

Johannes Müller-Lancé

Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb

Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen,
Italienischen und Katalanischen

2. Auflage

**STAUFFENBURG
VERLAG**

**Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit
Tertiary Languages and Multilingualism**

Band / Volume 7

Herausgegeben von / edited by

Britta Hufeisen (Darmstadt) und Beate Lindemann (Tromsö)

Beirat (Advisory Board)

**Karl-Richard Bausch (Bochum), Jasone Cenoz (Vitoria),
Sigrid Dentler (Göteborg), Robert J. Fouser (Japan), Björn Hammarberg
(Stockholm), Charlotte Hoffmann (Salford),
Ulrike Jessner (Innsbruck), Hans-Jürgen Krumm (Wien),
Gerhard Neuner (Kassel), Manfred Raupach (Kassel)**

**2. Auflage 2006
(Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage 2003)
Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH**

Vom Verlag freigegeben für open access-Publikation

**ISSN 1439-1031
ISBN 3-86057-866-9
ISBNB 978-3-86057-886-7**

Für Nicolas und Kathrin

als Versuch einer Antwort auf ihre Frage
"Papa, warum mußt Du immer arbeiten?"

Vorbemerkung

Der vorliegende Band stellt eine gekürzte, überarbeitete und aktualisierte Fassung meiner Habilitationsschrift dar, die ich von 1995 bis 2000 am Romanischen Seminar der Universität Freiburg bei Hans-Martin Gauger angefertigt habe.

Eine solche Arbeit ist aber nie eine reine Einzelleistung. Auch das hier zugrundeliegende Forschungsprojekt profitierte immer wieder von Anregungen und Materialübersendungen anderer Wissenschaftler. Hierfür sei gedankt: Ruth Albert, Karl-Richard Bausch, Andreas Blank, Heiner Böhmer, Eva Centellas i Oller, Jürgen Dittmann, Barbara Frank, Hans-Martin Gauger, Daniel Jacob, Horst G. Klein, Peter Koch, Günter Kochendörfer, Florian Kulke, Georges Lüdi, Christian Mair, Franz-Joseph Meißner, Johannes Niehoff, Wulf Oesterreicher, Rüdiger Pfromm, Rolf Plötzner, Claus Pusch, Wolfgang Raible, Marcus Reinfried, Claudia Riehl, Dorothea Rutke, Andrea Sand, Michael Schecker, Claudia Schmidt, Tilbert D. Stegmann, Gerhard Strube, Doris Topinke und Andreas Wesch.

Ebensowichtig für eine empirische Arbeit dieser Größenordnung sind organisatorische und (sprach-)praktische Hilfen, sowie Korrekturen. Hierfür danke ich Markus Augenstein, Cristina Bertoli, Mara Borelli, Uta von Boyen, Udo Deutscher, Andreas Felmy, Mercedes Figueras, Isabel García-Wetzler, Vera Giraud, Heiko Glückher, Stephanie Görge, Marcos Herrera Burstein, Rosario Herrero, Nischa Jaster, Martin Lehmann, Maika López Rodríguez, Silvana de Luca, Nicole Marx, Sara-Dunja Menzel, Harald Merklin, Pedro Molina Campaña, Maren van Oterendorp, Elisenda Padrós-Wolff, María de los Angeles Pardo, Angélique Ploh, Renata Puddu, Julia Raab, Ricardo Renwick, Tilmann Robbe, Mirella Ropohl, Ralph Ruge, Yvonne Sänger, Bettina Sander, Henrike Sattler, Nicole Schecker, Monica Scholz-Zappa, Daniela Schultheiß, Sonja Thieme, Nieves Vázquez Núñez, Barbara von Weizsäcker, Volker Wittenauer, dem Team des Sprachlabors der Universität Freiburg, dem Proseminar II "Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mentales Lexikon" (SoSe 1999) und allen übrigen Teilnehmern meiner Befragungen.

