans une langue romane qui leur était inconnue (catalan ou italien). La répartition des lecteurs en groupes s'est faite suivant leur(s) langue(s) romane(s) de référence (français tout court –lecteurs dénommés « binômes »– ; ou français/espagnol –lecteurs dénommés « trinômes »–) et la langue romane inconnue ciblée (italien ou catalan), de sorte à pouvoir départager clairement l'incidence des modèles phonologiques de référence dans la restitution orale de la langue ciblée, de l'« action filtrante » exercée par les représentations que le lecteur se fait de cette langue sur le plan phonologique. Notamment, nous pouvions nous attendre à une phonologisation intuitive d'autant plus empruntée au modèle de la langue maternelle (le français) que la langue cible serait perçue comme sociotypologiquement distante. Un tel cas de figure était donc davantage attendu chez les lecteurs « binômes » confrontés au catalan, du fait du sentiment de plus grande altérité que suscite la perception de cette langue peu médiatisée, et que ses particularités graphiques confortent.⁴

L'analyse qualitative des oralisations des groupes sus-cités nous permet d'aboutir à des résultats qui valident nos premières observations empiriques (Masperi 2000:360 sq. ; Carrasco Perea 2000:490 sq.). Tout d'abord nous remarquons chez la quasi totalité de nos informateurs, quelle que soit la langue romane inconnue ciblée, la mobilisation spontanée d'une interlangue phonologique « embryonnaire », construite intuitivement *in vivo*, au cours de la tâche de lecture/compréhension, par des tâtonnements articulatoires et intersystémiques, et servant de support à la sémantisation des unités graphiques. Quant à la substance sonore des signifiants graphiques oralisés, les analyses qualitatives des données recueillies nous permettent d'aboutir à un certain nombre de résultats (*ibid.*), dont voici les principaux.

- L'influence interférentielle du système phonologique du français apparaît inévitable dans tous les cas de figure, tout particulièrement chez les sujets « binômes ». Néanmoins, le traitement phonologique de la langue inconnue (catalan ou italien) que l'on observe chez la totalité de l'échantillon de sujets « binômes » a de toute évidence subi le conditionnement du modèle phonologique de l'italien. Ainsi, relève-t-on, par exemple, chez des lecteurs confrontés au catalan, des réalisations pleines de la labio-vélaire /kw/ dans l'actualisation des mots *delinquir*, *quedar*, *perquè*, l'assourdissement de la dentale dans le suffixe catalan *-ada*, la réalisation

⁴ L'étude comparée des correspondances grapho-phonologiques entre les systèmes catalan/espagnol et catalan/français montre une plus grande aire de coïncidence entre catalan et français qu'entre catalan et espagnol sur le plan consonantique. Une phonologisation intuitive du catalan en conformité avec le modèle français s'avérerait donc, tout au moins sur le plan segmental, moins déviante que celle qui prendrait comme système phonologique de référence le castillan (Carrasco Perea 2000:282).

d'une affriquée dentale ([dz]) dans la restitution des graphèmes <c> + <i> + voyelle. Chez les lecteurs « binômes » confrontés à l'italien les exemples concernent majoritairement les réalisations des affriquées post-alvéolaires sourde et sonore /tʃ/, /dz/ (graphiées <c> et <g> suivies de <e> ou <i>) dans des mots tels que *quindicenne*, *spinge*, *naufrazio*, *gente*.

- D'autres phonologisations empruntées au système italien concernent en outre l'ensemble de l'échantillon de lecteurs confrontés à l'italien (« binômes » + « trinômes ») : il s'agit, là encore, de la réalisation de la labio-vélaire /kw/, qui se produit même dans la restitution de mots d'apparence très opaque, tels que *quindicenne* ou *quattrini*, ou des tentatives abouties de réalisations affriquées dentales des graphèmes <z> ou <zz> (i.e. *iniziano*, *invenzione*, *negozio*, *mezzo*). Il s'agit bien entendu de phonologisations de nature intuitive et instable, mais qui se distinguent nettement du ou des modèles romans de référence (français et castillan), dont dispose notre échantillon. Ce qui nous permet d'avancer que le statut de langue de référence peut revenir, pour une composante donnée de la langue cible, à un système linguistique que le sujet n'a pas formellement appris ou acquis en milieu naturel, mais qui est véhiculé par sa langue-culture d'appartenance.
- Les analyses des oralisations des lecteurs « trinômes » confrontés au catalan montrent en revanche que la présence de l'espagnol dans le curriculum langagier de ces sujets a en quelque sorte neutralisé la portée interférencielle du système phonologique italien. En effet, à la différence des sujets « trinômes » confrontés à l'italien, chez qui nous observons une faible fréquence des oralisations d'empreinte castillane, l'espagnol aurait tendance à dominer la médiation phonologique du catalan langue cible. Nous supposons que le statut de langue romane formellement apprise, dont peut se prévaloir le castillan, n'explique pas à lui tout seul un tel filtrage. Là encore la représentation d'une plus grande proximité interlinguistique attribuée aux deux langues ibériques, s'appuyant sur la continuité géographique des aires catalanophones et castillanophones, a sans doute eu un effet stimulateur sur les transferts phonologiques du castillan.

Orientations didactiques

Les recherches théoriques menées depuis le début des années 90 ont abouti à un travail d'élaboration de documents didactiques multimédia, réunis dans une même collection de trois CD-ROMs,⁵ visant l'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais, et destinés à un public d'adultes étudiants ou engagés dans la vie professionnelle. Nous en rappellerons les principales idées forces, à savoir :

- le choix de dissocier (temporellement) les compétences, en commençant par l'entraînement à la compréhension de l'écrit.
- la mise à profit de la parenté entre langue source (français) et langues cibles (italien, castillan et portugais), en suscitant les rapprochements et les comparaisons bi- et plurilingues,⁶ l'optimisation des pré-connaissances linguistiques et procédurales par des activités d'éveil : éveil de tout acquis linguistique préalable, éveil des pré-connaissances procédurales sur l'acte de lire en langue étrangère.
- la sollicitation, par introspection, de stratégies transversales diversifiées, cognitives (rapprochements entre congénères, regroupements des lexèmes en réseaux sémantiques et anaphoriques etc.) et métacognitives, (attention sélective, contrôle de sa performance, auto-évaluation), en relation avec la tâche demandée.

Ces idées forces se sont concrétisées en une série d'activités pédagogiques, de type translinguistique, ou finalisées à l'entraînement à la compréhension de chacune des trois langues proposées. Nous en donnerons ci-après un bref aperçu.

A. Les activités d'éveil

Les activités d'éveil des pré-acquis constituent, nous l'avons dit, une de nos options pédagogiques majeures, puisque nous faisons l'hypothèse que la sollicitation des représentations et des pré-connaissances sur l'univers roman ainsi que sur l'acte de lire se répercutent favorablement sur les performances en lecture/compréhension en langue voisine.

Les CD-ROMs proposent à ce sujet :

1. Le module « Romanophone, te connais-tu » ?

L'objectif poursuivi est de **sensibiliser le lecteur à la « romanophonie »** en amorçant sa réflexion sur la proximité typo-linguistique pour l'orienter vers l'exploration et l'exploitation de cette parenté. Ce module propose, à cet effet :

- de porter à la conscience du lecteur les pré-acquis informels en matière de langues romanes qu'il peut avoir capitalisés au quotidien, en milieu francophone, ou occasionnellement en milieu allophone.
- de rappeler et/ou de formaliser ses connaissances sur la diffusion, la variété, l'origine et l'évolution des langues romanes.

⁶ Cette recherche de liens d'analogie entre langues apparentées est censée, spéculativement, alimenter la réflexion sur la langue maternelle, en termes d'évolutions phonétiques, spécificités grammaticales, glissements sémantiques, phénomènes de dérivation, emprunts etc. Cette dimension interdisciplinaire nous paraît importante à souligner puisque, de toute évidence, elle est encore insuffisamment exploitée et quasiment absente des supports à usage pédagogique.

⁵ Edités par Génération 5 Multimédia. Contact : aureore.morfin@generation5.fr

- de stimuler la recherche de similitudes entre langues romanes par des activités interactives propices à la confrontation de signifiants.

2. Le module « Un lecteur des textes, des lectures ... »

Ce module vise à susciter la prise de conscience des stratégies personnelles de lecture en langue étrangère. Afin de dégager son profil de lecteur, il est demandé à l'utilisateur de répondre à sept rubriques, inspirées des travaux de Carrell (1989) et Rubin et Thomson (1994), concernant :

- le mode de lecture ;
- les comportements à la première lecture ;
- le contrôle métacognitif de la compréhension ;
- les comportements adoptés face aux résistances à la compréhension ;
- les stratégies favorites adoptées pour surmonter ces résistances.

B. Les activités d'entraînement à la compréhension de l'écrit

Six modules d'entraînement à la compréhension sont proposés pour chacune des langues ciblées : un module d'introduction (module 0) et cinq modules organisés autour d'un texte d'environ 250-300 mots, tiré de la presse à grande diffusion.

Chaque texte constitue une unité didactique divisée en cinq phases :

1. Mise en situation de la lecture.
2. Lecture/compréhension globale « sans filet » (sans apport d'aides).
3. Lecture/compréhension détaillée avec accès au fichier d'aides.
4. Formalisation linguistique.
5. Bilan avec tuteur, à partir de la trace de l'interaction apprenant/didacticiel.

Le « noyau dur » de chaque module se situe au niveau de la **phase 3** (lecture/compréhension détaillée avec accès au fichier d'aides). Il s'agit d'une phase où l'apprenant est sollicité à conduire une véritable réflexion métalangagière finalisée à la résolution d'une tâche de compréhension du texte. Le lecteur est alors invité à cliquer sur les mots ou segments textuels qui sont susceptibles de faire obstacle à sa compréhension approfondie du texte, de sorte à avoir accès à un dispositif lui fournissant des aides variées d'accès au sens (civilisationnelles, discursives, textuelles, sémantico-lexicales, phonétiques, morphologiques, syntaxiques), optimisables au fil des lectures, constituant une sorte de « grammaire contextualisée de la compréhension ». Du point de vue du discours pédagogique, nous avons opté pour des apports d'informations sur les faits de langue aussi visuels et pragmatiques que possible, prenant appui sur des activités de conceptualisation de type inductif-explicite : solli-

citations de questionnements et d'inférences sur le fonctionnement de la langue suivies d'explications, souvent présentées sous forme de notes encadrées ou de tableaux récapitulatifs, qui formalisent les informations linguistiques « brutes » traitées par le lecteur. Les hypothèses de sens construites à partir de la consultation et du croisement des aides peuvent être validées grâce à l'évaluation (non-dichotomique) des réponses que le lecteur aura fournies aux activités interactives qui lui sont proposées (il s'agit pour l'essentiel de demandes de traduction et d'exercices portant sur des questions de type discursif, morpho-syntaxique ou lexical).

Premières impressions sur les usages

Les quelques données que nous dégageons des premières observations sur le matériel pédagogique élaboré (sur papier et sur CD-ROM) n'ont pas été recueillies dans le cadre contrôlé d'une véritable expérimentation et ne se prêtent donc pas à une analyse qualitativement probante (Masperi 2000, Tea 1998, Galastro 1988). Cela dit, les remarques de nos premiers « lecteurs-apprenants » nous ont néanmoins permis de mieux définir nos options didactiques, et par là de nous positionner, y compris sur le plan institutionnel, par rapport à l'orientation à donner à la suite du programme GALATEA.⁷

Une vingtaine d'étudiants universitaires, provenant de filières différentes, ont travaillé entre 10 et 20 heures, en semi-autonomie (suivis par un tuteur), sur le matériel expérimental, essentiellement en direction de l'italien langue cible.⁸ La démarche méthodologique ainsi que le matériel pédagogique ont fait l'objet d'une évaluation sous forme d'entretiens à micro ouvert entre apprenants et enquêteurs, au cours et à l'issue des heures de formation.

Nous nous limiterons ici à synthétiser, en termes de résultats, les discours de nos informateurs concernant la perception de leur fonctionnement cognitif face au type d'approche proposé, ainsi que les conclusions qu'ils tirent de cette première expérience de lecture/compréhension en langue voisine inconnue.

⁷ Les réflexions didactiques menées lors de la réalisation des CD-ROMs GALATEA ont abouti à la mise en chantier du projet de recherche GALANET, financé pour une période de trois ans (2001-2004) par la Commission Européenne (Socrates Lingua 2), dont le but est la promotion de l'interaction plurilingue en langues romanes via internet.

⁸ Les rôles que les interactants (les apprenants et « l'enseignant ») devaient assumer dans ce type d'approche différaient donc profondément du schéma classique enseignant-enseigné. L'apprenant était placé là face à une double inconnue, linguistique et méthodologique, ce qui impliquait d'entrée un effort de « déconditionnement » par rapport aux pratiques habituelles d'un cours de langue en présentiel, fort bien géré de la part de l'ensemble de l'échantillon.

1. L'éveil des pré-acquis : une « surprise » rassurante

Ce qu'on relève en premier c'est le sentiment de surprise qui se manifeste face à la démarche de conscientisation langagière préconisée. L'approche bouscule les habitudes d'apprentissage des apprenants, mais l'impact est favorable, comme en témoignent ces extraits :

«... ça met en confiance parce que justement ça dit que ben, "je sais des choses", donc je pars sur une base positive, ça me permet d'avoir une attitude positive ... »

« ... en fait c'est des choses qu'on sait mais on les ... on les a pas tellement ... vues de manière structurée comme ça [...] je trouve que c'est une méthode très intéressante parce que c'est vrai que ça donne un ... enfin, ça nous fait sentir ... **ça nous fait appréhender d'une manière très positive ... parce que ça nous dit : "bon, vous savez déjà ça".** Donc on se dit, "attends, ça je le sais déjà, donc, ben, donc, je vais bien y arriver", en fait. Voilà. **Donc, on se sent positif pour entrer dans le texte ... »**

L'incitation à observer, auto-réguler et développer ses aptitudes réceptives rompt aussi avec les pratiques scolaires traditionnelles. Ce qui émerge des discours de nos informateurs c'est la conscience d'avoir acquis, de façon empirique, une compétence de lecture qu'ils estiment assez bien établie. En revanche, les processus qui sous-tendent cette compétence ne semblent pas avoir fait jusque là l'objet de réflexions à visée structurante :

« Non, **j'avais pas réfléchi, en fait.** [...] quand vous expliquez que quand on a un texte on va toujours voir par rapport au contexte, ben ça on le fait automatiquement **mais j'avais jamais vraiment ... enfin [...] en fait, ça m'a fait prendre conscience que c'est vrai, quand on lit, même les mots qu'on ne comprend pas on essaie toujours de deviner...** et d'ailleurs c'est à travers la lecture qu'on apprend des mots nouveaux... »

« j'ai trouvé bien surtout où on nous demande justement de lire... **ça ça faisait prendre conscience justement de comment nous on le faisait et il nous suggère d'autres façons de la faire aussi et ...** et c'est vrai qu'après j'essayais d'utiliser ce que l'ordinateur disait, quoi. »

D'où la curiosité et l'intérêt manifestés pour une démarche qui se désenclave des finalités habituelles des pratiques lectives de classe – mémorisation du vocabulaire et des structures grammaticales en vue de leur réinvestissement dans des activités de production – et qui, par la réflexion qu'elle engage sur les stratégies mobilisées ou négligées, ainsi que sur l'évaluation de leur validité et efficacité, paraît se révéler formatrice pour l'individu, au sens large.

2. Défi cognitif et flexibilité des parcours : deux maîtres mots

Les discours mettent en exergue le plaisir lié au sentiment de réussite intellectuelle qui découle de la résolution d'une tâche cognitive. La lecture/compréhension est souvent assimilée à un « jeu de pistes » qui sollicite une démarche personnelle d'investigation, et stimule pleinement, par le biais des anticipations et projections auxquelles

le lecteur est incité à se livrer, l'activité inférentielle. La multicanalité, l'interactivité du support – et la flexibilité des parcours qui en découle – constituent en outre pour l'utilisateur rompu à la manipulation de l'outil informatique un atout supplémentaire : l'ordinateur semble en effet réduire les inhibitions, inciter à rechercher la redondance d'indices, encourager l'essai (Tea 1998) :

« l'avantage net de cette méthode est sa richesse et son aspect "découverte permanente" ».

«... le CD-ROM m'a donné un petit peu de courage, d'envie d'essayer, ... ne pas avoir peur de se tromper »

« je planifiais ... oui c'était plutôt moi, même si au début ... je veux dire peut-être qu'au début c'était l'ordinateur mais dès que j'ai compris comment ça marchait bon... alors c'était moi qui choisissais le parcours »

« ... puisqu'il y a beaucoup d'aides c'est sécurisant ... j'ai été plus libre de travailler. Donc j'ai trouvé ce type d'approche très valorisant pour l'étudiant, il doit agir seul face à l'ordinateur ... avec un prof on reste un élève normal quoi ... là ça permet de prendre confiance en nous déjà et puis de créer notre propre enseignement, notre propre apprentissage de la langue ... »

3. Une gestion réussie de l'articulation compréhension/acquisition

L'élaboration du matériel expérimental et ces premières expériences de terrain, visaient en principe, en premier lieu, le développement de la compétence de lecture/compréhension, l'apprentissage de la langue étant un objectif dépendant, conçu comme une retombée. Néanmoins, la question des acquisitions linguistiques incidentes aux tâches de lecture/compréhension est intéressante à poser. Lorsqu'on jette un regard sur la littérature existante à ce sujet, on s'aperçoit qu'en fait, à l'heure actuelle, nous savons très peu de choses sur les modalités des processus qui mènent de la compréhension à l'acquisition (Ellis 1992, Singleton 1993/94:17). Ce qui semble être prouvé, c'est que, d'une part, en situation de compréhension, l'acquisition lexicale incidente du vocabulaire nouveau est possible (Krashen 1989, 1992), même si elle est modeste (Hulstijn 1993/94) et que, d'autre part, l'effort mental consacré à la tentative d'inférer le sens d'un mot nouveau augmente les possibilités d'acquisition incidente (Singleton 1993/94, Hulstijn 1993/94). Nous savons aussi que les stratégies de lecture/compréhension et les stratégies générales d'apprentissage peuvent dans certains cas se confondre, si bien que lorsqu'on mobilise certaines stratégies de compréhension, on se retrouve potentiellement en situation d'acquisition. Or, bien que nous ne disposions pas de données permettant d'apprécier formellement l'acquisition linguistique induite par les lectures en italien, les remarques spontanées recueillies tout au long des entretiens, tout comme les réponses que nos informateurs ont données à nos questionnements explicites, vont tout à fait dans le sens des conclusions des chercheurs sus-cités :

« ... c'est bien parce que en l'ayant cherché [le déterminant, n.d.r.], du coup je vais le retenir vachement plus facilement ... ».

« ... on apprend plus de choses en butant sur les points difficiles ... ».

Ce qui ressort enfin des témoignages recueillis, et qui nous semble particulièrement digne d'intérêt, c'est la prise de conscience que lorsqu'on s'attache à développer ses compétences de compréhension, le sens des mots, ainsi que les structures syntaxiques de la langue étrangère qui ne seraient pas gardés en mémoire, restent potentiellement accessibles à la (re)découverte. Le souci de mémorisation de l'*input* linguistique – lexical notamment – maintes fois exprimé au sujet de l'apprentissage formel d'autres langues étrangères, n'est de fait évoqué, dans ce contexte expérimental, qu'occasionnellement. Si nous pouvons d'une part mettre cela en rapport avec la confiance de l'apprenant en son "potentiel stratégique", nous serions tout aussi tentée d'y voir, d'autre part, une manifestation ultérieure de la conscience que l'effort mental engagé sera dans tous les cas générateur d'acquisition.