Den Habilitationsgutachtern Hans-Martin Gauger, Wolfgang Raible und Jürgen Dittmann danke ich für ihre konstruktive Kritik. Inzwischen weiß ich aus eigener Erfahrung, wieviel Zeit die Gutachtertätigkeit beansprucht. Für die Aufnahme in die Reihe *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* danke ich den Herausgeberinnen Britta Hufeisen und Beate Lindemann.

Die Fertigstellung einer solchen Arbeit innerhalb des gesetzten zeitlichen Rahmens setzt voraus, daß man von anderer Seite nicht übermäßig mit Aufgaben belastet wird. Hierfür möchte ich meinem ehemaligen Chef Hans-Martin Gauger danken, der mir nicht nur alle erdenklichen zeitlichen und inhaltlichen Freiheiten gelassen hat, sondern mir auch jegliche gewünschte Unterstützung zukommen ließ und mich darüber hinaus in Phasen des Schwankens als väterlicher Freund gestützt hat.

Daß von der Annahme bis zur Publikation dieser Arbeit noch so viel Zeit vergangen ist, liegt nur daran, daß in Zeiten knapper öffentlicher Kassen auch die Instrumente der wissenschaftlichen Publikationsförderung lahmen, und zwar sowohl in zeitlicher als auch in finanzieller Hinsicht. Dies ist besonders ärgerlich, weil der hier berührte For-

schungsbereich derzeit einen enormen Boom erlebt (ich habe diese Arbeit deshalb 2001 und 2002 aktualisiert – für 2003 war das mit vertretbarem Aufwand nicht mehr möglich). Umso mehr danke ich der Burkhardt-Stiftung der Freiburger Universität, die mit ihren Mitteln die Drucklegung unterstützt hat.

Zum Wissenschaftsbetrieb gehören Kongresse und Gastdozenturen, zum Familienbetrieb Kinder, in meinem Falle Zwillinge. Daß sich beide Betriebsarten miteinander vereinbaren ließen, verdanke ich besonders meiner Schwiegermutter und meinen Eltern. Letztere haben darüber hinaus, gemeinsam mit Helene Lancé, die Hauptlast der Druckkosten getragen.

Die meisten Opfer für diese Arbeit hat meine Frau gebracht. Ein Psychologe wurde im Radiosender SWR 3 einmal gefragt, welche Ratschläge er Paaren geben würde, die möglichst harmonisch zusammenleben wollten. Er antwortete: "Nicht heiraten, keine Kinder kriegen, kein Haus bauen". Die Habilitation hat er in seiner Auflistung vergessen. Lieber Bolli, vielen Dank für Dein Verständnis!

Inhaltsverzeichnis

0	EINLEITUNG.....	13
1	FORSCHUNGSÜBERBLICK ZUM LERNEN MEHRERER FREMDSPRACHEN.....	19
1.1	URSPRÜNGE DER MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK	21
1.2	TERTIÄRSPRACHENFORSCHUNG UND MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK	26
1.3	SPRACHEN LERNEN VS. ERWERBEN – DIE WICHTIGSTEN THEORIEN ZUM ZWEITSPRACHERWERB....	32
1.3.1	<i>Theorien zum Zweitspracherwerb als Ganzes.....</i>	33
1.3.1.1	Die Kontrastivhypothese	34
1.3.1.2	Die Identitätshypothese	36
1.3.1.3	Die Interlanguage-Hypothese.....	37
1.3.1.4	Die Akkulturations- bzw. Pidginisierungstheorie	39
1.3.1.5	McLaughlins Modell der Restrukturierung und Automatisierung: die Kognitive Theorie	40
1.3.2	<i>Theorien zu Teilaspekten des ZSE.....</i>	41
1.3.2.1	Die Monitortheorie/der Natural Approach	41
1.3.2.2	Das Input-Output-Modell.....	43
1.3.2.3	ZSE als Teilgebiet des interkulturellen Verstehens.....	44
1.3.2.4	Lern(er)strategien im ZSE.....	45
1.4	PROJEKTE ZUM (SIMULTANEN) LERNEN MEHRERER (ROMANISCHER) FREMDSPRACHEN	54
1.4.1	<i>Bochumer Tertiärsprachenprojekt</i>	54
1.4.2	<i>EUROCOMRom (Frankfurt a.M.).....</i>	55
1.4.3	<i>EuRom 4 (Aix-en-Provence, Lissabon, Rom, Salamanca)</i>	60
1.4.4	<i>Intercommunicabilité romane (Aarhus)</i>	61
1.4.5	<i>Galatea (Grenoble)</i>	61
1.4.6	<i>Kritik.....</i>	62
1.5	OFFENE FRAGEN	64
2	GRUNDLAGEN DER MENTALEN VERARBEITUNG MEHRERER SPRACHEN	67
2.1	NEUROBIOLOGISCHE GRUNDLAGEN	67
2.2	THEORIEN ZUM EINSPRACHIGEN MENTALEN LEXIKON	75
2.3	ZUM MEHRSPRACHIGEN MENTALEN LEXIKON.....	87
2.3.1	<i>Spezielle Modelle des mentalen Lexikons.....</i>	90
2.3.2	<i>Allgemeinere mehrsprachige Verarbeitungsmodelle</i>	93
2.3.3	<i>Ergänzungen.....</i>	101
2.4	WORTSCHATZ UND GEDÄCHTNIS.....	111
2.5	WORTSCHATZ UND ASSOZIATIONEN.....	117

3	BESONDERHEITEN IM LERNEN UND ANWENDEN VERWANDTER SPRACHEN .135	
3.1	DIE BEGRIFFE TRANSFER, INTERFERENZ UND INFERENZ	136
3.1.1	<i>Transfer</i>	137
3.1.2	<i>Interferenz</i>	142
3.1.3	<i>Inferenz</i>	144
3.2	UNTERSCHIEDE, ENTSPRECHUNGEN UND ÄHNLICHKEITEN INNERHALB DER ROMANISCHEN SPRACHEN	146
3.2.1	<i>Ähnlichkeiten und Unterschiede auf der phonologisch-phonetischen Ebene</i>	148
3.2.2	<i>Ähnlichkeiten und Unterschiede auf der morphologischen Ebene</i>	155
3.2.3	<i>Frühere Ansätze der Klassifikation von Wortähnlichkeiten</i>	157
3.2.4	<i>Zwei alternative Klassifikationsansätze</i>	167
3.2.4.1	Hierarchische Klassifikation	168
3.2.4.2	Lineare Klassifikation	171
3.3	BESONDERHEITEN DES TERTIÄRSPRACHLICHEN ERWERBS.....	174
3.3.1	<i>Aktive vs. passive Kompetenz</i>	175
3.3.2	<i>Bedeutung und Klassifikation lexikalischer Strategien</i>	179
4	EMPIRISCHE ERFORSCHUNG ANGEWANDTER LEXIKALISCHER STRATEGIEN..191	
4.1	VORÜBERLEGUNGEN	192
4.1.1	<i>Möglichkeiten der empirischen Erforschung lexikalischer Strategien</i>	192
4.1.2	<i>Überlegungen zur Erstellung von Fragebögen</i>	196
4.1.3	<i>Berücksichtigung von Lernertypen, Lernstilen und Motivationen</i>	198
4.1.4	<i>Probleme der empirischen Arbeit</i>	204
4.1.5	<i>Konsequenzen für die Studie</i>	206
4.2	BREITENSTUDIE	208
4.2.1	<i>Untersuchungsaufbau</i>	208
4.2.1.1	Auswahl der Stichproben	208
4.2.1.2	Zusammensetzung der Stichproben.....	210
4.2.1.2.1	Studienfächer/Beruf, Geschlecht, Alter, Semesterzahl	210
4.2.1.2.2	Sprachenverteilung	214
4.2.1.2.3	Sprachenfolgen	218
4.2.1.2.4	Sprachenkombinationen	222
4.2.1.2.5	Grad der Sprachkompetenzen	223
4.2.1.3	Zusammenstellung der Fragebögen.....	233
4.2.2	<i>Durchführung der Studie</i>	248