En guise de conclusion

Tout d'abord, nous tenons à insister sur les limites de ces premières expériences pédagogiques, qui restent essentiellement exploratoires : faute de données scientifiquement probantes, la question de l'efficacité réelle de l'entraînement suivi sur les conduites de lecture et sur l'apprentissage de la langue étrangère, demeure entière. Néanmoins, cette approche paraît répondre aux impératifs premiers qu'elle s'est fixés, à savoir permettre à l'apprenant de développer une confiance grandissante en la proximité interlinguistique et en sa valeur opératoire, ainsi qu'en ses potentialités de lecteur. Nous préconisons d'aller au delà de cette première appréciation qualitative par une intégration de ce type d'entraînement dans le cursus des étudiants inscrits sur le site grenoblois, dans toute filière universitaire (scientifique, économique, juridique, littéraire) proposant une langue voisine en tant que module optionnel. Une expérimentation menée sur plusieurs mois, avec un protocole portant à la fois sur l'observation du traitement métacognitif de l'information⁹ – qui est censé être fortement sollicité – et sur l'évaluation des acquisitions linguistiques et procédurales, nous permettra de poser un certain nombre de questions liées aussi au type de support. Nous nous demandons en effet si les multiples possibilités de navigation offertes par le didacticiel, ainsi que son interface ludique, n'auraient pas tendance à favoriser un certain « butinage », rapide et superficiel, du dispositif d'aides à la compréhension, qui irait précisément à l'encontre de l'approche réflexive préconisée. Une telle hypothèse a

⁹ Toutes les interactions apprenant-didacticiel sont enregistrées en trace. L'objectif de la trace est de fournir à l'apprenant, ainsi qu'à son enseignant/tuteur, toutes les informations nécessaires à évaluer son itinéraire personnel de lecture. Ce *feed-back* métacognitif est censé par hypothèse contribuer favorablement au développement de l'autonomie.

évidemment des implications pédagogiques qui nous mèneraient à réfléchir en premier lieu sur l'articulation entre entraînement à l'intercompréhension hétérodirigé et autodirigé. Ce n'est en définitive que par une évaluation fine et calibrée de ce genre de dispositif, et de tous ceux qui tendent vers les mêmes finalités, que nous serons en mesure, à l'avenir, d'assurer une place institutionnelle à ces nouvelles voies d'accès au plurilinguisme.

Bibliographie

- Billiez, Jacqueline (1994): "Les Français et les langues romanes : analyse des représentations." In: L. Dabène (ed.), *Rapport du Programme européen GALATEA. Actes des IV Journées d'Etudes de Naples, mai-juin 1994*. Naples: Université de Naples, 1-23.
- Billiez, Jacqueline (1996): "Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées." In: *Etudes de Linguistique Appliquée* 104, 401-410.
- Carrasco Perea, Encarnación (2000): *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez des lecteurs francophones débutants en catalan*. Thèse de doctorat. Universidad Autònoma de Barcelona, Université Stendhal-Grenoble III.
- Carrasco Perea, Encarnación (à paraître): "Médiation phonologique du catalan langue inconnue de la part d'étudiants francophones." In: Grossmann/Simon (eds.).
- Carrell, Patricia L. (1989): "Metacognitive awareness and second language reading." In: *The Modern Language Journal* 73, ii, 121-134.
- Courchène, Robert J. et al. (eds.) (1992): *Comprehension-based second language teaching/ l'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dabène, Louise et al. (2001): "Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines. Projet GALATEA." In: *Les langues modernes* 1, 65-71.
- Dabène, Louise/Masperi, Monica (1999): "Et si vous suiviez GALATEA... ? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes." In: <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/pub.htm>
- Ellis, Rod (1992): "Comprehension and the acquisition of grammatical knowledge in a second language." In: Courchène et al. (eds.), 39-62.
- Galastro, Fortunata (1998): *Intercompréhension des langues romanes : apports de l'informatique et de l'analyse contrastive*. Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble III.
- Grossmann, Francis/Simon, Jean-Pascal (eds.) (à paraître): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère. Actes du deuxième colloque international. 10/11 sept. 1998, Grenoble*. Berne: Lang.
- Hulstijn, Jan H. (1993/94): "L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites." In: *Aile, L'acquisition du lexique d'une langue étrangère* 3, 77-96.
- Jodelet, Denise (1984): "Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie." In: Moscovici, S. (coord.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 357-378.
- Krashen, Stephen (1989): "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis." In: *The Modern Language Journal* 73, 440-464.
- Krashen, Stephen (1992): "Comprehensible input and some competing hypothesis." In: Courchène et al. (eds.), 19-38.

- Masperi, Monica (2000): *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Masperi, Monica (à paraître): "Médiation phonologique et construction du sens en italien, langue voisine inconnue." In: Grossmann/Simon (eds.).
- Rubin, Joan/Thompson, Irene (1994): *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy*. Boston: Heinle&Heinle.
- Singleton, David (1993/94): "L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture: ses avantages et ses limites." In: Aile, *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère* 3, 3-27.
- Tea, Elena (1998): *Intercompréhension en langues voisines (français et italien) : l'apport de l'outil multimédia*. Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble III.

Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EUROM4

(Eric Castagne, Reims)

Les initiateurs du programme EUROM4 ont fondé leurs travaux sur la conviction que les personnes adultes qui parlaient une langue romane pouvaient apprendre, en un temps très court, à en comprendre une ou plusieurs autres de la même famille.

Le programme EUROM4 a consisté à élaborer une méthode d'enseignement simultané à la compréhension de plusieurs langues romanes (pour les francophones, le portugais, l'espagnol, et l'italien ; pour les hispanophones, le portugais, l'italien et le français ; pour les italophones, le portugais, l'espagnol et le français ; et pour les lusophones, l'italien, le français et l'espagnol). La méthode EUROM4 de Blanche-Benveniste et al. (1997) a été élaborée grâce à des séances empiriques menées pendant près de cinq ans dans les quatre universités partenaires (Aix-Marseille I, Roma Tre, Lisboa, et Salamanca), et a été publiée sous la forme d'un manuel et d'un CD-ROM qui comporte, en plus des textes et des informations grammaticales présents dans le manuel, les fichiers sons des enregistrements sonores des textes lus par des natifs. C'est en partant de cette expérience que j'aimerais montrer comment on pourrait accéder à une forme d'intercompréhension en Europe.

Pour atteindre l'objectif fixé, la méthode EUROM4 repose certes sur l'utilisation maximale des « transparences » entre les quatre langues. Par exemple, les structures syntaxiques et lexicales de l'énoncé italien :

1a) La poligamia continua a dividere i sessi in Malesia (*L'Espresso*, 1991)

se retrouvent dans les trois autres langues, respectivement en portugais, en espagnol et en français :

1b) A poligamia continua a dividir os sexos na Malásia

1c) La poligamia continúa dividiendo los sexos en Malasia

1d) La polygamie continue à diviser les sexes en Malaisie

Mais la méthode repose aussi et surtout sur la pratique d'un certain nombre d'inférences. C'est l'approche de cette pratique que j'aimerais présenter ici. Après avoir exposé quelques exemples d'inférences repérés pendant les séances d'observation portant sur la compréhension, par un groupe de volontaires, de textes relevés dans la presse écrite, j'aimerais montrer comment nous avons favorisé et développé leur pratique dans le cadre du programme EUROM4 et quels résultats nous obtenons grâce à cette méthode.

1 Quelques exemples d'inférences

Dans le cadre de notre approche, la compréhension globale d'un énoncé dépend non seulement des possibilités de mise en relation des segments « transparents » entre les différentes langues, mais aussi et surtout des capacités à faire un certain nombre d'inférences pour « deviner » des segments non transparents hors contexte et jugés au départ comme tels en contexte.

1.1 Inférences sémantiques

Dans de nombreux textes, les associations lexicales sont souvent stéréotypées et, même si certains segments peuvent sembler au premier abord peu transparents, ils peuvent être facilement décryptés à partir du contexte.

1.1.1 Dans le cadre du contexte d'une phrase

Le sens d'un verbe peut être compris par la reconnaissance d'un de ses compléments. Par exemple, dans l'énoncé suivant qui est extrait d'un article italien consacré à des découvertes archéologiques :

- 2a) la loro costruzione *risale* a 1000 anni prima delle piramidi egiziane (*La Repubblica*, 1992)

le terme *risale*, identifié grammaticalement comme le verbe, n'est pas transparent. Mais le complément temporel (transparent) à 1000 ans avant les pyramides égyptiennes appelle des verbes comme « remonter à » :

- 2b) leur construction remonte à 1000 ans avant les pyramides égyptiennes.

Dans un autre énoncé italien :

- 3a) sostengono di avere *sciolto* l'enigma (*L'Espresso*, 1991)

le verbe *sciolto* n'est pas transparent pour l'apprenant, mais le complément *l'enigma* induit fortement le verbe *résoudre* :

- 3b) ils soutiennent avoir résolu l'énigme

De même, dans le cadre d'un syntagme nominal, le sens d'un substantif peut être compris à partir de la reconnaissance d'une de ses déterminations. Ainsi, dans l'énoncé portugais suivant :

- 4a) a *camada* de ozono que envolve a Terra sofreu este ano uma diminuição sem precedentes (*Público*, 1992)

le substantif *camada* n'est pas transparent pour un francophone. Mais à partir de la reconnaissance de *ozono*, il n'y a plus de doute : *camada* correspond nécessairement à *couche* :

- 4b) la couche d'ozone qui ...

1.1.2 Dans le cadre d'un contexte plus large

Parfois le contexte limité à la construction verbale ne permet pas de telles interprétations. Mais le contexte général apportera une aide essentielle à la bonne compréhension.

Ainsi, dans un énoncé extrait d'un article relatant un accident aérien comme :

- 5a) Un aereo da turismo *si è schiantato* ieri mattina nel quartiere di Bromme, alla periferia di Stoccolma (*La Stampa*, 1992)

le verbe *si è schiantato* n'est transparent pour aucune des trois autres langues. Mais l'on sait que, lorsque l'on parle d'un avion dans un article de journal, il y a de fortes probabilités pour que ce soit afin de relater une catastrophe. Le complément locatif *nel quartiere di Bromme* confirme l'hypothèse d'un crash d'où la proposition *s'est écrasé* :

- 5b) Un avion de tourisme s'est écrasé hier matin dans un quartier de Bromme [...]

Il en est de même dans un article portugais consacré au phénomène écologique de l'invasion des eaux, la structure :

- 6a) para diminuir o *aquecimento* global do planeta (*Época*, 1992)

comporte le substantif *aquecimento* (qui souvent est d'abord mis en relation avec l'eau à partir de *aquático*). Mais dès la découverte du substantif *planeta*, quel phénomène, traité régulièrement par les médias, peut-il affecter globalement la planète sinon son *réchauffement* qui doit être diminué ?

- 6b) pour diminuer le réchauffement global de la planète

1.2 Inférences syntactico-sémantiques

Les schémas syntactico-sémantiques sont souvent très proches entre les langues d'une même famille et peuvent ainsi être décodées si l'un des termes de la construction est reconnu. C'est souvent le cas quand le verbe est identifié parce qu'à partir de la reconnaissance du type d'organisation syntactico-sémantique qu'il impose, l'organisation d'un énoncé peut être comprise.

Ainsi, dans l'énoncé italien suivant :

- 7a) Le prove più evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione, le offre il popolo giapponese. (*La Stampa*, 1992)

la structure syntaxique ne correspond pas au schéma canonique SVO jugé transparent par l'apprenant francophone : les énoncés à sujet postposé existent aussi en français, mais de manière plus contrainte et plus rare. A partir du moment où il a repéré le verbe *offre*, il pose l'hypothèse que l'organisation syntactico-sémantique de ce verbe est fréquemment du type « quelqu'un offre quelque chose à quelqu'un ». Dès lors, le terme [+Humain] non prépositionnel, en l'occurrence *il popolo giapponese* doit être

interprété comme le sujet, et le terme non prépositionnel [-Humain], en l'occurrence *le prove piu evidenti*, comme le complément non prépositionnel :

- 7b) Les preuves les plus évidentes, c'est le peuple japonais qui les offre par la particularité de son alimentation.

Le repérage de cette organisation s'est avéré ici fondamental pour accéder à la compréhension de l'énoncé.

Dans un autre énoncé italien :

- 8a) sinora si sono confrontati nel dibattito due punti di vista (*La Stampa*, 1992)

l'apprenant rencontre la même difficulté syntaxique : un sujet postposé. Mais dès qu'il identifie *si sono confrontati* comme verbe recteur, il est amené à penser que *due punti di vista* doit être interprété comme le sujet, ce qui est confirmé par l'accord morphologique :

- 8b) jusqu'ici ont été confrontés dans le débat deux points de vue

2 Comment favoriser la pratique des inférences

2.1 Placer les apprenants dans de bonnes conditions

Pour que le processus de comparaison et d'inférence se déclenche, il est nécessaire de faciliter la tâche des apprenants dans tous les autres domaines.

C'est pourquoi il leur est proposé de ne se concentrer que sur un seul objectif : la compréhension basique. L'apprentissage de l'expression, qu'elle soit orale ou écrite, n'est pas abordée dans cette phase. Les thèmes qui supposent une connaissance culturelle particulière sont en général écartés. Meilleure sera la connaissance du sujet du texte, plus nombreuses et meilleures seront les « prédictions ». Et l'interprétation qui leur est demandée n'est pas un exercice de traduction en soi, mais seulement un moyen de vérifier leur compréhension. Les approximations et les lacunes font partie du jeu. Il est évident que ce que l'on ne connaît pas dans sa propre langue ne peut pas être compris dans une autre (c'est d'ailleurs le cas même quand on la parle très bien, et pas seulement quand on est débutant). Par exemple, le segment « radar à synthèse d'ouverture » est en général trop spécialisé pour le lecteur commun :

- 9) Pour « voir » à travers le mauvais temps, de jour comme de nuit, ERS 1 a été doté d'un radar à synthèse d'ouverture (*Le Monde*, 1992)

le terme de « satiété » méconnu de certains de nos apprenants :

- 10) Ciascuno di noi ha provato infinite volte la sensazione di *sazietà* che sopraggiunge dopo un pasto abbondante (*L'Espresso*, 1991)

et le nom « Front Polisario » inconnu pour la majorité de nos jeunes apprenants :

- 11) Las familias de los campos de refugiados del *Frente Polisario* celebraron [...] la entrada en vigor, el viernes, del alto el fuego en el Sáhara occidental (*El País*, 1991)

S'ils font ce que l'on pourrait analyser dans un autre contexte comme des fautes de style ou des approximations, nous ne devons pas en tenir compte. Sans ces appréhensions, nous nous sommes aperçus qu'ils sont beaucoup plus libérés, dynamiques, volontaires, et performants. Nos collaborateurs étrangers ont même observé une demande croissante pour le français dès qu'il a été précisé que l'expression ne serait pas abordée.

Avec le même esprit, nous ne leur imposons aucun savoir. L'enseignant (au sens étymologique, celui qui signale, qui guide) ne joue pas ici le rôle d'un puits de savoir. Le profil des moniteurs en exercice actuellement semble se rapprocher de celui d'un linguiste, possédant des connaissances linguistiques plus ou moins approfondies dans les quatre langues (la maîtrise des quatre langues n'est pas requise) et formé à l'esprit de la méthode. L'enseignant ne livre pas des savoirs, mais donne des outils qui permettent un accès autonome à l'information et à la connaissance. Aucun enseignement grammatical n'est proposé tant qu'il n'est pas expressément demandé. Au début, seul le lexique importe. A partir du moment où des textes assez longs commencent à être compris, les participants cherchent à analyser les différences, ils s'intéressent à la composition des mots. C'est donc vers la fin qu'ils reçoivent (sur demande) les bases de la grammaire morphologique, bases données au début dans l'enseignement traditionnel. Ils sont donc ici non pas en réception passive, mais en demande active.

L'approche simultanée contribue à sa manière à cette ambiance. Les participants prennent un énorme plaisir à faire des comparaisons d'une langue à une autre, à deviner plus qu'à comprendre, à découvrir seul la « connaissance » d'une langue plus qu'à l'apprendre. Mais nos observations nous ont amenés à considérer que, contrairement à ce qui est souvent imaginé, à savoir que les apprenants risquent de mélanger les trois langues qu'ils apprennent simultanément, la parenté de ces langues aide quelqu'un qui en parle déjà une à comprendre plus rapidement les trois autres. Pour déterminer la spécificité des quatre langues en jeu, il faut pouvoir rechercher des réseaux de similitudes et de dissimilitudes. Cela se fait plus facilement sur quatre langues que sur deux.

2.2 Pratiquer une lecture par « couches successives »

La méconnaissance linguistique des langues à apprendre ne doit pas constituer un obstacle. C'est pourquoi nos séances expérimentales nous ont amenés à développer une pratique qui est proche de ce qui a été observé par les spécialistes de la lecture : un « bon » lecteur en langue maternelle dispose de pouvoirs innés d'inférences et de prédictions pour sauter par-dessus les obstacles, neutraliser les mots difficiles et

faire du sens avec l'ensemble avant de revenir sur les points de détails. Il s'agit là d'une approche particulièrement utile dans la recherche d'inférences.

Ainsi, quand il y a des passages que les apprenants jugent syntaxiquement complexes, c'est-à-dire en général qui ne respectent pas le schéma syntaxique canonique SVO, ils sont invités à écarter momentanément les passages qui pouvaient être à l'origine de ou des difficultés, puis, une fois que la structure principale a été comprise, à reprendre l'énoncé en y réintégrant au fur et à mesure les passages « perturbateurs ». Prenons un exemple précis que l'on a déjà vu :

12a) Le prove più evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione, le offre il popolo giapponese

Pour aider à repérer le verbe *offre*, même s'il est par ailleurs transparent, nous allons mettre entre parenthèse le complément *per la peculiarità della sua alimentazione* et proposer de travailler sur la forme de l'énoncé suivante :

12b) Le prove più evidenti, [...], le offre il popolo giapponese

Même si la structure syntaxique ne correspond pas au schéma canonique SVO et même si cet énoncé comporte une reprise pronominale *le*, l'apprenant repère plus facilement le verbe *offre*. A partir de cette reconnaissance, il va imaginer l'organisation syntactico-sémantique générale de ce verbe, pouvoir inférer la structuration OVS de l'énoncé ainsi que nous l'avons vu précédemment, et comprendre :

12c) Le peuple japonais offre les preuves les plus évidentes [...]

Ayant compris la structure principale, nous allons réintégrer le pronom personnel ainsi que l'incise qui, non seulement ne pose plus de problème, mais devient dès lors particulièrement transparente :

12d) Les preuves les plus évidentes, c'est le peuple japonais qui les offre par la particularité de son alimentation.

Sur le plan lexical, quand il y a des mots non transparents, nous les invitons dans un premier temps à utiliser les mots vides *machin*, *machiner*, qui peuvent supporter toutes les informations reconnues (comme la catégorie grammaticale, le genre et nombre du Nom, ou personne et temps du Verbe), et qui évitent de bloquer la progression et souvent la compréhension parce que la suite de l'énoncé, voire du texte, peut comporter des informations indispensables. Par exemple, si l'on reprend l'énoncé du texte italien consacré à une découverte archéologique :

13a) la loro costruzione risale a 1000 anni prima delle piramidi egiziane

ils peuvent bloquer au premier passage sur *risale* qui n'est pas transparent alors même qu'ils ont repéré qu'il s'agissait visiblement d'un verbe. Dans un premier passage, ils peuvent proposer :

13b) la construction « machine » à mille ans avant les pyramides égyptiennes

L'usage du mot vide permet ainsi de prendre connaissance, dans une structure construite, du complément temporel avec lequel le stéréotype le plus courant impose de traduire *risale* par « remonte à » :

13c) la construction remonte à mille ans avant les pyramides égyptiennes

2.3 Encourager les interactions dans le même esprit

La méthode a été élaborée en visant une large utilisation. Une personne, seule en face de son ordinateur, peut l'utiliser. Tout le matériel permettant une telle exploitation est disponible dans les éditions papier et informatique. Mais l'expérience a montré que les résultats sont atteints plus efficacement en groupe collectif sous la tutelle bienveillante de l'enseignant.