4.2.3	<i>Ergebnisse</i>	249
4.2.3.1	Test A: Wortschließung aus einem Text heraus.....	249
4.2.3.2	Test B: Memorierung und Erschließung von Einzelwörtern	257
4.2.3.3	Auswirkungen spezieller Sprachenkenntnisse.....	271
4.2.3.4	Zusammenhang mit der Art der Wortschatzvermittlung	272
4.3	TIEFENSTUDIE.....	275
4.3.1	<i>Vorüberlegungen</i>	276
4.3.2	<i>Zusammensetzung der Stichprobe</i>	278
4.3.2.1	Studienfächer, Geschlecht, Alter, Semesterzahl.....	279
4.3.2.2	Sprachenkombinationen und -kompetenzen.....	280
4.3.2.3	Lerntypen	285
4.3.2.4	Einzelcharakterisierung der Probanden.....	288
4.3.3	<i>Test A: Übersetzung schriftlicher Vorlagen</i>	294
4.3.3.1	Fragestellungen	294
4.3.3.2	Durchführung.....	294
4.3.3.3	Prinzipien der Transkription.....	297
4.3.3.4	Auswertung	299
4.3.3.4.1	Ergänzung der Kategorien lexikalischer Strategien.....	301
4.3.3.5	Ergebnisse	303
4.3.3.5.1	Bedeutung anderer Fremdsprachen für das Übersetzen.....	305
4.3.3.5.2	Bevorzugt als Inferenzbasis herangezogene Fremdsprachen.....	306
4.3.3.5.3	Unterschied zwischen fremdsprachlicher Rezeption und Produktion.....	313
4.3.3.5.4	Rolle von lernerabhängigen Faktoren.....	318
4.3.3.5.5	Formale Ähnlichkeit von Ausgangswörtern und Inferenzbasen	324
4.3.4	<i>Test B: Hörverstehenstest</i>	331
4.3.4.1	Fragestellungen	331
4.3.4.2	Durchführung.....	332
4.3.4.3	Auswertung	336
4.3.4.4	Ergebnisse	340
4.3.5	<i>Test C: Mehrsprachiger Wortassoziationstest</i>	359
4.3.5.1	Fragestellungen	359
4.3.5.2	Durchführung.....	360
4.3.5.3	Auswertung	363
4.3.5.4	Ergebnisse I: Perspektive der Stimuli	376
4.3.5.4.1	Menge und Geschwindigkeit der Assoziationen.....	383
4.3.5.4.2	Spontaneität des Assoziierens.....	384

4.3.5.4.3	Negativassoziationen	386
4.3.5.4.4	Vorhersagbarkeit der Assoziationen	392
4.3.5.4.5	Beibehaltung der Wortklasse	400
4.3.5.4.6	Assoziieren über die formale Similarität	401
4.3.5.4.7	Assoziieren über die semantische Similarität	405
4.3.5.4.8	Assoziieren über die semantische Kontiguität	406
4.3.5.4.9	Assoziieren über die syntagmatische Kontiguität	406
4.3.5.4.10	Interlinguale Assoziationen	407
4.3.5.4.11	Bevorzugte Einzelsprache bei Assoziationen	409
4.3.5.5	Ergebnisse II: Perspektive der Probanden	410
4.3.6	<i>Zusammenhänge zwischen Inferieren und Assoziieren</i>	430
4.3.7	<i>Entscheidende Variablen für die Nutzung von Fremdsprachen</i>	433
4.4	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON BREITEN- UND TIEFENSTUDIE	440
5	SCHLUBFOLGERUNGEN	447
5.1	MENTALE VERARBEITUNG MEHRERER SPRACHEN	447
5.2	KONSEQUENZEN FÜR DIE FREMDSPRACHENFOLGE	466
5.3	DIDAKTISCHE SCHLUBFOLGERUNGEN	468
5.4	BEDEUTUNG DES LATEINUNTERRICHTS	473
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	477
6.1	SPRACHLEHRBÜCHER	477
6.2	NACHSCHLAGEWERKE	477
6.3	WISSENSCHAFTLICHE PUBLIKATIONEN.....	477
7	ANHANG	509
7.1	FRAGEBÖGEN.....	509
7.2	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	524