Nous sommes partis de l'hypothèse que la construction personnelle dynamique de petits fragments de connaissance est plus importante que la réception passive. Les apprenants mémorisent plus rapidement ce qu'ils ont trouvé par eux-mêmes que ce qui leur est livré sans recherche active de leur part. Le processus de comparaison doit être construit, et non simplement reçu. C'est pourquoi quand l'apprenant ne parvient pas à comprendre l'énoncé ou le texte d'une manière qu'il juge satisfaisante, on peut lui proposer des aides. Les interactions entre participants sont toujours encouragées, mais en respectant l'esprit général. En cas de nouvel échec, l'enseignant peut intervenir pour proposer certaines voies non explorées, et, dans le pire des cas, la solution n'est donnée qu'en dernier ressort, et si possible, sous la configuration d'une forme transparente qui induira la véritable solution, et ceci toujours en quatre langues.

3 Résultats

Les résultats obtenus jusqu'à présent avec cette méthode sont encourageants. Tout au long de l'expérience, les participants sont enthousiastes, perdent peu à peu leur appréhension initiale face à l'apprentissage de langues étrangères, et prennent beaucoup de plaisir à devenir des comparatistes en herbe. A la fin de cette expérience, ils demandent à continuer, recherchent des séjours d'études à l'étranger, achètent des journaux, des livres, des disques, décident de fréquenter des cinémas où sont projetés des films en version originale.

Contrairement à l'expression, la compréhension nécessite peu d'entretien. Et quand nous avons eu l'occasion de revoir plus tard quelques-uns d'entre eux, ils sont très reconnaissants de la rentabilité de cette approche. Ils en ont une utilisation pratique immédiate pour comprendre l'information à disposition dans les journaux, à la télévision, sur internet.

D'autre part, sans posséder de statistiques exploitables, les anciens d'EUROM4 qui sont passés à l'étude de l'expression ont constaté une acquisition plus rapide de cette

compétence par rapport aux autres apprenants, et sont persuadés que la compétence en compréhension qu'ils ont acquise constitue une bonne base pour s'attaquer à l'expression.

4 Conclusion

L'approche EUROM4 propose plusieurs pistes qui pourraient inspirer le renouvellement de l'enseignement des langues secondes en Europe :

- l'objectif fixé est modeste, mais accessible : faire découvrir la connaissance de plusieurs langues en prenant du plaisir plutôt que former d'emblée des spécialistes de chaque langue ;
- l'apprenant, placé au centre des préoccupations, découvre la connaissance des autres langues à partir de la connaissance de sa propre langue ;
- l'apprenant aborde les langues d'une même famille de manière simultanée et contrastive afin d'établir des réseaux de similitudes et dissimilitudes ;
- l'apprenant aborde l'apprentissage de la compréhension de plusieurs langues d'une même famille avant de passer à l'expression d'une ou plusieurs de ces langues.
- l'enseignant propose aux apprenants des outils d'accès à la connaissance, par exemple en jouant à fond la carte des inférences (apprendre la grammaire à partir de la langue et non pas la langue à partir de la grammaire).

L'approche EUROM4 propose également de nouvelles pistes qui permettraient d'accéder à « l'intercompréhension européenne ». Dans le monde d'aujourd'hui, les échanges d'informations sont déjà nombreux et ils le seront de plus en plus dans l'avenir. Il est clair que l'information est devenue la véritable richesse. Mais pour accéder à cette richesse, qui circule de différentes manières, il n'est pas toujours nécessaire de maîtriser toutes les compétences en langues. Il suffit d'être apte parfois à rechercher des liens, à faire des inférences. En envisageant de dissocier les diverses compétences et en visant la compréhension de plusieurs langues d'une même famille à partir des liens potentiels entre sa langue et une des trois autres, la formation proposée offre avant tout un outil d'accès, au moins dans l'Europe du Sud, à l'information et plus largement à la connaissance, adapté aux besoins.

Avec EUROM4, notre ambition à court terme est de montrer que nous sommes capables de retrouver l'agilité d'esprit dont les commerçants, les marins et les voyageurs des pays du Sud ont fait preuve tout au long de l'histoire pour se comprendre, et serait à une plus ou moins longue échéance de convaincre qu'un Européen pourrait se déplacer dans l'Europe en conservant sa langue maternelle pour s'exprimer par oral ou par écrit (chacun de nous peut apprécier combien, dans l'expression cette sécurité linguistique est confortable), et en comprenant celle des autres.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, Claire, et al. (1997): *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Florence: La Nuova Italia Editrice.
- Castagne, Eric (à paraître en 2002): "Intercompréhension et inférences: de l'expérience EuRom4 au projet ICE." In: *Actes de la Journée Scientifique "Modélisation de l'Apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4"*. Publications de la faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de l'Université de Nice: Sophia Antipolis.
- Castagne, Eric (à paraître en 2002): "L'intercompréhension européenne: à la recherche des liens." In: *Actes du 13th Annual European Association for International Education Conference, Tampere (Finlande)*.
- Hagège, Claude (1992): *Le Souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Hozenfeld, Carol (1984): "Case studies of ninth grade readers." In: Alderson, Ch.J./Urquhart, A.H. (eds.): *Reading in a foreign Language*. London/New York: Longman, 231-244.

Multimediale Adaptation von EUROCOMROM: Komplexität der Umsetzung

(Dorothea Rutke, Frankfurt)

EUROCOMROM ist eine an der Universität Frankfurt¹ entwickelte interkomprehensiv basierte Methode, welche sich im Gegensatz zu den im vorliegenden Band dargestellten Lernprogrammen GALATEA und EUROM4 an deutschsprachige Muttersprachler wendet, die eine romanische Sprache – vorzugsweise das Französische – beherrschen. Es wird somit die Kenntnis von mindestens zwei Sprachen vorausgesetzt und darüber hinaus von Kenntnissen in der englischen Sprache ausgegangen.

Die Anwendung der Methode erfolgte bisher in Seminaren für Romanistikstudenten mit zwei Lehrenden, die gemeinsam die Bandbreite der anvisierten romanischen Ziel-sprachen (Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch) beherrschen. Die Umsetzung in das Medium Buch (Klein/Stegmann 2000) erforderte insbesondere didaktisch relevante Einschränkungen, welche im folgenden noch genauer analysiert werden. Die im Lehrbuch behandelte Methode wurde auf CD-ROM übertragen, wobei aber die Vorteile, die ein Lehrgang im Seminarrahmen bietet, mitberücksichtigt wurden.²

Der vorliegende Beitrag reflektiert Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den drei Medien: Universitätsseminar, Buch und CD-ROM.

Die Buchform ist im Vergleich zum Seminar aufgrund der Abwesenheit der Lehrenden, die die Motivation zur Erschließung eines fremdsprachigen Textes situationsbezogen mündlich fördern können, in den didaktischen Möglichkeiten reduziert. Die Umsetzung in das Medium CD-ROM sollte daher u.a. die Abwesenheit von Lehrenden soweit wie möglich kompensieren. Dafür bedurfte es jedoch neuer Ansätze sowohl auf der technischen als auch auf der didaktischen Seite. Anhand einzelner Beispiele, die die medialen Divergenzen verdeutlichen, soll die Komplexität der Umsetzung dargestellt werden.

¹ Die Methode wurde von H. G. Klein und T. D. Stegmann seit Anfang der 80er Jahre fortlaufend entwickelt und in Seminaren u.a. an der Universität Frankfurt am Main angewandt.

² Das Projekt wurde an der Universität Hagen (Eberhard Heuel, Gerhard Kischel, German Nemirovski, Dorothea Rutke) in Kooperation mit der Universität Wuppertal (Peter Scherfer et al.) realisiert.

1 Die Methode EUROCOM

Die Methode EUROCOM basiert auf den Verwandtschaftsbeziehungen innerhalb von Sprachgruppen. Entwickelt wurde die Methode für die romanische Sprachgruppe. Die reiche empirische Tradition der diachronen Romanistik des 19. und 20. Jahrhunderts eignet sich besonders dafür, sinnvolle Daten und Techniken für die Aufarbeitung der Elemente von Interkomprehension zu liefern, die dann auf rein synchroner Basis dargestellt werden können. Adaptationen für die slawische und germanische Sprachengruppe sowie Adaptationen von EUROCOMROM für zehn verschiedene Ausgangssprachen sind in Arbeit und zum Teil abgeschlossen.³

Ziel der Methode ist es, in realistischer Weise Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Realistisch ist die Vermittlung rezeptiver Kompetenz in einer Sprachengruppe, d.h. interlinguale Lesekompetenz in den Sprachen einer Familie. Die rezeptive Kompetenz des Leseverstehens wird bei der Methode EUROCOM durch transferbasierte Erschließungsstrategien, die sog. "sieben Siebe", vermittelt. Diese umfassen folgende Schwerpunkte: internationaler Wortschatz, panromanischer Wortschatz, Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, panromanische syntaktische Strukturen, morphosyntaktische Elemente und Prä- und Suffixe, sog. "Eurofixe".

Die spontane Erschließung eines Textes wird erweitert durch die Erschließungshilfen, die auf der multikulturellen Rolle der Schrift (internationaler Wortschatz, panromanischer Wortschatz) basieren. In der Romania wird die sprach- und dialektübergreifende Rolle der Schrift durch den Archaismus von Schriftkonventionen oder – im Falle von Wandel – durch die dazugehörigen Entsprechungsregeln wahrgenommen. Der Wandel in Schriftkonventionen wird dadurch überbrückt, dass Aussprache und Schreibkonvention in Kongruenz gebracht werden (Graphien und Aussprachen). Die intergraphematische Ebene bedarf teilweise der von EUROCOMROM dargestellten Entsprechungsregeln, um die adäquate Assoziationskongruenz herzustellen. Diese beruhen auf den Regelmäßigkeiten in der Divergenz und werden auf strikt synchroner Basis dargestellt (Lautentsprechungen).

Kontextuelle Erschließungshilfen bieten die letzten drei Siebe über den syntaktischen und morphosyntaktischen Transfer oder den panromanischen Vergleich der Prä- und Suffixe.

Untersuchungen im Laufe der Seminare haben ergeben, dass Erschließungslücken und -stolpersteine in Abhängigkeit von der jeweiligen Brückensprache voraussagbar

³ Die Adaptation für die slawische Sprachengruppe wird dargestellt von Zybatow/Zybatow (2002), Informationen zur Adaptation für die germanische Sprachengruppe stehen unter der Internetseite www.eurocom-frankfurt.de zur Verfügung. EUROCOMROM-Versionen für die Ausgangssprachen Rumänisch (Reinheimer/Klein/Stegmann 2001) und Italienisch (Giudicetti et al. 2002) sind abgeschlossen.

sind. Diese sind lexikalisch oder strukturell bedingt. Daher umfasst die Methode zusätzlich zu den Sieben zwei Ergänzungen:

- Einzelsprachspezifische lexikalische Elemente, die nach Anwenden der sieben Siebe übrigbleiben, sog. "Profilwörter", sind in einer Tabelle aufgelistet. Diese Liste umfasst "[...] die Wörter, die weder von der jeweiligen romanischen Ausgangssprache noch vom internationalen Wortschatz her erschließbar sind oder deren Bedeutung sich so stark verändert hat, daß der Bezug auf das etymologisch verwandte Wort nicht mehr zur Erschließung hilft" (Klein 2002a:41).
- Die strukturelle Ergänzung bieten die Miniporträts. Sie "[...] systematisieren das mit Hilfe der Siebe mobilisierte sprachliche Wissen und ergänzen es strategisch." (Klein 2002a:41)

Die im folgenden Flussdiagramm dargestellte Strategie vermittelt eine Übersicht über den strukturellen Aufbau der Methode (s. Abb. 1, S. 112).

Das Diagramm verdeutlicht die Rolle des außertextuellen Informationskomplexes. Die Profilwörter und die Miniporträts werden nicht nur am Ende eines "gescheiterten" Erschließungsprozesses aufgerufen, sondern auch schon in früheren Phasen hinterlegt (bei CD-ROM) oder erläutert (Seminar). Sie wurden in das Diagramm erst zum Ende eingefügt, da die Kenntnis der Profilwörter sich von Text zu Text steigert und sich somit die Notwendigkeit des "Nachschlagens" immer weiter verringert.

2 Linearität versus Spontaneität

Das Prinzip der EUROCOM-Methode beruht auf der Motivation zum Erschließen eines fremdsprachigen Textes mit von den Lernenden selbst zu aktivierenden Vorkenntnissen. Die Seminarsituation ermöglichte, ausgehend von fremdsprachigen Texten, eine von der Mehrsprachigkeitsdidaktik geforderte, nur bei Bedarf gebotene Hilfestellung zur Aktivierung der Vorkenntnisse mit anschließender sprachvergleichender Systematisierung. Die Anlehnung an die Forderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Konzept des empirischen Konstruktivismus, dargestellt im Mehrsprachen-Verarbeitungsmodell von Meißner/Senger (2001)⁴ ist in dem Medium Buch nicht aufrecht zu erhalten.

Klein (2002a:39) betont, dass die sieben Siebe die sieben Transferbereiche beim Erschließen darstellen, jedoch: "Ihre Reihenfolge ist insofern beliebig, als die spontane wie die kognitive Erschließung nach der individuellen Sprachbiographie der Lernenden unterschiedlich gewichtet angewendet wird."

⁴ Das Modell umfaßt die Komponenten Hypothesen- oder Spontangrammatik sowie plurilinguales und didaktisches Intersystem und modelliert eine mehrere Sprachen umfassende Verarbeitung (vgl. Meißner/Senger 2001:46).

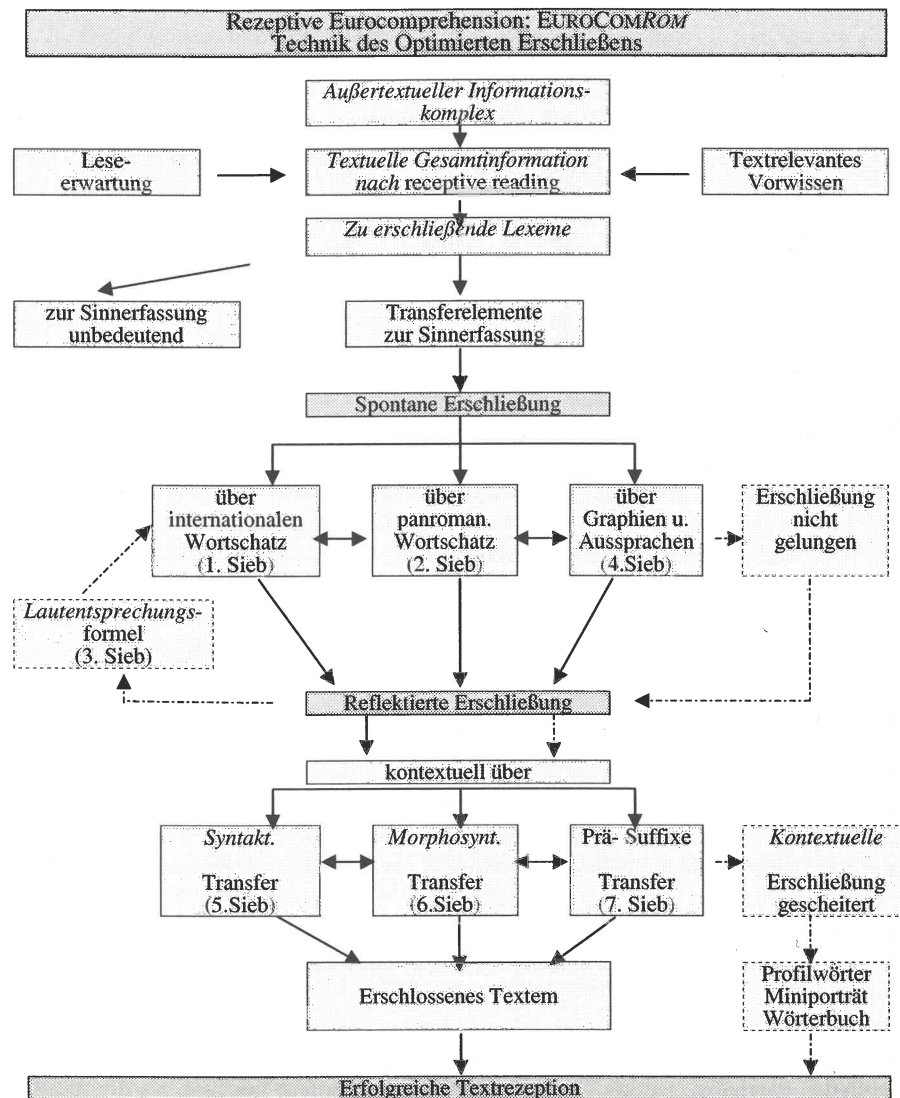


Abb. 1: Erschließungsstrategien der EUROCOM-Methode

Die drei Schwerpunkte 'außertextueller Informationskomplex', 'spontane Erschließung' und 'reflektierte Erschließung' sind in dem Flussdiagramm linear dargestellt; dies soll aber nicht die Prozessualität von Transferabläufen im allgemeinen wiedergeben. Vielmehr sind diese noch genauer zu analysieren.⁵

"Wie die Literatur zur Erst-, Zweit- und (soweit vorhanden) Drittsprachenerwerbsforschung vielfach betont, ist Spracherwerb, gesteuert oder unstrukturiert, kein linearer Prozess, der in einem einfachen Input-/Output-Schema oder in einem Reiz-Reaktions-Modell fassbar ist. Streng genommen, lässt sich daher ein auf eine einzelne Sprache begrenzter Fremdspracherwerb insofern niemals eingrenzen, als immer schon Elemente weiterer Sprachen verwandt werden" (Meißner/Senger 2001:23).

3 Mut zur Lücke

Im Gegensatz zu herkömmlichen Lehrbüchern ist das Ziel dieser Methode ein Erwerb von Teilkompetenzen, d.h. Lesekompetenz. Dementsprechend wird nicht eine optimale Übersetzung angestrebt, sondern der Erwerb von Lesekenntnissen bzw. die Erweiterung schon bestehender Verständniskompetenzen. Aufgrund der meist schulisch geprägten Sprachbiographien mit vorgegebenen linearen Lernprozessen bedarf es einer Neuorientierung des Lerners. Texterschließung wurde im Seminarablauf mit dem Schlagwort "Mut zur Lücke" motiviert. Diese Motivation wurde fortlaufend bestärkt.

Insbesondere diese fortlaufende Motivation bedarf bei der Umsetzung der Methode auf CD-ROM gewisser Umwege und Verdeutlichungen. Das der CD-ROM zugrunde liegende Buch konnte diese Seminarmotivation nicht in das Medium Schrift übertragen. Als Beispiel diene uns hier ein Textausschnitt aus dem Katalanischen für die Darstellung des panromanischen Siebes, d.h. des zweiten Siebes. Im Buch (Klein/Stegmann 2000:49) wird der Text nach einer direkten Übersetzung ins Deutsche folgendermaßen kommentiert:

Cap al centre dels Pirineus, al sud d'Andorra, les	Die panromanischen Wörter, die in den vorstehenden und im Anhang abgedruckten Listen zu finden sind, schließen leicht evtl. noch bestehende Verständnislücken. <i>Els</i> assoziiert man mit dem männlichen Artikel (fr. <i>les</i> , sp. <i>los</i>), ebenso <i>la</i> mit dem weiblichen; entsprechend ist <i>l'</i> zu erschließen. Elemente wie <i>de</i> , <i>entre</i> , <i>davant</i> und die Verbindungspartikel <i>i</i> verstehen sich von anderen Sprachen her. Man erkennt, dass diese Sprache den Plural mit <i>-s</i> markiert. Außer dem <i>Cap</i> , das panromanisch als <i>Kopf</i> zu erkennen ist, das aber offensichtlich hier in einer anderen Funktion (<i>bis</i>
--	---

⁵ Johannes Müller-Lancé analysierte dies u.a. anhand einer Umfrage im Laufe eines EUROCOM-Seminars (Müller-Lancé 2002, Kap. 4.2.) und F.-J. Meißner und H. G. Klein hinterfragten diese Transferabläufe in einem gemeinsamen Seminar im Wintersemester 2001/2002.

vaques donen una llet que permet l'elaboració de productes làctics excel·lents.	zum [Kopf] gebraucht wird, erscheinen z. B. die Wörter <i>vaques</i> (sing. <i>vaca</i>) und <i>llet</i> (fr. <i>lait</i> , span. <i>leche</i>) in einer spezifisch katalanischen Form. Dazu gehört auch die Schreibweise von <i>excel·lents</i> .
---	--

Während der klassischen Vermittlungssituation in einem Seminar wurden die im Buch linear dargestellten Erschließungshilfen parallel angewandt:

Am Beispiel des Wortes *llet*, welches im Buch mit dem Hinweis auf die französische und spanische Entsprechung panromanisch, d.h. dem Sieb entsprechend, erläutert wird, wurde im Seminar die Eigenschließung der Studenten anvisiert. Während der Übersetzungsarbeit der Studenten wurde dazu die entsprechende Lautentsprechungsformel des dritten Siebes eingeführt:

LE5	it, et <i>vuit, nit, llet, lluita</i>	≡	it, utt tt it, ut pt ch [ts]	fr. <i>huit, nuit, lait, lutte</i> it. <i>otto, notte, latte, lotta</i> pg. <i>oito, noite, leite, luta</i> rum. <i>opt, noapte, lapte, luptă</i> sp. <i>ocho, noche, leche, lucha</i>
-----	---	---	---	--

Darauf folgend wurde die panromanische Lexik aufgezeigt:

FRZ	ITL	KAT	PORT	RUM	SPAN	DEUTSCH	Assoziation/LAT
lait	latte	llet	leite	lapte	leche	Milch	Laktase/Lac[te]

Die Übersetzung der Studenten wurde somit ad hoc, unter Berücksichtigung aller Siebe, systematisiert.

In Ergänzung zur linearen Darstellung des Buches, welches noch keine im engeren Sinne didaktische Darstellung beinhaltet,⁶ sollte die multimediale Umsetzung die Seminarsituation implizit verarbeiten, um ein Äquivalent für das Seminar zu erreichen. Die Linearität der Buchform in der Einführung der sieben Siebe wurde beibehalten. Die Didaktisierung – analog zum Seminar – wurde schwerpunktmäßig auf den "Mut zur Lücke" gelegt. Am Beispiel des oben zitierten Textes im panromanischen Sieb wurde dies folgendermaßen angestrebt:

Zunächst erscheint der katalanische Text ohne jegliche Hilfestellung mit der Aufgabe, diesen in die jeweils bekannte romanische Sprache zu übersetzen. Für die Übersetzung erscheint auf der rechten Seite des Bildschirms eine Kladde, in die der Benutzer der CD-ROM schreiben und in die auch der Originaltext kopiert werden kann.

⁶ Dies bestätigen die Autoren Klein/Stegmann (2000:9) in ihrem Vorwort.

Diese Kladde bleibt auch in den folgenden Aufgabenseiten erhalten. Die Motivation zur Lücke soll durch die erste Aufgabe angeregt werden, indem ohne Vorkenntnisse bzw. ohne Hinweise zur Erschließung eine Übersetzung verlangt wird.

Die zweite Seite bietet erst die Hilfestellung, die für die Texterschließung unter Umständen erforderlich sein könnte oder einer panromanischen Systematisierung dienen kann. Hier sind die Wörter einzeln hinterlegt. Bei Anklicken erfolgt der Link entweder auf die entsprechende Zeile der panromanischen Liste (s.o. das Beispiel *llet*) oder ein Hinweis zum schon "erarbeiteten" internationalen Wortschatz (erstes Sieb). Mit diesen Hinweisen sollen die sinnentstellenden oder sinnverhindernden Lücken der ersten Übersetzung verbessert werden.

Nach der Überarbeitung der vorherigen Übersetzung (in derselben Kladde) kann als dritter Schritt die eigene Übersetzung mit der im Programm vorliegenden Übersetzung – eine deutschsprachige liegt nicht vor, sondern nur die fünf romanischsprachigen – verglichen werden.

Damit soll erreicht werden, dass nicht sofort das "panromanische Wörterbuch", d.h. die Systematisierung, zur Verfügung steht und benutzt werden kann, sondern zunächst eine Eigeninitiative unter Aktivierung der Transfers aus der bekannten romanischen Sprache erfolgt. Erst dann kann gezielt nach der Erklärung eventueller Lücken gefragt werden. Im Gegensatz zum Seminar erfolgt dies jedoch nur auf die schon erarbeiteten Siebe hin und nicht vorgehend auf die folgenden Siebe.

Im Gegensatz zum Buch müssen Erläuterungstexte kürzer sein, da bei Computerarbeit nicht davon ausgegangen werden kann, dass lange Texte gelesen werden. Die im Seminar und im Buch dargestellten diachronischen Erläuterungen, die zu den synchronischen Unterschieden führen, werden über das Medium Computer nicht in der gleichen sprachhistorischen Ausführlichkeit vermittelt. Diese historischen Assoziationsmöglichkeiten erwecken weitere Transferbasen und "Wissensbrücken"; bei dem mit der CD-ROM anvisierten Publikum kann aber nicht von sprachhistorischen Grundkenntnissen oder sprachhistorischem Interesse ausgegangen werden. So können diese Erläuterungen nur mit einem speziellen Link aufgerufen werden, dürfen aber nicht als gelesen vorausgesetzt werden.

4 Sprachbiographien

Die Autonomie der CD-ROM-Anwendung bietet den Vorteil, dass sie bedarfsorientiert und nach sprachbiographischen Gegebenheiten des Anwenders einsetzbar ist. Ein aus Deutschland stammendes, in erster Linie für ein deutsch-muttersprachliches Publikum gedachtes, romanisches Mehrsprachigkeitskonzept kann nicht, wie die romanischsprachig basierten Programme, auf dieselben Ausgangs- und Brückensprachen zurückgreifen.

Die Erfahrung im Seminar zeigte, dass je nach Sprachbiographie unterschiedliche Erschließungserfolge erreicht werden:

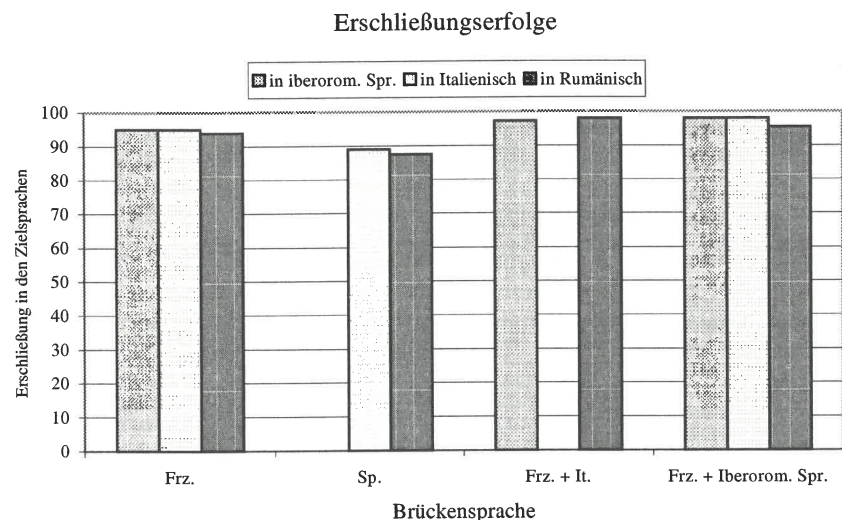


Abb. 2: Erschließungserfolge (Klein/Rutke 1999)

Das Französische als Brückensprache zeigte seine Vorteile deutlich bei den Auswertungen der Seminartests.⁷

"Ziel dieser Klausuren war es nicht, eine wortgenaue Übersetzung der Texte abzuliefern, wie dies in Sprachkursen mit einer Zielsprache der Fall ist, vielmehr wurden auch "Lücken" dann akzeptiert, wenn sie mit einem Kunstwort gefüllt werden konnten, solange der Sinn und die Aussage des Gesamttextes wiedergegeben wurden" (Klein 2002a:42).

Klein interpretiert das Testergebnis bezogen auf die Seminarsituation folgendermaßen: "Die Diskrepanz zwischen den Studierenden, die Französisch als Ausgangssprache hatten und denen, die nur Spanischkenntnisse besaßen, plädiert deutlich für das Französische als *langue dépôt*" (1999:23).

⁷ Die Klausuren bestanden aus vier bis fünf romanischen presse- oder/und fachsprachlichen Texten (ca. 100 Wörter): in der Regel ein katalanischer und rumänischer Text, wahlweise ein portugiesisch/spanisch/italienischer Text sowie zwei Stellvertretersprachen, darunter Galego, Sardisch, Sizilianisch, Okzitanisch, Kapverdenkreolisch, Frankomauritanisch. Lexikalische Lücken durften durch Platzhalter, die den Sinn nicht entstellten, gefüllt werden. Es wurden lediglich die Erschließungsfehler gewertet, die sinnentstellend waren.

Die Individualisierung des Umgangs mit der Methode EUROCOM wird sicherlich neue Ergebnisse bringen. Die Massensituation eines Seminars (bis zu 140 Teilnehmer) schränkte die Berücksichtigung der Sprachbiographien ein. Die multimediale Umsetzung kann diese Einschränkung überbrücken, so dass auch andere Brückensprachen zu einem besseren Ergebnis führen werden. Eine genaue Analyse hierzu ist wünschenswert.⁸

Der Einsatz der CD-ROM ermöglicht eine sprachbiographisch differenziertere Anwendung der Methode und ergänzt – eingesetzt in einem Seminar – die erforderlichen Sprachkenntnisse von Seminarleitern, die meist nicht alle sechs romanischen Sprachen beherrschen.

Der Vergleich zwischen konventioneller, soweit man hier überhaupt von Konventionen sprechen darf, und multimedialer Mehrsprachigkeitslehre anhand der Methode EUROCOMROM zeigt insbesondere dann Vorteile für die an rezeptiver Mehrsprachigkeit Interessierten, wenn die CD-ROM in einem Seminar angewandt wird, d.h. in einer Verbindung zwischen konventioneller und multimedialer Vermittlung. Die CD-ROM eignet sich neben den schon genannten Einsatzmöglichkeiten auch für die Lehrerbildung im Bereich Mehrsprachigkeit.

5 Ausblick

Mit dem Hagerer CD-ROM-Projekt ist ein Ergebnis erreicht worden, welches die durch das Medium bedingte Autonomisierung ermöglicht und Ansätze einer sprachbiographischen Individualisierung bietet. Ein Individualprogramm, zugeschnitten auf einzelne Sprachbiographien, wäre die optimale Lösung für zukünftige Lehrwerke, wie auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik anmerkt. Hierfür sind gezielte Einzelmodule auf derselben methodologischen Basis zu entwickeln, die die neuesten Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung berücksichtigen.

Eine Differenzierung des Basiswerkes, welches durch das Hagerer Projekt multimedial umgesetzt wurde, und eine verstärkte Berücksichtigung des konstruktivistischen Lernmodells⁹ sind in einem Projekt der Universitäten Frankfurt am Main und Darmstadt geplant.¹⁰ Auf der Basis von EUROCOM sollen Module für den rezeptiven Er-

⁸ Aufbauend auf dem Basiswerk EUROCOMROM wurde eine Forschergruppe EuroCom gegründet. Diese bezieht auch die Gruppe EUROCOMDIDACT unter der Leitung von F.-J. Meißner (Universität Gießen) ein. Unter anderem wird die Forschergruppe auch Test- und Evaluationsverfahren schaffen.

⁹ Modellhaft dargestellt in Meißner (2002:55ff.).

¹⁰ Das Projekt der Universitäten Frankfurt am Main (Linguistik) und Darmstadt (Informatik) wird für den Zeitraum 2002-2005 von Hessen Media finanziert.

werb romanischer Einzelsprachen (zunächst Rumänisch, Italienisch und Spanisch) nach folgendem Schema entwickelt werden:¹¹

Ausgangssprache(n)	Brückensprache	Zielsprache(n)
Deutsch + (Englisch)	Französisch	Italienisch
Deutsch + (Englisch)	Französisch	Spanisch
Deutsch + (Englisch)	Französisch	Rumänisch

Hierbei sollen die Transferprozesse bedarfsgerecht nachvollziehbar und messbar gemacht werden. Wegen der Ausrichtung auf eine Zielsprache, die dann naturgemäß ausführlicher behandelt werden kann, wird das jeweilige Modul um kulturell relevante und sprachhistorische Kommentare ergänzt.

Das Französische wurde als Brückensprache gewählt, da diese Sprache (neben ihrer Funktion als L2 oder L3 in deutschen Lehrplänen) aufgrund der Distanz zwischen *code oral* und *code écrit* dazu besonders geeignet ist. Der *code écrit* ist in seiner historischen Orientierung panromanisch strukturiert, der *code oral* hat sich typologisch von der Romania entfernt. Als Zielsprache wird das Französische daher ein besonderes Modul u.a. für den *code oral* benötigen (vgl. Klein 2002b:40f.).

Die Brückensprache Französisch in dieser ersten Phase der Modulentwicklung soll in später zu erstellenden Modulen durch andere romanische Sprachen ersetzt werden; auch diese sind für ein gezielt einsprachig rezeptiv orientiertes Publikum konzipiert.

Bibliographie

- Giudicetti, Gian Paolo et al. (2002): *EuroComRom – I sette setacci: Impara a leggere le lingue romanze!*, Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. (1999): "Interkomprehension in romanischen Sprachen." In: *Grenzgänge* 12, 17-29.
- Klein, Horst G. (2002a): "EuroCom – Europäische Interkomprehension." In: Rutke (ed.), 29-44.
- Klein, Horst G. (2002b): "Das Französische: Die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen". In: *französisch heute* 33, 34-46.
- Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (1999): "Förderung der romanischen Mehrsprachigkeit durch EuroComRom", Vortragsmanuskript für *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, 18. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der DGFF an der Universität Dortmund vom 4. bis 6. Oktober 1999.
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph (2002): "EuroComDidact." In: Rutke (ed.), 45-64.

¹¹ Das Entstehen dieser Arbeiten wird im Internet unter der Adresse www.eurocomprehension.de nachvollziehbar gemacht.

- Meißner, Franz-Joseph/Senger, Ulrike (2001): "Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung." In: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (eds.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 21-50.
- Müller-Lancé, Johannes (2002): *Zugänge zum Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Eine empirische Analyse lexikalischer Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg, demn.
- Reinheimer, Sanda/Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2001): *EuroComRom – Şapte site: Să citim şi să înţelegem simultan limbile romanice*. Bucureşti: Editura Cavallioti.
- Rutke, Dorothea (ed.) (2002): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker.
- Zybatow, Lew N./Zybatow, Gerhild (2002): "Die EuroCom-Strategie als Weg zu europäischen Mehrsprachigkeit: EuroComSlav." In: Rutke (ed.), 65-96.

Wozu brauchen wir Grammatik in der grundschulischen (Fremd-)Spracharbeit?

(Heidemarie Sarter, Koblenz)

0 Einleitung

In wenigen Jahren wird in deutschen Grundschulen die Vermittlung einer Fremdsprache flächendeckend eingeführt sein. Die Zielsetzung dieses grundschulischen Fremdsprachenunterrichts ist in den Lehrplänen der Bundesländer zwar unterschiedlich formuliert; sie lässt sich jedoch in den beiden grundlegenden Zielen zusammenfassen:

1. Die Kinder sollen in einer Fremdsprache – meistens Englisch – "grundlegende", "elementare Kommunikationsfähigkeiten" erwerben.
2. Der Fremdsprachenunterricht soll zu interkultureller Offenheit beitragen.

Die Methodik ist schulspezifisch und baut auf motivationsfördernde bzw. motivationserhaltende, spielerische Aktivitäten und verbleibt in der Regel in der Mündlichkeit. Wenngleich auch Notengebung und Leistungsbeurteilung nicht vorgesehen sind, so setzt sich doch mehr und mehr die Erkenntnis durch, dass Leistungsbeobachtung dem nicht nur nicht entgegensteht, sondern wesentliches Kriterium eines sinnvoll planenden, reflektierten Unterrichts ist. Dies setzt jedoch die Formulierung konkreter, auch kleinschrittiger Lernziele voraus. Und damit sind wir beim Problem. Denn weder in den Lehrplänen noch in den lehrwerksbegleitenden Lehrerhandbüchern wird definiert, was unter "elementaren Kommunikationsfähigkeiten" zu verstehen ist.¹ Diese Begrifflichkeit ist damit letztlich in die Interpretation der jeweiligen Lehrkraft gegeben. Als Hilfestellung werden sog. 'Redemittel' – mehr oder weniger exemplarisch – benannt. Diese stehen jedoch ständig in Gefahr, mangels entsprechender Ausbildung der Lehrkraft mehr oder weniger zu Vokabellisten zu werden.

1 Schule und Grammatik

Bislang stehen detaillierte Erkenntnisse darüber, was Grundschüler und Grundschülerinnen in zwei Jahren grundschulischen Fremdsprachenunterrichts denn nun tatsäch-

¹ Ansätze zu einer Auseinandersetzung mit dem Begriff und Vorschläge hinsichtlich der benötigten Strukturen für die grundschulische Fremdsprachenarbeit finden sich in Sarter (1997), für das Englische auch in Sarter (demn.).

lich gelernt haben, aus. Von Seiten einiger Kultusministerien werden derartige Erhebungen sogar nicht gestattet. Die Reaktionen von Seiten der weiterführenden Schule sind eher entmutigend, laufen sie doch in den meisten Fällen (noch) darauf hinaus, dass die dort beschäftigten Lehrkräfte meinen, die beiden Jahre grundschulischen Fremdsprachenunterrichts seien für den Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schule bestenfalls irrelevant. Dies mag in der überwiegenden Zahl der Fälle daran liegen, dass der Informationsfluss zwischen Grundschule und weiterführender Schule nicht ausreichend ist. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass in der Tat die Formulierung verbindlicher Lernziele, die auch in Aussicht auf den Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schule gefasst sind, noch zu wünschen übrig lässt. Hinzu kommt, dass das "Gerüst" des Fremdsprachenunterrichts der weiterführenden Schule, nämlich Grammatik, d.h. explizite Grammatikvermittlung, in der Grundschule nicht zum Tragen kommt.

In der Tat ist eine der Vorgaben für grundschulischen Fremdsprachenunterricht der Verzicht auf "Grammatikunterricht", d.h. auf explizite Vermittlung grammatischer Regeln und auf das von den Schülern und Schülerinnen geforderte Lernen und Üben dieser Regeln anhand von Sätzen, die häufig extra zu diesem Zweck konstruiert wurden. Aber ist damit der Begriff 'Grammatik' bzw. 'Grammatikarbeit' oder 'Grammatikunterricht' erschöpft?

Im schulischen Kontext entstehen gemeinhin zwei Interpretationen des Begriffs 'Grammatik': Zum Einen ist das Buch gemeint, in dem die Regeln der zu lernenden Sprache aufgeführt sind, zum Anderen diese Regeln selbst. Die eigentliche, grundlegende Bedeutung wird dabei überdeckt: Grammatik als Struktur der Sprache. Die in Grammatikbüchern verzeichneten, zu lernenden Regeln werden nicht mehr verstanden als extrapoliert aus dem Gesamtgefüge der Sprache, sondern gewinnen ein Eigenleben, das den Schülern und Schülerinnen darüber hinaus in hierarchisch-linearer Progression, dissoziiert im Großen und Ganzen nach den Bereichen 'Nomen', 'Verb', 'Satz' entgegentritt.