0 Einleitung

Neben dem schiefen Turm von Pisa verkauft ein Händler Nüsse. Ein französischer Tourist fragt in reduziertem Französisch: "Comment s'appelle?" Der Italiener antwortet: "Non si pelano, si schiacciano." Der Franzose antwortet: "Comprends pas". Der Italiener entgegnet: "Se non compra lei, compra altro." Während der Franzose weitergeht, sagt der Italiener zum Kollegen am nächsten Stand: "Vedi come è facile parlare con i francesi!"¹

Aus linguistischer Sicht behandelt dieser Witz die sog. "Interkomprehension". In diesem Fall schlägt sie zwar fehl, generell ist es aber ein bekanntes Phänomen, daß Sprecher verwandter Sprachen sich zumindest teilweise verstehen können, auch ohne die Sprache des Kommunikationspartners jemals gelernt zu haben. Dies gilt nicht nur für Muttersprachler: Auch Fremdsprachenlerner machen häufig die Erfahrung, daß ihre Kenntnisse einer bestimmten Fremdsprache für das Verstehen einer anderen Fremdsprache genutzt werden können. Genau um diesen Aspekt des Zweit-, Dritt-, Viert- etc. -spracherwerbs dreht es sich in der vorliegenden Arbeit: Am Beispiel des Wortschatzes soll gezeigt werden, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise Fremdsprachenlerner vorhandene Fremdsprachenkenntnisse für das Lernen oder Verstehen romanischer Zielsprachen nutzen. Hiervon lassen sich einige Schlußfolgerungen für die derzeit vieldiskutierte Frage nach der Art der Verarbeitung mehrerer Sprachen im menschlichen Geist ableiten.

Es gibt in den Geisteswissenschaften wohl wenige Themen, die von so vielen Disziplinen zugleich bearbeitet werden, wie dies für den Zweitspracherwerb der Fall ist: Alle alt- und neusprachlichen Sprach- und Literaturwissenschaften sowie Fremdsprachendidaktiken, die Geschichtswissenschaften, Erziehungswissenschaften, die Sprachlehr- und Lernforschung, aber auch speziellere Teilbereiche der Sprachwissenschaften wie die Psycholinguistik, die Neurolinguistik, die angewandte Linguistik oder die Computerlinguistik tun sich auf diesem Gebiet um. Wolf-Dieter Stempel sagte mir einmal in einem Gespräch zu meinem Habilitationsgebiet: "Spracherwerb, ist das nicht ein ziemlich ausgelutschtes Thema?" Nun, es arbeiten zwar in der Tat Legionen von Wissenschaftlern an diesem Thema, wir sind aber immer noch weit davon entfernt, auf Spracherwerbstheorien oder gar auf den Fremdsprachenunterricht früherer Zeiten herabblicken zu können. Keine der Modemethoden des 20. Jahrhunderts hat so durchschlagenden Erfolg gehabt, daß man behaupten könnte, mit einem solchen Fremdsprachenunterricht auch nur einigermaßen die gleiche Sprachkompetenz erreichen zu können, die jedes Kleinkind ohne besondere Unterweisung in seiner Muttersprache erwirbt.