Im schulischen Bereich wird Lernergrammatik zu Grammatik schlechthin. Diese Einengung auf präskriptive Normen schließt deskriptive Grammatiken, die in ihren Abweichungen von den präskriptiven Regeln ja gerade das sprachlich gefasste Kommunikationsverhalten von Muttersprachlern erfassen, aus. Dies ist problematisch für kommunikationsorientierten Unterricht. Denn die Schüler und Schülerinnen hören und/oder sehen außerhalb des Unterrichts, sei es in der Kommunikation mit Muttersprachlern, sei es vermittelt über Medien (z.B. Lieder) Anderes als sie lernen (sollen). So verzichten die Textschreiber vieler englischsprachiger Lieder auf die korrekte Verwendung von *doesn't* in der 3. Pers. Sing. Stattdessen hört – und liest man – *don't*, so beispielsweise bei dem derzeit bekannten und oft gespielten Titel "That don't impress' me much". Da auch bereits Grundschüler/-innen derartigen Liedern nicht entgehen, entsteht Erklärungsbedarf – wenn denn die Umschreibung mit *to do* bei der

Verneinung Lernziel ist. Da es sich dabei um eine der grundlegenden Strukturen der englischen Sprache handelt, kann es für den Bereich "elementare Kommunikationsfähigkeiten" als Lernziel nicht ausgeschlossen werden. Die Erläuterung, dass auch Muttersprachler ihre Sprache nicht immer normgerecht verwenden, hat nur interkulturelle Tragweite, wenn im Rahmen sprachvergleichender Arbeit (s.u.) aufgezeigt wird, dass dies auch für deutsche Muttersprachler zutrifft, die Schüler und Schülerinnen selbst eingeschlossen. Ganz Ähnliches gilt für das Französische, wenn wir beispielsweise an die häufig gehörte Antwort [*jepa*] (*je ne sais pas*) denken.

2 Unzulänglichkeiten der in deutschen Grundschulen praktizierten Immersionsmethode

Die Immersionsmethode basiert auf der Annahme, dass die Lerner im Sprachbad – analog zu ihrem Erstspracherwerb – die Struktur der zu lernenden Sprache nach und nach über unterschiedliche Stadien der Hypothesenbildung und -überprüfung erfassen und internalisieren. Auf dem Weg zur Beherrschung der Zielsprache bildet sich eine Interimssprache heraus, die ebenso flexibel wie unsystematisch und veränderlich ist. Diese Interimssprache speichert sich ebenso aus muttersprachlichen wie aus zielsprachlichen Systemanteilen und verändert sich idealiter immer mehr hin zu einer ausschließlich zielsprachlichen Grundlage.

Die Übernahme der in kanadischen Schulen erprobten Immersionsmethode – die im Übrigen, wie weiter unten aufgezeigt werden wird, unvollständig blieb – basiert auf zwei unterschiedlichen theoretischen Ansätzen, die entgegen den Möglichkeiten, die die Begründer selbst sehen (vgl. Piattelli-Palmarini (ed.) 1979), scheinbar problemlos miteinander verknüpft werden: Es handelt sich zum Einen um den entwicklungspsychologischen Ansatz Piagets, nach dem 6- bzw. 8- bis 10jährige Kinder noch nicht das formal-analytische Stadium erreicht haben – womit sich explizit-analytischer Grammatikunterricht verbietet, weil die Kinder kognitiv noch nicht in der Lage sind, ihn zu verarbeiten. Und zum Anderen handelt es sich um die spracherwerbstheoretische Position Chomskys, nach der die Grundlage des Spracherwerbs der angeborene Spracherwerbsmechanismus bildet, dessen Potenzial sich in der Auseinandersetzung mit der bzw. den Sprachen der Umgebung in maturationalen Prozessen entfaltet – wodurch sich explizit-analytischer Grammatikunterricht erübrigt, denn die Erwerbsarbeit wird nach diesem Modell implizit und von den Kindern selbst erbracht. Diese Annahmen, die für viele über lange Zeit hinweg unangefochten galten, werden in jüngster Zeit wieder zur Diskussion gestellt.

Bei der Übernahme des kanadischen Immersionsmodells wurden zwei Aspekte nur unzureichend beachtet: Der eine betrifft die für die Zielsprache aufgewendete Zeit. Während in den kanadischen Immersionsschulen die Kinder während des gesamten Unterrichts mit der Zielsprache konfrontiert werden, reduziert sich die Begegnung

mit der Fremdsprache in deutschen Grundschulen in der Regel auf maximal zweimal 45 Minuten die Woche.

Der zweite Aspekt betrifft die Tatsache, dass in den kanadischen Immersionsschulen neben die Mündlichkeit, in der der zielsprachliche Unterricht abläuft, die Schriftlichkeit tritt. Denn die Kinder werden in der Zielsprache alphabetisiert, sie lernen lesen und schreiben zunächst nur in Französisch, erst erheblich später kommt das Englische hinzu. In Französisch lesen und schreiben zu lernen, bedeutet aber, sich mit expliziten Aussagen zur Struktur der Sprache auseinandersetzen zu müssen. Denn die gesprochene und die geschriebene Variante der französischen Sprache unterscheiden sich durch die *orthographe grammaticale* erheblich. Während in Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch etc. die grammatischen Markierungen sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache vorhanden sind, beschränkt sich der grammatische Ausdruck im Französischen für wichtige Bereiche ausschließlich auf die geschriebene Form. Dies bedeutet, dass in Französisch Lesen und Schreiben zu lernen heißt, sich mit den grammatischen Strukturen bewusst auseinandersetzen zu müssen.

Die dargelegten Ausgangspositionen à la Chomsky und Piaget bewirken, dass im grundschulischen Fremdsprachenunterricht Grundschüler und Grundschülerinnen im Alter von sechs bis zehn Jahren sowohl intellektuell-kognitiv als auch bezogen auf ihren Spracherwerbstyp über einen Kamm geschoren werden.² Binnendifferenzierende Lernangebote – die gerade in der Grundschule wichtig sind – bleiben ins Verantwortungsbewusstsein der Lehrkraft gestellt, die aber hierfür bislang nur sehr unzureichend aus- und weitergebildet ist.

Szagun (2000) legt – unter Bezug auf viele Untersuchungen auch bereits älteren Datums,³ – in eindrucksvoller Weise dar, dass mit großer Wahrscheinlichkeit davon auszugehen ist, dass nicht alle Kinder ihre Erstsprache nach demselben Schema erwerben. In einer kurzen Zeitspanne während des Erwerbsprozesses können zwei unterschiedliche Herangehensweisen unterschieden werden. Auf dem Weg vom Ein-Wort-Satz zum Mehr-Wort- bzw. komplexen Satz kristallisieren sich zwei Möglichkeiten heraus: Die eine besteht darin, Sprache und Welt vorrangig über die Referenzfunktion von Sprache zu erschließen. Auf diesem Weg einer eher eigenständigen, lernenden Kategorisierung von Welt in Sprache dominieren Inhaltswörter. Die syntaktische und morphologische Grammatikalisierung erfolgt über eine eigenständigere Hypothesenbildung, deren Findung, Überprüfung und Festigung zunächst etwas längere Zeit in Anspruch nimmt und durch ein hohes Maß an Übergeneralisierungen gekenn-

² Eine Ausnahme macht hier Baden-Württemberg, das in seinem Lehrplan zwischen wesentlich spielerischen Unterrichtsaktivitäten während des ersten und zweiten Lernjahres und einem stärker strukturierten Angebot in der dritten und vierten Klasse unterscheidet.

³ Diese sind jedoch häufig offensichtlich Zitierkartellen zum Opfer gefallen, da ihre Ergebnisse den (damaligen) *mainstream*-Annahmen über den Spracherwerbsprozess nach dem Modell Chomskys nicht entsprachen.

zeichnet ist. Die andere Möglichkeit ist demgegenüber wesentlich imitativ und kommunikations(partner)-bezogener und führt zu einer frühen Übernahme kleiner Sätze und Wendungen, unter weitgehender Wahrung ihrer syntaktischen und morphologischen Gegebenheiten, ohne dass dieses jedoch bereits Ausdruck einer eigenständigen Regelanwendung wäre. Man könnte den ersten Erwerbstyp – in Szagun (2000) "referentiell" genannt – auch als eher analytisch und modell- bzw. theoriebezogen bezeichnen, den zweiten – in Szagun (2000) "expressiv" genannt – als eher praxisbezogen. Festzuhalten wäre auf alle Fälle die Erkenntnis, dass nicht nur **eine** Möglichkeit besteht, eine Sprache zu erwerben, also nicht alle Kinder nach demselben Schema verfahren.

Daraus lassen sich zwei Überlegungen ableiten:

1. Zum Einen wäre eine Parallelität zum allgemeinen Lernverhalten der Person, zu ihrem Lernertyp, denkbar.
2. Zum Anderen sollte in keiner Weise ausgeschlossen werden, dass sich diese beiden unterschiedlichen Erwerbstypen auch im Zweitspracherwerb entsprechend ihrer Vorgehensweise in der Erstsprache verhalten.

Beide Überlegungen haben für den grundschulischen Fremdsprachenunterricht⁴ überaus große Wichtigkeit. Denn hier finden sich alle Lernertypen gemeinsam in einer Klasse (ad 1.), für die jeweils ihrem Lernertyp, ihrer Erwerbsstrategie entsprechende Angebote gemacht werden müssen (ad 2.), soll keine der Lernergruppen benachteiligt werden. Die in Sarter (1997:52ff.) aufgezeigten unterschiedlichen Arten des Umgangs mit dem fremdsprachlichen Material, die auf langjährigen Unterrichtsbeobachtungen basieren, scheinen beide Annahmen zu stützen.

3 Spracherwerb und Grammatikbegriffe

Im Rahmen schulischer Fremdsprachenarbeit steht der Begriff 'Grammatik' im Großen und Ganzen für Syntax und Morphologie. Getrennt davon sind Semantik – als 'Wortschatz' bzw. 'Wortschatzarbeit' – und Phonetik/Phonologie, deren Stellenwert sich bestenfalls in Ausspracheübungen und -korrekturen findet. Begreifen wir aber 'Grammatik' als die Struktur der Sprache, so kann keiner der Bereiche ausgeschlossen werden. Insbesondere für die grundschulische Fremdsprachenarbeit sind Semantik, Morphologie und Syntax als eng verzahnte Aspekte der Sprache zu sehen. Denn es ist gerade die Immersionsmethode, die Schülerinnen und Schüler dazu führt, ihr fremdsprachliches morphosyntaktisches Wissen nach und nach aus und in der Verwendung des Lexikons zu erschließen. Gerade die Anschaulichkeit und Handlungsorientierung

⁴ Aber auch der Fremdsprachenunterricht in den weiterführenden Schulen müsste überdacht werden, insbesondere in der Haupt- und Realschule. Denn dort wird – zwar in je "abgespeckten" Modellen – immer nach dem analytisch-expliziten Verfahren gelehrt.

des fremdsprachlichen Unterrichts gewährleisten durch die Parallelität von Sehen und Hören zunächst das Verständnis des in der Fremdsprache Gehörten. Die Interpretation ist möglich auf der Grundlage des Situationsverständnisses in der Muttersprache und ergänzt sich zunehmend durch zielsprachige Kenntnisse. Ist für den Erstspracherwerb die Frage noch nicht geklärt, ob semantische Kriterien leitend für den Erwerb syntaktischer Kategorien sind (so in der sog. *semantic bootstrapping theory* angenommen, nach der das Kind in der Handlung die handelnde Person als Agens zu erkennen und ihr strukturell die Subjektposition zuzuweisen lernt) oder ob es umgekehrt die syntaktischen Kenntnisse sind, die das Verständnis leiten (zu dieser Diskussion vgl. z.B. Meibauer/Rothweiler (eds.) 1999) oder aber ob und wie beide Vorgehensweisen miteinander interagieren, so scheint es offensichtlich, dass aufgrund des vorhandenen kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstandes im Grundschulalter in der fremdsprachlichen Arbeit zumindest anfangs Semantik den Einstieg in Syntax darstellt.

Wesentliche Elemente hierbei sind Phonetik und Phonologie der anderen Sprache. Es müssen Hör- und Sprechgewohnheiten entwickelt werden, die es erlauben, die Lautketten nach den phonologischen Kriterien der Zielsprache zu unterteilen und Oppositionen zu diskriminieren.

Rothweiler/Meibauer (1999:18) weisen darauf hin, dass Kinder im Erstspracherwerb ab dem dritten Lebensjahr ihren Wortschatz täglich um durchschnittlich fünf bis zehn neue Wörter erweitern, und auch Kinder im Grundschulalter erwerben in ihrer Muttersprache jährlich durchschnittlich noch 3.000 neue Wörter. Dabei kann zwischen verschiedenen Kindern eine Wortschatzdifferenz von bis zu 6.000 Wörtern bestehen, ohne dass eines der betrachteten Kinder "auffällig" wäre. – Dass damit das Erwerbspotenzial noch keineswegs ausgeschöpft ist, beweisen uns Kinder mit einer ausgeglichenen Zweisprachigkeit, bei denen sich ja der doppelte Wortschatz findet.

Im grundschulischen Fremdsprachenunterricht lernen die Kinder im Laufe von zwei Jahren mindestens 500 fremdsprachliche Wörter/Redewendungen kennen.⁵ Wie hoch am Ende der Grundschulzeit allerdings der durchschnittliche produktive bzw. rezeptive Wortschatz ist, ist bislang noch nicht erhoben worden. Ebenso wenig wissen wir über die kategorielle Zusammensetzung des Wortschatzes. Es steht aber zu vermuten, dass die Anzahl der Nomina bei weitem überwiegt. Dies begründet sich in der größeren Klarheit und Anschaulichkeit dieser Wortart. Demgegenüber sind die Tätigkeiten, auf die sich Verben beziehen, wesentlich weniger eindeutig zu identifizieren; außerdem folgen Verben, zumindest in den indoeuropäischen Sprachen, umfangreicheren syntaktischen und morphologischen Regelmäßigkeiten als Nomen (vgl. Behrens 1999). Von daher steht zu erwarten, dass die eindeutige Identifizierung fremdsprach-

⁵ Allein das Datum umfasst einen notwendigen Wortschatz von 50 Wörtern (Zahlen von 1 bis 31, 7 Wochentage, 12 Monate).

lich benannter Gegenstände spontaner und nachhaltiger bei den Kindern wirkt als die Identifizierung einer Tätigkeit, die immer in unterschiedlicher Perspektive interpretiert werden kann (bspw. *geben/nehmen, kaufen/verkaufen*; aber auch aktiv/passiv). Insbesondere, wenn der grundschulische Fremdsprachenunterricht sich vorrangig der Sprachrezeption verpflichtet sieht, kann das Gefälle zwischen erworbenen Nomina und Verben so dramatisch sein, dass Möglichkeiten, eigene kleine Sätze (elementare Kommunikationsfähigkeiten!) zu bilden, nicht mehr bestehen. Sollen aber eben diese elementaren Kommunikationsfähigkeiten entwickelt werden, muss differenzierte Wortschatzarbeit geleistet werden – und dies ist Grammatikarbeit.

Es gilt, einen weiteren Aspekt bisheriger schulischer Grammatikarbeit zu diskutieren. Begreift man Grammatik nicht als äußere Form von Sprache, sondern als ihr inneres Gefüge, und begreift man Sprache, auch Fremdsprache, in ihrer je individuell ausgeprägten Form als Kommunikationsmöglichkeit des jeweiligen Sprechers, so gilt es auch zu unterscheiden zwischen einer **sprachzentrierten** Grammatik, die sich in derselben Weise an alle Lerner/-innen richtet, und einer **lernerzentrierten** Grammatik, die sich zwar auch auf Aspekte der sprachlichen Struktur richtet, diese jedoch ausgehend vom Lerner, seinen Lernstrategien und Problemen formuliert (vgl. Ellis 1994: 610ff.).

Auf der Grundlage einer sprachzentrierten Grammatik gilt es für die Lehrkraft, die je individuellen Lernergrammatiken zu erkennen. Dies bedeutet, die Lernzuwächse jedes Kindes in der Klasse zu verfolgen; dazu ist kontinuierliche Leistungsbeobachtung notwendig. Diese setzt voraus

- die Fähigkeit zu spracherwerbstheoretisch fundierter Interpretation der lernersprachlichen Äußerungen (bzw. im rezeptiven Bereich: begründete Vermutungen über die Gründe des Nichtverstehens fremdsprachlicher Äußerungen),
- die Fähigkeit zu sowohl sprach- als auch individuell-lernerbezogener Fehleranalyse und
- inhaltliche Kompetenz (sowohl sprach-/grammatikbezogen als auch methodisch und didaktisch) zur Behandlung der detektierten Probleme.

Der viel zitierte didaktische Grundsatz, "die Schüler/-innen dort abzuholen, wo sie sind", der in neuerer Zeit nicht zuletzt auch durch konstruktivistische Lerntheorien gestützt wird, bedeutet in seinem Grundsatz, von der Illusion Abschied zu nehmen, es gäbe so etwas wie kollektives Lernen in dem Sinne, dass alle Schüler/-innen das Gleiche auf gleiche Weise und zur selben Zeit lernten. Das Wissen stünde bereit und "es sei hierbei lediglich die Aufgabe des Lehrers, dieses zu vermittelnde Wissen in kleinen, gut verdaubaren Happen didaktisch schmackhaft zu machen und motivierend aufzubereiten" (Lorenz (1994:20)). Vielmehr ist die Aufgabe in erster Linie vom Lerner her zu definieren, der das neue Wissen aufbauend auf seinem vorhandenen Wissen und das neue Wissen in das bereits vorhandene Wissen integrierend erwirbt und

damit seinen gesamten Wissens(be)stand verändert. Die folgenden Ausführungen, die sich bei Lorenz (1994:20) finden, gelten auch für den Erwerb einer neuen Sprache unter schulischen Bedingungen:

"Tatsächlich besteht die Aufgabe aber für jeden Schüler darin, aus eigener Kraft seine eigene, individuelle Realität [d.h. auch Lernergrammatik] zu konstruieren. Er muß neue Denkmuster entwickeln und sein Weltverständnis erweitern. Jede neue Sicht auf ein Phänomen wird zu einem zusätzlichen geistigen Baustein seines Denkens. Es bedarf jeweils einer individuellen Anstrengung, sich die kraftvollen Konstruktionen anzueignen, die die Menschheit im Laufe ihrer Geschichte hervorgebracht hat. Ob es sich um Naturwissenschaften, Musik, Mathematik, Dichtung oder politische Systeme [oder aber eine neue Sprache] handelt, jeweils muß dieses kulturgeschichtliche Modell in das eigene Begriffssystem integriert werden. [...] Und die Erfahrung im Umgang mit Kindern zeigt, daß sie wenig Mühe scheuen, sich dieser Herausforderung zu stellen, und an dem Wissen der Erwachsenen teilhaben wollen. Sie wollen verstehen, wie die Wirklichkeit ist, und sich nicht mit verkürzten, kindhaften Erklärungen und ungenügenden Modellen zufriedengeben."

Wenngleich auch zu erwarten steht, dass sich bei den Kindern in der Rezeption und Verarbeitung der fremdsprachlichen Strukturen und des fremdsprachlichen Lexikons, die ihnen gemeinsam präsentiert werden, Parallelitäten in ihrer jeweiligen Lernergrammatik aufbauen, so garantiert die geringe Zeitspanne der fremdsprachlichen Arbeit wohl kaum, dass diese Lernergrammatik in nennenswerter Weise dazu in die Lage versetzt, die angestrebten "elementaren Kommunikationsfähigkeiten" sprachlich realisieren zu können. Daraus folgt, dass die grundschulische Fremdsprachenarbeit in doppelter Weise grammatikorientiert sein muss, wenn sie das deklarierte Lernziel erreichen will: Zum Einen muss die Präsentation der Fremdsprache in zielgerichteter Weise praktisch-implizite Grammatikarbeit sein, d.h. die spielerischen Übungen müssen zu einem hohen Prozentsatz sprachstrukturelle Ziele verfolgen, wie bereits ausführlich in Sarter (1997) dargelegt.

Zum Anderen sollte aber auch auf eine explizite Grammatikarbeit nicht verzichtet werden. Diese kann problemlos in einer den Kindern verständlichen und vertrauten Terminologie geschehen (vgl. Sarter demn.).⁶ Denn explizite Grammatikarbeit und Reflexion über Sprache und Sprachstrukturen sind in keiner Weise an eine bestimmte Terminologie gebunden.⁷ Diese Art der Grammatikarbeit sollte in erster Linie lernerzentriert sein und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben wollen. Zielsetzung sollte sein, die individuellen Fähigkeiten zu elementarer fremdsprachlicher Kommunikation zu fördern. Dies bedeutet, auftretende sprachstrukturelle Fragen – für die die

⁶ Dort findet sich auch eine Aufstellung der entsprechenden Strukturbereiche der "elementaren Kommunikationsfähigkeiten" und Möglichkeiten einer grundschulgerechten Formulierung und sprachübergreifender Arbeit.