¹ Koch/Krefeld/Oesterreicher (1997: 81). Zur Erläuterung die Übersetzung der fremdsprachlichen Äußerungen in der Originalreihenfolge: "Wie heißt das?" – "Die werden nicht geschält, sondern zerdrückt." – "Versteh ich nicht." – "Wenn Sie nicht kaufen, kauft halt ein anderer." – "Siehst Du, wie einfach man mit den Franzosen reden kann!"

Die genannten Massen von Wissenschaftlern haben einen Publikationsberg hinterlassen, der von einem Einzelnen nicht annähernd bewältigt werden kann. Man hat teilweise sogar den Eindruck, daß mit jedem Tag, den man mit diesem Thema zubringt, der Höhenunterschied zwischen dem emporschießenden internationalen Publikationsberg und dem langsam wachsenden Hügel der selbstgelesenen Publikationen zunimmt. Will man in diesem Sektor neue Fragestellungen bearbeiten, dann kann man nicht mehr den Anspruch stellen, alles schon Dagewesene selbst rezipiert zu haben, und das, obwohl es durch die Hilfe elektronischer Medien noch nie so leicht war, sich bibliographische Informationen bzw. die Texte selbst zu beschaffen. Harald Weinrich hat in seiner Kulturgeschichte des Vergessens diese Situation treffend dargestellt:

Wer heute, etwa als junger Wissenschaftler, in das Unternehmen Forschung eintritt und dabei auch das Handwerk der Informationsbeschaffung gelernt hat, sieht sich alsbald, und zwar in ausnahmslos jedem Fach und bei fast jedem Thema, einem so überwältigenden Informationsangebot gegenüber, daß er Jahre braucht, um diesen Informationsberg zu erklimmen. Oben dann angekommen, wo sein eigenes Suchen und Forschen beginnen könnte, muß er feststellen, daß inzwischen, während er den "Stand der Forschung" erarbeitet hat, längst wieder andere Berge von Materialien, die zur Kenntnis genommen werden wollen, nachgeschoben worden sind. Denn Hunderttausende von Wissenschaftlern produzieren eben Millionen von Büchern, Zeitschriftenaufsätzen und anderen Datenangeboten, die unabsehbar weit über die Kapazität eines einzelnen Menschen hinausreichen (Weinrich 1997: 265).

Es gilt nun aber in der Wissenschaft nach wie vor – oder ist jedenfalls nie formell außer Kraft gesetzt worden – die noch aus dem Zeitalter des Memorialismus stammende und ein altertümliches Ethos des Wissens spiegelnde Verhaltensregel, nach der jede eigene Forschungstätigkeit die vollständige Erfassung der zu diesem Thema vorliegenden "Forschungsliteratur" voraussetzt. Wer gegen dieses umfassende Dokumentationsgebot verstößt, setzt sich einer möglicherweise unnachsichtigen Kritik aus, denn "er kennt ja nicht einmal..." (Weinrich 1997: 265/266).

Weinrich plädiert deshalb für den wissenschaftlichen Oblivionismus, der in den Naturwissenschaften etwa nach den folgenden Verhaltensregeln funktioniert (Weinrich 1997: 267):

- Was in einer anderen als der englischen Sprache publiziert ist – *forget it*.
- Was in einer anderen Textsorte als der eines Zeitschriftenaufsatzes publiziert ist – *forget it*.
- Was nicht in einer der angesehenen Zeitschriften x, y, z publiziert ist – *forget it*.
- Was vor mehr als ca. fünf Jahren publiziert ist – *forget it*.

An anderer Stelle (1997: 270/271) schränkt Weinrich allerdings ein, daß diese strengen Regeln für die Geistes- und Sozialwissenschaften nicht gelten können, obwohl auch sie zwangsläufig dem wissenschaftlichen Oblivionismus unterworfen seien. Hier komme es darauf an, beides, Gedächtnis und Vergessen, zu vereinbaren.