⁷ Die meistens in der Grundschule verwendete Terminologie von 'Haupt'- und 'Tuwort', 'Begeleiter' etc. ist im Übrigen in keiner Weise einsichtiger als die der weiterführenden Schule.

Schüler und Schülerinnen in der Regel leicht zu interessieren und zu motivieren sind – und Probleme zu diskutieren. Hierbei ist es mehr als sinnvoll, den Überlegungen der Lerner breiten Raum einzuräumen. Denn aus der Kenntnis, welche Annahme zu einer nicht normgerechten Formulierung führt, kann diese Annahme zielgerichtet korrigiert werden. Von daher kommt der Explizierung der impliziten Annahmen eine große Wichtigkeit zu. Eine solche Verbalisierung erfordert umfassende, zum Teil auch weit ausholende metasprachliche Reflexion und Diskussion und kann auf sprachvergleichende Betrachtungen zwischen Mutter- bzw. Zweitsprache Deutsch und Zielsprache nicht verzichten.

Grundschulgerechter lernerzentrierter Grammatikunterricht, der sich durch eine Individualisierung des Unterrichts auszeichnet, ist nicht zuletzt auch notwendig in Hinblick auf die Zusammensetzung der Klassen, in denen in den meisten Fällen ja bereits zwei- oder mehrsprachige Kinder zu finden sind. Wie in Ellis (1994:649f.) in unterschiedlichen Untersuchungsergebnissen aufgezeigt, verwenden Einsprachige, die eine zweite Sprache lernen, offensichtlich andere Strategien als Mehrsprachige. Während für erstere explizite Unterweisung ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Moment ist, verfügen Mehrsprachige über ein größeres Reservoir an Spracherschließungs- und Lernstrategien, die sie einsetzen. Die in Ellis (1994) vorgestellten Untersuchungen beziehen sich zwar auf Erwachsene, aber wir sollten den Einfluss der von den Kindern bereits gemachten schulischen Lernerfahrung nicht unterschätzen. Denn die geht in konsequenter Weise in Richtung explizit gefassten und zu fassenden Wissens und engt unter Umständen die eigentlich notwendige Offenheit für implizites Lernen ein.

Wesentlich für die sprachübergreifende und sprachvergleichende Perspektive scheint, dass auch für das Deutsche zunächst die sprecherzentrierte Grammatik der Kinder im Mittelpunkt steht, die ergänzt wird durch die sprachzentrierte. Sprach- und Grammatikarbeit sollte nicht auf den Unterricht in der weiterführenden Schule zielen, diesen direkt vorbereiten wollen, sondern durch die Erarbeitung von Systemeinsichten in die jeweiligen Sprachen (Sprache als "un système où tout se tient" im Sinne Saussures) Sprachverständnis von Mutter- und Zielsprache, aber auch von Sprache überhaupt, grundlegen. Untersuchungen zu Sprach- und Wortbegriffen bei Kindern bis ins dritte Schuljahr hinein weisen nach, dass die sprachbezogene Begrifflichkeit, insbesondere der Wortbegriff und die Fähigkeit zur Vergegenständlichung von Sprache, sich erst im Laufe des Lesen und Schreiben Lernens herausbildet (vgl. Götz 2000, Januschek/Rohde 1981). Metasprachliche Betrachtungen müssen den bei den Kindern jeweils vorhandenen Bestand an Vorstellungen zur Kenntnis nehmen und ihnen helfen, ihn zu sprachangemessenen Kriterien weiter zu entwickeln.

4 Schlussbemerkungen

Das in den meisten Bundesländern vorgesehene bzw. bereits eingeführte Prinzip, dass die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer auch die fremdsprachliche Arbeit übernimmt und dabei in vielen Fällen sogar gehalten ist, dies integrativ zu tun, ermöglicht auch sprachübergreifende Grammatikarbeit – verstanden in grundschulgerechter Weise als metasprachliche Reflexion und das Anbahnen von Einsichten in das Funktionieren von Sprache.

Derartiger struktureller Sprachvergleich bietet auch die Chance, einerseits die Willkürlichkeit bzw. Teilwillkürlichkeit von Sprachen aufzuzeigen – beispielsweise bei der (unterschiedlichen) Artikelanzahl und -wahl, bei Verben, die in der einen Sprache transitiv (*jd. fragen*), in der anderen intransitiv sind (*demander à qc*). Die Einsicht, dass Strukturen und Regelsystem der Muttersprache nicht "natürlicher", sondern nur vertrauter als die der Zielsprache sind, lässt Abstand zur Muttersprache gewinnen und schafft damit größere Offenheit für die Zielsprache – darüber hinaus aber auch für jede weitere Sprache. Im Sprachvergleich können auch systeminterne Zwänge aufgezeigt – und damit nachvollziehbar gemacht werden (beispielsweise die Notwendigkeit der SVO-Stellung im Englischen und Französischen aufgrund des Wegfalls der Deklination).

Wesentliches Element von Text- bzw. Lesekompetenz ist die Fähigkeit, Texte in ihrer Struktur verstehen und durchleuchten zu können. Dies gilt für die Mutter- bzw. Zweitsprache in gleicher Weise wie für andere zu lernende Sprachen. Auch die für den Fremdsprachenunterricht insgesamt geforderte *language awareness* kann nicht ohne metasprachliche Reflexion der Schüler und Schülerinnen ausgebildet werden. Um aber diesen Reflexionsprozess bereits in der Grundschule einsetzen lassen zu können, braucht es kommunikationsorientierte sprachstrukturelle Kenntnisse und die Kompetenz, diese in adäquater Weise den Kindern zu vermitteln.

Bibliographie

- Behrens, Heike (1999): "Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb?" In: Meibauer/Rothweiler (eds.), 32-50.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Götz, Margareta (2000): "Von der Sprache des Kindes zur Schrift der Erwachsenen." In: Berchem, Th./Böhm, W./Landauer, M. (eds.): *Weltwunder Sprache. Zehntes Würzburger Symposium der Universität Würzburg*. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett, 167-184.
- Januschek, Franz/Rohde, Wolfgang (1981): "Probleme der Erforschung metasprachlicher Begrifflichkeit bei Erstklässlern." In: *OBST* 13, 79-97.
- Lorenz, Jens H. (1994): "Kognitionspsychologische Grundlagen des Lernens mit dem Computer in der Grundschule." In: Krauthausen, G./Herrmann, V. (eds.): *Computereinsatz in der Grundschule?* Stuttgart et al.: Klett, 14-29.

- Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (eds.) (1999): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen/Basel: Francke.
- Piattelli-Palmarini, Massimo (ed.) (1979): *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Ed. du Seuil.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): "Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen." In: Portmann-Tselikas, P. R./Schmölzer-Eibinger, S. (eds.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studienverlag, 9-48.
- Rothweiler, Monika/Meibauer, Jörg (1999): "Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick." In: Meibauer/Rothweiler (eds.), 9-31.
- Sarter, Heidemarie (1997): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sarter, Heidemarie (2001): "Vom Unterrichten einer Fremdsprache zum Lernziel Mehrsprachigkeit. Entwicklung in der (Fremd)Sprachendidaktik. Thesen." In: Arbeitsstab Forum Bildung (ed.): *Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn: Forum Bildung, 52-64.
- Sarter (demn.): "Sprachenlernen in der Grundschule – Konsequenzen für die weiterführenden Schulen" (Vortrag gehalten bei der Fachtagung "Vom Fremdsprachenlernen in der Grundschule zum Fremdsprachenlernen im Sekundarbereich I – Auswirkungen auf das fachdidaktische Seminar Englisch an Studienseminaren für allgemein bildende Schulen", Hannover, 29.01.2002, Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI)).
- Szagon, Gisela (2000): *Sprachentwicklung beim Kind*. Unveränd. Nachdr. der 6., vollst. überarb. Aufl. 1996. Weinheim/Basel: Beltz.

Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge

(Johannes Müller-Lancé, Mannheim)

0 Einleitung

Im zurückliegenden Jahrhundert war es üblich, dass sprachwissenschaftliche Entwicklungen sich mit einem gewissen zeitlichen Abstand auch im Fremdsprachenunterricht niederschlugen. So brachte uns der Behaviorismus den *pattern-drill*, die Kontrastive Analyse die Forderung nach einsprachigem Unterricht, um muttersprachliche Interferenzen auszuschalten; die Pragmatik brachte eine Wende weg vom textbezogenen, hin zum situationsbezogenen kommunikativ orientierten Unterricht, die Varietätenlinguistik führte dazu, dass der französische *argot* sowie Unterschiede zwischen gesprochenen und geschriebenen Varietäten wie beispielsweise die Besonderheiten der *passé simple*-Nutzung in den Französischlehrplänen auftauchten.¹

Was die letzten 20 Jahre angeht, so gibt es kaum eine Strömung, die die Sprachwissenschaft so sehr beeinflusst hat wie die Kognitive Linguistik. Von der kognitiven Psychologie herkommend war sie zunächst auf Wortschatzfragen beschränkt – ich denke hier an die Prototypensemantik –, dann wurde sie auch auf Bereiche der Grammatik (vgl. Koch 1998) ausgedehnt.

Die wichtigsten Erkenntnisse der Kognitiven Linguistik aus Sicht der Fremdsprachendidaktik betreffen aber sicherlich die Verarbeitung mehrerer Sprachen im menschlichen Gehirn. Dies ist zugleich der Bereich, wo sich Neurolinguistik, Psycholinguistik, Kognitive Linguistik und Tertiärsprachenforschung überlappen. Dennoch ist – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – nicht ersichtlich, dass sich diese Erkenntnisse nennenswert in der Fremdsprachendidaktik durchsetzen würden. Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Erkenntnisse der Kognitiven Linguistik in Bezug auf die Verarbeitung mehrerer Sprachen im Gehirn knapp referieren und anschließend ausführlicher darauf eingehen, welche Konsequenzen sich aus meiner Sicht für den Fremdsprachenunterricht ergäben, wenn man ihn nach diesen Erkenntnissen ausrichten wollte.

¹ Zum Zusammenhang von linguistischen Strömungen und Fremdsprachenlehrmethoden vgl. Müller-Lancé (2000b).

1 Erkenntnisse zur Verarbeitung mehrerer Sprachen im Gehirn

Ehe man sich zur Verarbeitung von Sprachen im Gehirn äußert, sind einige Sicherheitsnetze aufzuspannen: Man ist zwar in der Neurophysiologie heute in der Lage, chemo-elektrische Prozesse im Gehirn zu messen und die Durchblutung einzelner Hirnregionen mit bildgebenden Verfahren darzustellen – ob Blut- und Stromfluss aber tatsächlich mit Informationsfluss zusammenhängen, ist bisher nicht bewiesen. Völlig im Bereich der Hypothesen befinden wir uns, wenn wir nun auch noch festlegen wollen, zu welcher Einzelsprache der jeweils vermutete Informationsfluss gehört.

Was die Verarbeitung mehrerer Sprachen angeht, sind wir also im Grunde nach wie vor auf die Erkenntnisse angewiesen, die wir aus der Interpretation empirischer Daten zum Sprecherverhalten gewinnen. Es geht also in der Kognitiven Linguistik v.a. um Daten, wie sie aus Assoziationstests, Übersetzungstests, Benennungsexperimenten etc. gewonnen werden.

In der kognitiven Linguistik tendiert man heute zu der Auffassung, dass verschiedene Einzelsprachen nicht getrennt voneinander abgespeichert sind² – bestimmte Einzelsprachen lassen sich im Gehirn kaum lokalisieren; wenn überhaupt, dann liegt die Muttersprache im Kortex evtl. etwas tiefer als die später erworbenen Sprachen (Kim et al. 1997). Dass die Elemente verschiedener Sprachen nicht durcheinander gebracht werden, erklärt man heute eher durch eine einzelsprachliche Markierung der einzelnen mentalen Repräsentationen, das sog. *tagging*.³

Sprachliche Informationen sind entweder in Zellen-Netzwerken (Pulvermüller 1997) oder aber in sog. 'Großmutter-Zellen' repräsentiert (Kochendörfer 2002). Nach ersterer Theorie sind beispielsweise die inhaltlichen Komponenten des Konzepts 'Sommer' über verschiedene Nervenzellen verteilt, nach der zweiten Theorie wären sie durch eine einzige Zelle repräsentiert. In jedem Fall aber sind die bildhaften Konzepte von den einzelsprachlichen Formen getrennt – hierdurch ist das Denken von der Sprache unabhängig. Ob sprachliche Elemente leicht aufeinander bezogen werden, hängt von der Qualität der Verbindungen ab. Eine Verbindung wird umso besser, je häufiger sie benutzt wird – neurophysiologisch wird hierfür die sog. 'Bahnung' verantwortlich gemacht: Bei diesem Prozess werden synaptische Impulse so verstärkt, dass schon ein geringeres Aktionspotenzial ausreicht, um eine Verbindung zu schalten.⁴

Die Vernetzung des Wortschatzes mehrerer Sprachen lässt sich wie folgt darstellen:

² Vgl. bereits die *subset hypothesis* nach Paradis (1981) sowie de Bot/Schreuder (1993) und Raupach (1997) – auch mehrsprachige Assoziationstests sprechen gegen eine strikte Sprachentrennung (Müller-Lancé 2000a).

³ Green (1986) und (1998), Poulisse/Bongaerts (1994).

⁴ Zu dieser sog. *Long Term Potentiation* vgl. Birbaumer/Schmidt (1996); zur Bahnung mit Hilfe von Myelin-Isolierung Morell/Norton (1988).

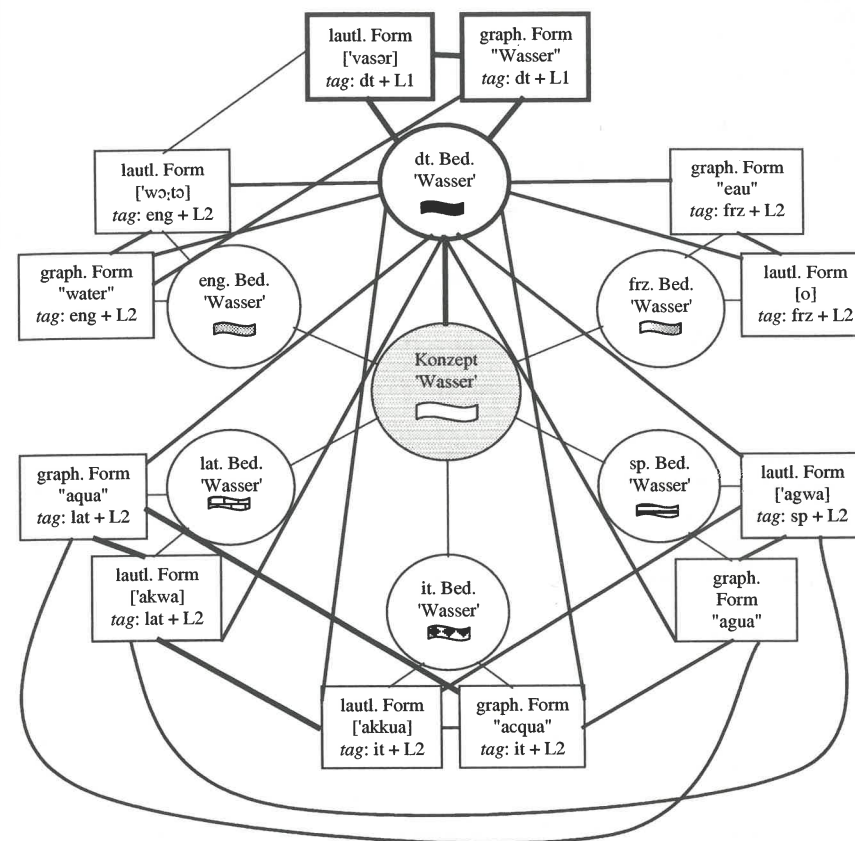


Abb. 1: Modell der Vernetzung multilingualen Wortschatzes

Man sieht hier symbolhaft dargestellt, wie in einem neuronalen Netzwerk einzelsprachliche Bedeutungen sowie lautliche und graphische Formen verschiedener Sprachen um ein gemeinsames Konzept 'Wasser' angeordnet sind. Inhaltliche Elemente sind rund dargestellt, formale Elemente rechteckig. Jede einzelsprachliche Komponente enthält einen tag, der die Einzelsprache und die Tatsache markiert, ob es sich um die Muttersprache oder eine Fremdsprache handelt. Die Annahme der getrennten Markierung von Muttersprache und der Gesamtheit der Fremdsprachen liegt deshalb nahe, weil viele erfahrene Lerner bei der fremdsprachlichen Produktion gerade ihre Muttersprache als Transferquelle meiden, nicht aber die verschiedenen

Fremdsprachen, wohl weil sie genau wissen, dass von der Muttersprache die meisten Interferenzen drohen. Die Dicke der Verbindungsstriche steht für den Grad der Bahnung: Dicke Linien entsprechen also schnellen Verbindungen. Die Entfernung der Elemente voneinander ist rein symbolisch: Im Gehirn können sehr weit auseinanderliegende Neuronen durch direkte, gebahnte Verbindungen schneller miteinander verbunden werden als benachbarte Neuronen – auf öffentliche Transportmittel übertragen: Die U-Bahn ist schneller als der Bus.

In Assoziationstests⁵ hat sich gezeigt, dass im mehrsprachigen mentalen Lexikon zwischen folgenden Elementen besonders schnelle Verbindungen bestehen:

- Wörter, die häufig in einem Zusammenhang gebraucht werden (*Eis, Bein*) → syntagmatische Kontiguität.
- Wörter, die inhaltlich im Zusammenhang stehen (z.B. Antonympaare wie *schwarz/weiß*) → paradigmatische Kontiguität; dies gilt v.a. für die **Muttersprache**.
- Morphologisch ähnliche Wörter einer Sprache und unterschiedlicher Sprachen, sog. *cognates*.⁶ Entscheidend ist hier die Übereinstimmung der Wortanfänge: Stimmt die erste Silbe nicht überein, dann besteht wenig Chance auf Erkennung formaler Gemeinsamkeiten.⁷ *Cognates* werden auch am schnellsten übersetzt: Z.B. kommt man von dt. *Idee* schneller zu frz. *idée* als von dt. *Liebe* zu frz. *amour*; diese morphologisch bestimmte Verbindung gilt besonders für **Fremdsprachen**: z.B. Assoziationsketten wie kat. *blanc* > sp. *blanco* > frz. *blanc* > it. *bianco* > dt. *blank* (und nicht etwa *weiß*!). In Abb. 1 bestehen zwischen den *cognates* ital. *acqua* und lat. *aqua* besonders dicke Verbindungen.
- Häufig gebrauchte Übersetzungsäquivalente, v.a. dann, wenn Schüler nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet worden waren:⁸ z.B. *City* > *Stadt*, *sujet* > *Thema*.

Die Grundstruktur des neuronalen Netzwerks ist weitgehend genetisch bedingt. Lernprozesse funktionieren also nicht etwa über eine Erhöhung der Neuronenzahl – die Höchstzahl ist bereits bei der Geburt erreicht – sondern über eine Erhöhung der Zahl der Synapsen und über die Bahnung verschiedener Verbindungen (Cowan 1988, Multhaup 1995).

Es gibt verschiedene Typen von Multilingualismus, die unabhängig von Sprachenkombinationen und Sprachkompetenzen sind. Dies zeigte sich an Übersetzungstests mit Lautdenkprotokoll, Hörverstehenstests und Assoziationstests, die ich mit 21 Ro-

⁵ Zur Übersicht Krings (1986); neuere Tests in Müller-Lancé (2000a, 2002b).

⁶ Dies erklärt auch die meisten Versprecherphänomene (Poulisse 1999).

⁷ Vgl. Lutjeharms (1997) und Müller-Lancé (2002a).

⁸ Gekoski (1970), Bol/Carpay (1972), Riegel/Zivian (1972).

manistikstudenten durchgeführt habe (Müller-Lancé 2002b). Abb. 2 zeigt die in der Stichprobe vertretenen Sprachenkombinationen und Sprachenrankings:

Nr.	Na- mens- kürzel	Fremdsprachenfolge (von links nach rechts) (Schule) (später zusätzlich)		fremdsprachliche Studienfächer	Ranking der Sprachkompetenzen (bestbeherrschte bis schlechteste Fremdsprache v. links nach rechts) ⁹
1.	FA	E, F	L, S	E, F	E > F > S > L
2.	HB	F, L, E	S	F, S	F > E/S > L
3.	AB	E, F	L, S	F, S	F > E > S > L
4.	NE	E, L, F	S	E, S	E > S > F > L
5.	CE	L, E, F	S, Ag	E, F	E > F > L > S > Ag
6.	AE	E, F	L	E, F	E > F > L
7.	TG	E, L, F	S	E, S	S > E > F/L
8.	SG	L, E, F	Ag, I	F, L, Ag	L > F > E > Ag > I
9.	OH	L, E, F		F	F > E > L
10.	NH	L, E, F		E, F	E > F > L
11.	RH	E, F	S, L	E, S	E > F/S > L
12.	CK	E, F	S	F	F > E > S
13.	NK	E, F, L	I	E, I	E > F/I > L
14.	MK	L, E, F	N, S	S, N	N > F > E > S > L
15.	KO	E, F	S, L	F, S	S > F > E > L
16.	BS	E, F, I	L	F, I	I > F > E > L
17.	AS	L, F, E, S		F	F > E > S > L
18.	VS	E, F	L, S	F, S	F > E > S > L
19.	CT	F, E, L, D (L5)		D (L5), E	D > F > E > L
20.	AW	E, F, L	S	E, F	E > F > L > S
21.	DZ	F, E, L	Ag, H, S, Ng	F, S	F > E > S > Ag > Ng > L

Abb. 2: Fremdsprachenfolgen und -kompetenzen der Probanden

Unter diesen 21 Probanden schälten sich drei Typen von Multilingualen heraus: ein monolinguoide, ein bilinguoide und ein multilinguoide Typ. Kriterium für die Zuordnung war auf der einen Seite die Anzahl und Verteilung fremdsprachiger Assoziationen in einem mehrsprachigen Wortassoziationstest und auf der anderen Seite die Anzahl von Erschließungen unbekannter Wörter mit Hilfe von fremdsprachigen Transferbasen. Dabei zeigte sich, dass die Sprachennutzung beim unbewussten Assoziieren häufig mit der Sprachennutzung beim bewussten, gezielten Inferieren korrespondierte. Hierzu Abb. 3:

⁹ Wenn ein Informant zwei Sprachen auf die gleiche Position gesetzt hat, wird dies mit einem Schrägstrich zum Ausdruck gebracht (z.B. F/S); Ag/Ng = Alt-/Neugriechisch.

Nr.	Na-me	multilingualer Assoziationstest										Typ von Multi-lingual.	Übersetzung mit Lautdenkprotokoll									
		Assoziationen aus folgenden Sprachen											inter-/intra-linguale Erschließungen über									
		D	E	F	S	I	L	NG	P	K	Ges.		D	F	E	S	I	L	K	Ges.		
1	FA	155	2	25	1		1				184	Mo/Bi	3	24	3					30		
2	HB	149	2	34	8	3	5			2	203	(Mult)	3	6		5				14		
3	AB	177	1	18	8	1	1			1	207	Mo	6	5		8				19		
4	NE	231	6	2	19	5	3		2		268	(Mo)	6	2	1	6				15		
5	CE	102	10	32	14		5			2	165	Mult	6	31	15	9	1	3		65		
6	AE	93	7	22		1	2				125	(Mo)	5	6	1				1	13		
7	TG	86		2	47	1					136	Bi	4			8				12		
8	SG	135		14	1	6	5				161	Mo/Mult	2	4	2		6	4	1	19		
9	OH	96		51	2	2	4			1	156	Bi	3	25	2		1	7		38		
10	NH	100	1	3	4	2	3				113	Mo/Mult	10	6	7			9		32		
11	RH	130	33	16	14		1				194	Mo/Mult	7	7	2	3				19		
12	CK	106		70	13						188	Bi		5	1	2				8		
13	NK	120	4	8	1	20					154	Mo	1	7	2		5			15		
14	MK	167	1	6	5	1	2				182	Mo	2	2		3				7		
15	KO	187			2						189	Mo	2	2		6				10		
16	BS	80	4	44	6	69	4				207	Mult/Bi	2				15			17		
17	AS	138	17	70	14	7	15				261	Mult	14	29	1	11		6		61		
18	VS	59	2	51	27	1					140	Mult	3	12		9	1			25		
19	CT	127		10	3	22	2				163	Bi		2			19			21		
20	AW	132	15	39	4		3				193	(Mult)	4	14	3	2		1		24		
21	DZ	104	2	33	13	4	3	3			162	Mult	9	24	2	7		1		43		
Gesamt		2674	107	549	206	145	59	3	2	6	3751		92	211	42	79	48	31	2	507		
%		71,3	2,9	14,6	5,5	3,9	1,6	0,08	0,05	0,16	100%		18,1	41,6	8,3	15,6	9,5	6,1	0,4	100%		

Abb. 3: Sprachennutzung beim Assoziieren und Inferieren – Rezeption und Produktion

Zu den Typen im Einzelnen:

a) monolinguoider Typ:

Beim monolinguiden Typ sind nur die Verbindungen zwischen den graphischen, phonologischen und semantischen Einheiten der **Muttersprache** stark gebahnt. Eini-germaßen brauchbare Verbindungen bestehen noch zu Elementen der bestbeherrschten Fremdsprache, die übrigen Fremdsprachenkenntnisse bestehen im Grunde genommen nur auf dem Papier des Schulzeugnisses. Konsequenz ist eine starke Bevorzugung der Muttersprache beim Assoziieren und Inferieren sowie eine insgesamt niedrige Anzahl interlingualer Inferenzen. Prototypische Vertreter aus meiner Stichprobe wären MK und KO (in der Typenspalte fett markiert).

b) bilinguoider Typ:

Beim bilinguiden Typ bestehen starke Verbindungen zwischen der Muttersprache und der besten Fremdsprache, die übrigen Fremdsprachen fallen stark ab. Daher werden zwei Sprachen beim Assoziieren und Inferieren deutlich bevorzugt. Prototypen: TG, OH, CK, CT.

c) multilinguoider Typ:

Auch beim multilinguiden Typ gibt es leichte Präferenzen für Muttersprache und die bestbeherrschte Fremdsprache – entscheidend ist aber, dass die Verbindungen zu den Elementen der übrigen beherrschten Sprachen ebenfalls recht gut gebahnt sind. Dies muss übrigens nicht heißen, dass der multilinguoide Typ seine vierte Fremdsprache grundsätzlich besser beherrscht als der bilinguoide Typ – er kann aber bei Inferenzstrategien oder in der Kommunikation deutlich schneller auf sie zugreifen. Auswirkungen sind eine relativ gleichmäßige Verteilung der Assoziationen und Inferenzen über mehrere Sprachen sowie generell eine sehr hohe Anzahl von interlingualen Inferenzen. Prototypen: CE, AS, VS, DZ.

Für alle drei Typen gilt, dass unabhängig von der Sprachkompetenz unterschiedliche Aktivierungsgrade¹⁰ zu beachten sind: Durch längeren Aufenthalt in einer bestimmten Umgebung kann eine Sprache am stärksten aktiviert sein, die eigentlich nicht am besten beherrscht wird – die anderen Sprachen sind dann entsprechend inhibiert.

Zu beachten sind auch die Unterschiede zwischen **Produktion** und **Rezeption**: Schnelles Wechseln der Fremdsprache ist nur in der Sprachproduktion problematisch. Vokabular, das ausschließlich rezeptiv beherrscht wird, steht i.a. für Erschließungsstrategien nicht zur Verfügung. Kontext, Weltwissen, Muttersprache spielen in Erschließungsstrategien der Sprachproduktion eine deutlich geringere Rolle als in der Rezeption (Müller-Lancé 1999, 2001c, 2002b).

Zum Wortschatzerwerb: Man lernt um so leichter neue Wörter hinzu, je mehr Wörter bereits da sind, mit denen sich der neue Wortschatz verknüpfen lässt (Kielhöfer 1994, Kostrzewa 1994).

2 Mögliche Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

2.1 Fremdsprachenfolge

Die Wahl einer bestimmten Fremdsprachenfolge ist eigentlich mehr (arbeitsmarkt-) politisch als lernpsychologisch folgenreich: Meine Untersuchungen an ca. 200 multilingualen Lernern verschiedenster Lerninstitutionen haben gezeigt, dass es für die spätere Sprachkompetenz nur eine geringe Rolle spielt, ob man eine Fremdsprache als erste, zweite, dritte oder vierte Fremdsprache lernt. Je mehr Fremdsprachen man lernt, desto unwichtiger wird deren Reihenfolge. Viel wichtiger für die jeweilige Sprachkompetenz sind die individuelle Motivation und die Häufigkeit der Verwendung dieser Fremdsprache (Müller-Lancé 2002b).

¹⁰ Green (1986, 1998) unterscheidet drei Aktivierungsgrade: *selected* – *active* – *dormant*.

Die Sprachkompetenz aber ist nach meinen Ergebnissen das Hauptkriterium dafür, ob eine Sprache als Transferquelle für das Lernen weiterer Fremdsprachen genutzt wird, und zwar unabhängig davon, ob eine Sprache als erste oder als dritte Fremdsprache gelernt wurde. In diesem Zusammenhang wurde die Wirkung der Sprachenähnlichkeit bisher überschätzt: Solange man im Bereich unserer germanisch/romanischen Schulsprachen bleibt, ist die Sprachkompetenz deutlich wichtiger.¹¹ Es ist also illusorisch, die Transfermöglichkeiten von einer zur anderen Sprache durch Sprachvergleiche hochzurechnen, wie dies Stefenelli (1992) und Meißner (1989) getan haben – faktisch hängt das Transferverhalten hauptsächlich von der Kompetenz in der Transfersprache, vom Temperament und dem zuvor angesprochenen Sprechertyp ab. Dieser Sprechertyp lässt sich nicht durch die Wahl einer bestimmten Sprachenfolge verändern: Aus einem monolinguiden Sprechertyp macht man hierdurch keinen bilingualen oder multilingualen Typ. Allenfalls die Aktivierung einer bestimmten Sprache in einem bestimmten Zeitraum lässt sich durch die Fremdsprachenfolge beeinflussen.

Zu meinen Aussagen sind zwei Anmerkungen zu machen:

Die erste betrifft das **Englische**: An Schultypen mit nur einer Fremdsprache ist die Sprachenzuordnung ganz entscheidend für die berufliche Zukunft der Schüler. In solchen Fällen kann man auch als Romanist kaum etwas anderes empfehlen als das Englische. Umgekehrt sollte aber in Curricula, die mehr als eine Fremdsprache vorsehen, das Englische entweder möglichst spät begonnen, oder aber früh beendet oder zwischenzeitlich unterbrochen werden. Nur so ist zu verhindern, dass das omnipräsente und darüber hinaus leicht zugängliche Englisch alle anderen Fremdsprachen als überflüssig erscheinen lässt.¹²

Die zweite Einschränkung betrifft das **Lateinische** (vgl. Müller-Lancé 2001b): Dass die lateinische Sprache aus linguistischer Sicht eine hervorragende Transferquelle darstellen kann, ist unbestritten. Dafür, dass das Lateinische aber auch als Transferquelle wirksam wird, ist die in dieser Sprache erreichte Kompetenz entscheidend. Wenn Latein also gezielt als Transfersprache gelernt werden soll, dann muss dies früh und intensiv geschehen – aktive Sprachbeherrschung inklusive. Es dürfte aber schwierig werden, für diese Einsicht Mehrheiten bei Schülern, Eltern und Politikern zu finden. Will man ein Minimum an Lateinbestand im deutschen Bildungswald retten, so muss man daher wohl einen anderen Weg einschlagen und Latein als typische Tertiärsprache unterrichten: Der Wortschatz authentischer lateinischer Texte müsste dann mit Hilfe romanischer und englischer Sprachkenntnisse erschlossen werden.

¹¹ In meinen Studien (Müller-Lancé 2002b) waren Erschließungen über die beste Fremdsprache etwa doppelt so häufig wie Erschließungen über den Kontext, die nächstverwandte Fremdsprache oder die Muttersprache (diese drei lagen relativ dicht beieinander).

¹² Forderungen von der Seite der Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik in dieser Richtung werden schon länger erhoben (z.B. Christ 1989, Krumm 1995, Schröder 1995).

2.2 Lernzielabwägung

Es wurde bereits gesagt, dass die Art des Umgangs mit den verschiedenen Sprachen auch davon abhängt, wie das neuronale Netzwerk genetisch strukturiert ist. Dennoch zeigen Lernerbiographien, dass sich bestimmte Umgangsweisen auch von außen steuern lassen: Bilinguoiden Multilingualen haben beispielsweise zumeist eine längere Zeit im entsprechenden Ausland oder aber in entsprechender Umgebung (Familie, Freunde) verbracht. Man muss sich also von politischer Seite fragen, welchen der drei Typen von Multilingualen man als Lernziel favorisiert – dass man Multilingualismus an sich anstrebt, darüber herrscht ja heute politische wie didaktische Einigkeit. Will man eine deutliche Schwerpunktsetzung auf eine einzige Fremdsprache, dann sind sicherlich Wege wie der bilinguale Sachfach-Unterricht zu favorisieren. Nach meinen Erfahrungen mit dem deutsch-französischen Gymnasium in Freiburg werden allerdings gerade diese Kinder später weniger Interesse für weitere Fremdsprachen zeigen, und selbst ihre bilinguale Sprache wird ihnen so selbstverständlich werden, dass sie sich beispielsweise kaum dafür interessieren, diese Sprache später einmal zu studieren. Hier ist die Datenlage aber durchaus widersprüchlich.¹³

Wünscht man sich hingegen von politischer oder wirtschaftlicher Seite den anderen Sprechertyp, also multilinguale Bürger, die sich auch wie solche verhalten, d.h. zwischen ihren Sprachen hin- und herspringen und offen sind für weitere Sprachen, dann muss man sich verabschieden vom Ideal der *native-speaker*-ähnlichen Kompetenz bzw. vom Ideal des koordinierten Bilingualen.¹⁴ Wenn die neuronalen Verbindungen zwischen Repräsentationen verschiedener Sprachen stärker gebahnt werden, dann bedeutet dies nämlich zwangsläufig, dass es nicht mehr eine einzige Fremdsprache geben kann, die das Gehirn in muttersprachenähnlicher Weise dominiert. Es gilt also dann, in der Schule die neuronale Basis für mehrere Fremdsprachen zu legen, aus denen dann im weiteren Leben durch besonders starke Aktivierung und Frequentierung bestimmte Sprachen als Leitsprachen ausgewählt werden. Kurz gesagt, es geht um Sprachenkompetenz.

Ein weiterer Schritt in diese Richtung wäre der Schritt zur rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie beispielsweise von F.-J. Meißner (1995, 1999, 2000) und den Projekten EUROCOMROM (Rutke, in diesem Band), EUROM4 (Castagne, in diesem Band) und GALATEA (Carrasco Perea und Masperi, in diesem Band) vertreten wird. Da die Rezeption geschriebener Texte die leichteste Sprachfertigkeit darstellt und die Interferenzgefahr hier deutlich geringer ist als in der Sprachproduktion, kann bei einer solchen Lernzeileinschränkung der Kreis der behandelten Sprachen deutlich er-

¹³ Weller (1998: 74) bestätigt meine Erfahrungen, Krechel (1998: 122) behauptet im Gegenteil, dass Schüler bilingualer Züge besonders häufig noch eine dritte oder vierte Fremdsprache hinzunehmen würden.

¹⁴ So wie es auch der Augsburger Ansatz der Fremdsprachendidaktik tut (Abel 1997).

2.4 Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Interlingual verknüpftes Wissen wird noch besser memoriert, wenn die Verknüpfungen von den Lernern selbst entdeckt werden – hier sind wir nun bei der Methodik des Fremdsprachenunterrichts angelangt. Einer der größten Vorzüge der rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik besteht sicher darin, dass sie sich besonders gut mit den Prinzipien des entdeckenden Lernens vereinbaren lässt. Wird beispielsweise einem multilingualen Katalanisch-Anfänger ein authentischer katalanischer Zeitungstext vorgelegt, so wird er mit Hilfe seiner Kenntnisse anderer romanischer Sprachen sowie mit Hilfe seiner Englisch-Kenntnisse und seines Weltwissens einen beträchtlichen Teil des Textinhalts selbst herausfinden (vgl. Rutke, in diesem Band). "Interkomprehension" hat sich hierfür als Schlagwort eingebürgert. So lässt sich beispielsweise der Wortschatz der Titelzeile "La defensa de Pinochet li recomana que no es presenti als tribunals" (Avui, 4.1.2001) in folgender Weise erschließen: *la* (frz./sp./it. *la*), *defensa* (frz. *défence*, sp. *defensa*, engl. *defence*, dt. *Defensive*, lat. *defensio*, it. *difesa*), *li* (frz. *lui*, sp. *le*, it. *gli*), *recomana* (frz. *recommander*, sp. *recomendar*, engl. *to recommend*, it. *raccomandare*, lat. *recommendare*), *es* (frz./sp./lat. *se*, it. *si*), *presenti* (frz. *présenter*, sp. *presentar*, engl. *to present*, dt. *präsentieren*, lat. *praesentare*, it. *presentare*), *als* (*à + les* > frz. *aux*, sp.: *a los*, it. *al/ai/agli/alle*). Lat. *illa* und *illi* habe ich deshalb nicht als Transferbasen aufgeführt, weil Sprachenlerner i.a. nur die Wortanfänge beachten – wenn die nicht übereinstimmen, findet üblicherweise kein Transfer statt. Entsprechendes gilt für das katalanische Reflexivum *es*: Lerner würden hier wohl eher eine von lat. *esse* abgeleitete Form annehmen und die Konstruktion für ein Passiv halten, als auf die Idee zu kommen, die beiden Grapheme zu vertauschen und so auf frz./sp./lat. *se* zu kommen.

Natürlich setzt dieses Aufeinanderbeziehen mehrerer Sprachen zugleich eine stark kognitiv orientierte Methodik voraus. **Ganzheitliche** Lehrmethoden, die auch das Unbewusste einzubeziehen versuchen, begünstigen hingegen wohl eher den **bilin-guoiden** Multilingualen. Gerade in einer Epoche, in der lebenslanges Lernen zum Schlagwort geworden ist, scheint es mir daher angebracht, die Methoden deutlich zu variieren: Im Unterricht der ersten Fremdsprache, vielleicht sogar der ersten beiden Fremdsprachen, falls bereits in der Grundschule damit begonnen wird, ist sicher ein anderes Vorgehen angezeigt als bei jugendlichen oder erwachsenen Lernern mit einer längeren Sprachlernbiographie: Bei den frühen Fremdsprachen sollte durchaus versucht werden, ganzheitlich vorzugehen. Aktive Sprachbeherrschung und der kommunikative Aspekt sollten hier im Vordergrund stehen. Entsprechendes gilt für Haupt- und Realschulen. Spätestens bei der dritten Fremdsprache aber sollte man aufhören, so zu tun, als handle es sich um die erste Fremdsprache eines Individuums. Nun geht es darum, das Wissen in den verschiedenen Sprachen miteinander zu vernetzen. Genau dies wird aber bisher ausgesprochen gemieden:

So habe ich als Stichprobe Lehrwerke durchsucht, die am Romanischen Seminar der Universität Freiburg oder an der Volkshochschule Freiburg für den Unterricht der iberoromanischen Sprachen verwendet werden. Dies waren für Spanisch die Lehrwerke: *Paso a paso*, *Caminos 2* und *Español Actual 1*, für Portugiesisch *Vamos aprender português* und für Katalanisch *Digui, digui*. Alle diese Lehrbücher stammen aus der zweiten Hälfte der 90er Jahre, können also ohne weiteres als aktuell bezeichnet werden. Obwohl sie sich durchweg an erwachsene Lerner wenden, findet sich in diesen Lehrbüchern nicht ein einziger Hinweis auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zum Englischen, Französischen oder Deutschen – wenn man für letzteres einmal von den Vokabellisten absieht.