Ein solcher Kompromiß wird auch mit dieser Arbeit angestrebt. Die oben kurz umrissenen Fragestellungen sind aktuell (vgl. Kap.1.2) und gelten allgemein als Forschungsdesiderat. Vergleichen Sie hierzu die folgenden Stellungnahmen:

Forschungsseitig verlangt er [der pragmatische Ansatz, d.V.] lernerbiographische Untersuchungen zu Dependenz von Mehrsprachigkeitstypen und Lernzeitmotivationen für das vertiefende und erweiternde Lernen fremder Sprachen. Bislang liegen allein Untersu-

chungen zu Kurs- und Motivationsprofilen aus dem VHS-Bereich vor (z.B. Müller-Neumann, Nuissl & Sutter, 1986)². Es fehlen longitudinale Erhebungen, auch für das Lernen im beruflichen Bereich. Wir wissen längst nicht, was in den "Köpfen der Lernenden vorgeht", die innerhalb des einen oder anderen Mehrsprachigkeitsschemas³ lernen oder zwischen ihnen (Meißner 1995: 176).

Wie weit allerdings auch später erworbene Sprachen auf zuvor gelernte zurückwirken, ist bislang kaum untersucht.⁴ Die Untersuchung solcher Transfererscheinungen wie auch der Bedingungen von Spracherhalt und Sprachvergessen bzw. des Verdrängens früher gelernter durch später gelernte Sprachen steht erst am Anfang (Krumm 1995: 198).

Eine von der Zweitsprachenerwerbsforschung bisher eher vernachlässigte Erscheinung betrifft die Transfereffekte zwischen verschiedenen Fremdsprachen, z.B. von der ersten L2 auf weitere 'tertiäre' Fremdsprachen (Schmid 1996: 55).

There are a number of studies which are concerned with the question of whether bilinguals have an advantage over monolinguals in learning a subsequent language [...], but to date there still exist only relatively few studies of L3 acquisition in which the role of non-native languages is investigated (Williams/Hammarberg 1998: 301).

Es gibt aber nur sehr wenige Aufsätze, die Interferenzgefahren zwischen *zwei Fremdsprachen* (aus deutscher Sicht) systematisch und differenziert nach einzelnen Strukturbereichen aufzeigen (Reinfried 1998: 32).

Die empirisch gesicherten Erkenntnisse zum Transfer zweitsprachigen Französischwissens auf eine romanische Drittsprache, über die wir derzeit verfügen, sind noch gering, und auch die aus der Transferforschung ableitbaren Plausibilitätsannahmen halten sich in relativ geringen Grenzen (Reinfried 1998: 35).

Da dieses Thema so aktuell ist, muß zu seiner Bearbeitung nicht die gesamte Zweitspracherwerbs- oder Mehrsprachigkeitsforschung von ihren Anfängen an aufgerollt werden – zumal sie sich bisher kaum mit dem Interagieren von Fremdsprachen befaßt hat. Hier kommt also Weinrichs "Vergessen" zum Tragen. Wenn der Einfluß anderer Fremdsprachen auf den Erwerb einer weiteren Fremdsprache einmal untersucht wurde, dann zumeist auf der Basis von Befragungen von Probanden nach ihren Erfahrungen (Hufeisen 1998/2000, Mißler 1999) oder auf introspektiver Grundlage (Williams/Hammarberg 1998). Untersuchungen zum faktischen Sprachennutzungsverhalten größerer Probandengruppen sind mir bisher nicht bekannt, erst recht nicht zu romanischen Zielsprachen.

² Meißner bezieht sich auf Müller-Neumann, E., Nuissl, E. & Sutter, H.: *Motive des Fremdsprachenlernens. Eine Untersuchung zur Motivationsstruktur insbesondere jüngerer Teilnehmer an Sprachkursen der Volkshochschule*. Heidelberg (Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung) 1986.

³ Unter "Mehrsprachigkeitsschema" versteht Meißner (1995: 175) beispielsweise die *umfassende europäische Mehrsprachigkeit* (je eine germanische, slavische und romanische Sprache + Englisch), die *westeuropäische Mehrsprachigkeit* (Deutsch, romanische Sprache und Englisch) oder die *osteuropäische Mehrsprachigkeit* (Deutsch, Englisch und eine slavische Sprache).