Und findet man doch einmal interlinguale Bezüge in einem Sprachlernmedium, dann werden häufig die **falschen** Sprachen berücksichtigt: So wird beispielsweise in der Rubrik *falsos amigos* des Spanischlernmagazins *ECOS*, das sich typischerweise an erwachsene Tertiärsprachenlerner wendet, span. *neto* als falscher Freund dt. *nett* gegenübergestellt:

nett ≠ neto

Neto significa "limpio", "puro", "bien definido" o "bien delimitado": *Tengo un neto recuerdo de los veranos de mi infancia*. Cuando nos referimos a una cantidad de dinero, *neto* significa "libre de los descuentos que le corresponden": *El sueldo neto es lo que te ingresan cada mes en el banco*. *Nett* se traduce al español por "simpático", "gentil" o "amable" si hablamos de una persona. En la expresión "wie nett, dass Sie kommen!" se traduce por ¡cuánto me alegro de que haya venido! (*ECOS*, 4/2001, S.36)

Mir schien diese Verbindung von *neto* mit deutsch *nett* so abwegig, dass ich einige nicht philologisch belastete Bekannte, die dennoch mindestens eine Fremdsprache beherrschten, nach ihren Assoziationen zu span. *neto* gefragt habe: Am meisten genannt wurden das aus dem Italienischen entlehnte *netto*, gefolgt von französisch *net* – also in beiden Fällen durchaus erfolgversprechende Transferbasen. Deutsch *nett* fiel zwar einer Informantin als lautliche Assoziation ein, sie sagte aber sofort dazu, dass sie es für ziemlich ausgeschlossen halte, dass diese beiden Wörter etwas miteinander zu tun hätten. Lehrbücher und Lehrgänge sollten also in Zukunft stärker berücksichtigen, dass in den Gehirnen routinierter Fremdsprachenlerner die Elemente verschiedener Fremdsprachen oft stärker **untereinander** verbunden sind als mit den muttersprachlichen Entsprechungen.¹⁷

¹⁷ Ein aus kognitiver Sicht typischer Fehler im ansonsten sehr ansprechend gemachten *ECOS* besteht auch darin, dass häufig Wörter im Text erklärt werden, die sich problemlos aus anderen Sprachen erschließen lassen (während umgekehrt ziemlich undurchsichtige Wörter wie *tararear* 'trällern' im selben Text unübersetzt bleiben). So z.B. in *ECOS* 5/2001 auf S.3 (eckige Klammern so im Original):

Estaba en el número 7 de la calle Tinte, en el popular barrio de Santiago, en la bellísima ciudad de Córdoba, contemplando el limonero [Zitronenbaum] centenario y la multitud

Einige wenige Lehrbücher sind unter diesem Gesichtspunkt ihrer Zeit voraus: Im Französischlehrwerk *Découvertes* wird nicht nur deutsche und französische Grammatik einander gegenübergestellt (z.B. Gramm. Beiheft 1, S.24), geübt wird hier auch das Erschließen von Vokabeln über den Kontext, deutsche Fremdwörter und englischen Wortschatz. Besonders in den Freiarbeitsmaterialien (Rubrik "Internationaler Wortschatz") wird auf solche Übungen Wert gelegt:

Michael Jordan

Lance, marque et gagné

Le sportif le mieux payé de la planète a ouvert sa propre société d'articles de sport, en association avec Nike, leader mondial du secteur. Le basketteur des Chicago Bulls, qui multiplie les activités extra-sportives – cinéma, ligne de sous-vêtements, eaux de toilette... – devrait empocher pas loin de cent millions de dollars au total, en 1998. (*Découv.* 1, *Libre Service*, S.37)

Das Spanisch-Lehrwerk *Encuentros* ist nicht nur offen gegenüber der Sprachenvielfalt auf der iberischen Halbinsel sondern auch für die typischen Schulsprachen; vgl. die Übung zur Wortschatzwiederholung in Abb. 7:

Finde zu den folgenden lateinischen und französischen Wörtern das entsprechende spanische Wort – du kennst sie alle:

	lateinisch	französisch
Substantiv:	calor imago finis	la chaleur l'image la fin
Verb:	legere sentire migrare	lire sentir émigrer
Adjektiv:	bonus durus	bon dur

Abb. 7: Übung zur Wortschatzwiederholung (*Encuentros* 1, S.113)

Es besteht also durchaus Anlass zur Hoffnung, dass solche aus kognitiver Sicht begrüßenswerte Übungsformen, wie sie im Lateinunterricht schon seit dem Klett-Grundwortschatz der 70er Jahre Tradition haben,¹⁸ allmählich auch in den Unterricht der modernen Fremdsprachen eindringen. Wenn gleichzeitig die Prinzipien des entdeckenden Lernens berücksichtigt werden, dann bestehen gute Chancen, dass solche Übungsformen bei den Schülern beliebter werden als der seit jeher gefürchtete Latein-Grundwortschatz.

de flores que adornan este patio (...); durmió en Guadix, al noreste de Granada, en una casa-cueva que lo reconfortó [*stärken*] con su frescura (...).

¹⁸ In *OSTIA* werden seit den 80er Jahren Erschließungsstrategien zusätzlich thematisiert.

Bibliographie

Lehrbücher/Lehrmaterialien

- Amann, Klaus A./Marín Barrera, Sara/Osario Santiago, Elvira (ab 1994): *Encuentros. Método de Español. Lehrwerk für den Spanischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Beutter, Monika et al. (1994ff.): *Etudes Françaises: Découvertes. Série verte* (für 2. Fremdsprache: ab 1994); *Série jaune* (für 1. Fremdsprache: ab 1998). Stuttgart: Klett.
- Dias da Silva, Jorge/Cavaleiro Miranda, Maria M./Granés Gonçalves, Maria M. (1997): *Vamos aprender português 1*. Lisboa: Plátano.
- Fezer, Ulrike/Lusar, Ricarda (1998): *Etudes Françaises: Découvertes. Libre-Service 1: Materialien für die Freiarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Görissen, Margarita/Häuptle-Barceló, Marianne/Sánchez Benito, Juana (1997): *Caminos 2*. Stuttgart: Klett.
- Habenstein, Ernst/Hermes, Eberhard/Zimmermann, Herbert (eds.) (1978): *Grund- und Aufbauwortschatz Latein* (Neubearbeitung von E. Hermes). Stuttgart: Klett.
- Halm, Wolfgang/Ortiz Blasco, Carolina (ab 1991): *Paso a paso*. Ismaning: Hueber.
- Héloury, Michèle et al. (1991ff.): *Étapes. Französisch für Gymnasien*. Bd. 3. Berlin: Cornelsen.
- Mas, Marta et al. (1996): *Digui, digui*. 3. ed. Barcelona: Montserrat.
- Peleteiro Rueda, Esther (1994): *Español actual 1 – Spanisch für Anfänger*. 3. ed., Hamburg: Feldhaus.
- Siewert, Walter/Straube, Werner/Weddigen, Klaus (ab 1985): *OSTIA. Lateinisches Unterrichtswerk*. Stuttgart: Klett, Bd. 1: 1985, Bd. 2: 1986.
- Stock, Wolfgang (2001, ed.): *ECOS de España y Latinoamérica. Das aktuelle Magazin in Spanisch*. Heft 4 und 5/2001. Martinsried: Spotlight Verlag.

Wissenschaftliche Literatur

- Abel, Fritz (1997): "Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz." In: Altenberger, Helmut (ed.): *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg: Wißner, 13-45.
- Bahr, Andreas et al. (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert F. (1996): *Biologische Psychologie*. 3. Aufl., Berlin et al.: Springer.
- Blanche-Benveniste, Claire et al. (eds.) (1997): *EuRom 4: Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (eds.) (1997): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. 2. Aufl., Tübingen: Narr.
- Bot, Kees de/Schreuder, Robert (1993): "Word production and the bilingual lexicon." In: Schreuder, R./Weltens, B. (eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 191-214.
- Butzkamm, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Aufl., Tübingen/Basel: Francke.
- Christ, Ingeborg (1989): "Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Schule für ein mehrsprachiges Europa." In: Kleinschmidt, E. (ed.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Tübingen: Narr, 21-33.
- Cowan, W. Maxwell (1988): "Die Entwicklung des Gehirns." In: *Gehirn und Nervensystem* (ohne Herausgeber). 9. Aufl., Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, 100-110.
- Gekoski, William L. (1970): "Effects of language acquisition contexts on semantic processing in bilinguals." In: *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*. 78, 487-488.

- Green, David W. (1986): "Control, activation, and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals." In: *Brain and Language* 27, 210-223.
- Green, David W. (1998): "Mental control of the bilingual lexico-semantic system." In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67-81.
- Kielhöfer, Bernd (1994): "Wörter lernen, behalten und erinnern." In: *Neusprachliche Mitteilungen* 47, 4, 211-220.
- Kim, Karl H. S. et al. (1997): "Distinct cortical areas associated with native and second languages." In: *Nature*. 388, 171-174.
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Koch, Peter (1998): "Prototypikalität: konzeptuell – grammatisch – linguistisch." In: Figgé, U. L./Klein, F.-J./Martinez Moreno, A. (eds.), *Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius zum 65. Geburtstag*. Bonn: Romanistischer Verlag, 281-308.
- Kochendörfer, Günter (2002): "Wortfindung und Benennen im Rahmen neuronaler Modulierung." In: Schecker, Michael (ed.), *Wortfindung und Wortfindungsstörungen*. Tübingen: Narr (demn.).
- Kostrzewa, Frank (1994): "Sprache und Gedächtnis." In: *Neusprachliche Mitteilungen*. 47, 4, 221-228.
- Krechel, Hans-Ludwig (1998): "Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit." In: Meißner/Reinfried (eds.), 121-130.
- Krings, Hans P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Studie zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Lutjeharms, Madeline (1997): "Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache." In: Börner/Vogel (eds.), 149-167.
- Meißner, Franz-Joseph (1989): "Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer Französisch/Englisch – Englisch/Französisch, Spanisch, Italienisch." In: *französisch heute* 20, 377-387.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): "Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik." In: Bredella, L. (ed.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 172-187.
- Meißner, Franz-Joseph (1999): "Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik." In: *Grenzgänge* 12, 6, 62-80.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): "Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit." In: *französisch heute* 31, 1, 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (eds.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Müller-Lancé, Johannes (1999): "Zur Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen als Transferbasis für romanische Mehrsprachigkeit – ein empirischer Versuch und seine psycholinguistische Relevanz." In: *Grenzgänge* 12, 6, 81-95.
- Müller-Lancé, Johannes (2000a): "Mehrsprachiges Assoziieren und das Inferieren von Bedeutungen." In: Aguado, K./Hu, A. (eds.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 145-158.
- Müller-Lancé, Johannes (2000b): "Sprachauffassungen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts." In: Haßler, G./Niederehe, H.-J. (eds.), *Geschichte des Sprachbewußtseins in romanischen Ländern*. Münster: Nodus, 33-52.
- Müller-Lancé, Johannes (2001a): "Grammatikmodelle in modernen Fremdsprachenlehrwerken." In: Börner, W./Vogel, K. (eds.), *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*. Bochum: AKS, 114-136.

- Müller-Lancé, Johannes (2001b): "Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten." In: *Forum Classicum* 2, 100-106.
- Müller-Lancé, Johannes (2001c): "'Das kenn' ich doch aus dem Lateinischen': Zur Nutzung von Kompetenzen aus weiteren Fremdsprachen bei der Hin- und Herübersetzung." In: Albrecht, J./Gauger, H.-M. (eds.), *Sprachvergleich und Übersetzungsvergleich – Leistung und Grenzen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 150-180.
- Müller-Lancé, Johannes (2002a): "La corrélation entre la ressemblance morphologique des mots et la probabilité du transfert interlinguistique." In: Kischel, G. (ed.), *Eurocom: Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Hagen: Fernuniversität, 141-159.
- Müller-Lancé (2002b): *Zugänge zum Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Eine empirische Analyse lexikalischer Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, demn.
- Multhaup, Uwe (1995): *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen: Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. München: Hueber.
- Paradis, Michel (1981): "Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages." In: Copeland, J.E./Davis, P.W. (eds.), *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press, 486-494.
- Poulisse, Nanda (1999): *Slips of the tongue. Speech errors in first and second language production*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Poulisse, Nanda/Bongaerts, Theo (1994): "First language use in second language production." In: *Applied Linguistics* 15, 1, 36-57.
- Pulvermüller, Friedemann (1997): "Sprache im Gehirn: Neurobiologische Überlegungen, psychophysiologische Befunde und psycholinguistische Implikationen." In: Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz (ed.), *Colloquia Academica. Akademievorträge junger Wissenschaftler*, 7-44.
- Raupach, Manfred (1997): "Das mehrsprachige mentale Lexikon." In: Börner/Vogel (eds.), 19-37.
- Riegel, Klaus F./Zivian, Irina W. M. (1972): "A study of inter- and intralingual associations in English and German." In: *Language Learning* 22, 1, 51-63.
- Stefenelli, Arnulf (1992): "Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen." In: *französisch heute* 3, 379-387.
- Weller, Franz Rudolf (1998): "Über Möglichkeiten und Grenzen praktizierter Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb." In: Meißner/Reinfried (eds.), 69-80.

Autorenliste

Prof. Dr. Ruth Albert

Philipps-Universität
Fachbereich 09
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Abt. Deutsch als Fremdsprache
D-35032 Marburg
albert@mail.uni-marburg.de
<http://staff-www.uni-marburg.de/~albert/>

Dr. Encarnación Carrasco Perea

Maître de Conférences à l'Institut Universitaire de Formation des
Maîtres (IUFM) de Grenoble
30, av. Marcelin Berthelot
F-38100 Grenoble
encarni.carrasco@grenoble.iufm.fr
<http://www.u-grenoble3.fr>

Dr. Eric Castagne

Maître de Conférences
Centre Interdisciplinaire de Recherches en Linguistique Et Psychologie cognitive
(CIRLEP EA 2071) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne
UFR Lettres et Sciences Humaines - 57, rue Pierre Taittinger - F-51096 Reims Cedex
eric.castagne@univ-reims.fr
<http://univ-reims.fr/labos/>

Prof. Dr. Rita Franceschini

Lehrstuhl für Angewandte Linguistik und
Sprachlehrforschung Französisch und Italienisch
Philosophische Fakultät II
Universität des Saarlandes
Postfach 151150
D-66041 Saarbrücken
r.franceschini@mx.uni-saarland.de
<http://www.phil.uni-sb.de/FR/romanistik/franceschini/>

Dr. Barbara Köpke

Laboratoire de Neuropsycholinguistique
"Jacques Lordat" EA 1941
Institut des Sciences du Cerveau de Toulouse IFR n° 96
Université de Toulouse-Le Mirail
5, allées A. Machado
F-31058 Toulouse Cedex
bkopke@univ-tlse2.fr

Dr. Monica Masperi

Maître de Conférences

Département d'Italien

Laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des

Langues Etrangères et Maternelles)

Université Stendhal Grenoble 3

B.P. 25

F-38040 Grenoble Cedex

monica.masperi@u-grenoble3.fr

<http://www.u-grenoble3.fr>**Prof. Dr. Johannes Müller-Lancé**

Universität Mannheim

Romanistik II/Linguistik

Schloss

D-68131 Mannheim

muelance@uni-freiburg.de

<http://www.phil.uni-mannheim.de/romanistik/romanistik2>**PD Dr. Claudia Maria Riehl**

Deutsches Seminar

Universität Freiburg

D-79085 Freiburg

claudia.riehl@germanistik.uni-freiburg.de

Dorothea Rutke, M.A.

Johann-Wolfgang-Goethe-Universität

Forscherguppe EuroCom

D-60323 Frankfurt

rutke@eurocomcenter.de

Prof. Dr. Heidemarie Sarter

Institutsleiterin des Romanischen Seminars

Universität Koblenz-Landau

Campus Koblenz

D-56070 Koblenz

sarter@uni-koblenz.de

<http://www.uni-koblenz.de/~romanist/index.html>**EuroCom****Wissenschaftliche Reihe: Editiones EuroCom**

Herausgeber: H. G. Klein, F.-J. Meißner, T. D. Stegmann, L. N. Zybatow

- Band 1: Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann,
EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können,
3. Aufl., Aachen 2001, 288 S., ISBN 3-8265-6947-4.
- Band 2: Sabine Stoye,
Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit,
Aachen 2000, 262 S., ISBN 3-8265-7262-9.
- Band 3: Dorothea Rutke [Hg.],
Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente,
Aachen 2002, 196 S., ISBN 3-8265-9716-8.
- Band 4: Gian Paolo Giudicetti / Costantino Maeder / Horst G. Klein /
Tilbert D. Stegmann,
EuroComRom - I sette setacci: Impara a leggere le lingue romanze!,
Aachen 2002, 228 S., ISBN 3-8265-9742-7.
- Band 5: William J. McCann / Horst G. Klein / Tilbert D. Stegmann,
EuroComRom - The seven sieves: How to read all the Romance languages right away,
Aachen 2002, 225 S., ISBN 3-8322-0437-7.
- Band 6: Claude Meissner / Franz-Joseph Meißner / Horst G. Klein /
Tilbert D. Stegmann,
EuroComRom - Les sept tamis: Savoir lire toutes les langues romanes dès le début,
Aachen (erscheint 2002).

EuroCom

Wissenschaftliche Reihe: Editiones EuroCom

Herausgeber: H. G. Klein, F.-J. Meißner, T. D. Stegmann, L. N. Zybatow

- Band 7: Sanda Reinheimer / Horst G. Klein / Tilbert D. Stegmann,
EuroComRom - Șapte Site: Să citim și să înțelegem simultan limbile romanice,
Bukarest (Ed. Cavallioti) 2001, ISBN 973-9463-35-5.
- Band 8: Gerhard Kischel (Hg.),
EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001,
Aachen 2002., 392 S., ISBN 3-8322-0321-4
- Band 9: Johannes Müller-Lancé und Claudia Maria Riehl (Hg.),
Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung
Une tête - plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement
Aachen 2002, 152 S., ISBN 3-8322-0578-0
- Band 10: Horst G. Klein und Christina Reissner,
EuroComRom - Historische Grundlagen der romanischen Interkomprehension,
Aachen 2002, 204 S., ISBN 3-8322-0100-9.
- Band 11: Katja Götttsche / Elke da Silva / Horst G. Klein / Tilbert D. Stegmann,
EuroComRom - Os sete passadores: Saber ler logo todas as línguas românicas,
Aachen (erscheint 2002).
- Band 12: Esteve Clua / Pilar Estelrich / Horst G. Klein / Tilbert D. Stegmann,
EuroComRom - Els set sedassos: Saber llegir de seguida totes les llengües romàniques ,
Aachen (erscheint 2002).

Mehrsprachigkeit hat sich in den letzten Jahren zu einem zentralen Thema der Sprachwissenschaft entwickelt. Entsprechend differenzieren sich immer mehr Teildisziplinen aus und drohen, den Kontakt zueinander zu verlieren. Dieser Sammelband stellt einen Versuch dar, eine Brücke zwischen diesen Disziplinen zu schlagen.

Im Zentrum des Bandes steht die Mehrsprachigkeit in verwandten Sprachen, die, gesteuert oder ungesteuert, nacheinander erworben wurden. Europäische Neuro- und Psycholinguisten, Sprachlehr- und -lernforscher sowie Fremdsprachendidaktiker aus Romanistik und Germanistik zeigen hier Möglichkeiten auf, Erkenntnisse aus neurologischen Untersuchungen und psycholinguistischen Experimenten für die alltägliche Fremdsprachenvermittlung nutzbar zu machen.

Editiones EuroCom Band 9

SHAKER
VERLAG

ISBN 3-8322-0578-0