⁴ Diese Frage hat inzwischen Brons-Albert (1994) am Beispiel niederländischer Interferenzen (L2) im Deutschen (L1) bearbeitet.

Die vorliegende Arbeit berührt Fragen der Systemlinguistik (Sprachvergleich), der Pragmalinguistik (Rahmenbedingungen der Nutzung von Fremdsprachen), der Psycholinguistik (Zweitspracherwerbstheorien, Lernstrategien), der Kognitiven Linguistik (Sprachverarbeitung, mentales Lexikon), der Psychologie (Gedächtnis, Assoziationen), der Fremdsprachendidaktik (Methodengeschichte, Mehrsprachigkeitsdidaktik) und der Sprachlehr- und lernforschung (Unterrichtsbeobachtung, Lernerbefragung). Die Arbeit ist also primär linguistischer und keinesfalls fremdsprachendidaktischer Natur, auch wenn sich natürlich didaktische Konsequenzen aus ihr ergeben (vgl. Kap. 5.3). Im Vordergrund steht die Beschreibung der Anwendung und der Interaktion der (v.a. romanischen) Sprachen eines Sprecherindividuums, nicht ihr Erwerb und schon gar nicht ihre Vermittlung. Eine seriöse Untersuchung des Erwerbs hätte eine Longitudinalstudie vorausgesetzt, eine didaktische Arbeit hätte konkrete Vorschläge entwickelt, wie die simultane Vermittlung mehrerer romanischer Sprachen zu optimieren ist. Es geht also vielmehr darum, inwieweit sich die Verwandtschaft der romanischen Sprachen, verglichen beispielsweise mit dem Deutschen, Englischen oder Lateinischen, auf den tertiärsprachlichen Erwerb weiterer romanischer Sprachen und auf die mentale Sprachenverarbeitung auswirkt. Hierzu werden aktuelle Thesen aus dem Bereich der Kognitiven Linguistik und der Psycholinguistik empirisch überprüft. Angestrebt ist aber nicht etwa ein Laborversuch mit einer größtmöglichen Anzahl von Probanden, sondern vielmehr eine empirische Analyse, die trotz statistischer Verfahren das Lernerindividuum in den Vordergrund stellt.

Daß die Fragestellungen dieser Arbeit ein aktuelles Forschungsdesiderat darstellen, bedeutet keineswegs, daß man nicht früher schon, in aus unserer Sicht "vorwissenschaftlicher Zeit" über diese Fragen nachgedacht hätte. Inwieweit man sich in früheren Epochen der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts Gedanken darüber gemacht hat, wie das Lernen mehrerer Fremdsprachen optimal zu organisieren sei, behandelt das erste Kapitel. Hier kommt also Weinrichs Komponente "Gedächtnis" zum Tragen. Das zweite Kapitel gibt einen Überblick über Zweitspracherwerbstheorien und Forschungsprojekte zum vernetzten Lernen bzw. Lehren mehrerer Fremdsprachen. Im dritten Kapitel werden die biologischen und psychologischen Grundlagen der Verarbeitung mehrerer Sprachen dargestellt, das vierte Kapitel beleuchtet die Besonderheiten des Erwerbs mehrerer verwandter Sprachen. Den Hauptteil der Arbeit bildet das fünfte Kapitel: Hier wird in zwei ganz unterschiedlich angelegten empirischen Studien untersucht, wie Fremdsprachenlerner ihr vorhandenes Sprachenwissen im Rahmen von Strategien nutzen, um sich unbekanntem zielsprachlichen Wortschatz zu erschließen. Als Zielsprachen dienen dabei das Spanische, das Italienische und das Katalanische. Im sechsten Kapitel wird dargelegt, inwieweit sich aus den Ergebnissen dieser Studien Schlußfolgerungen für die Kognitive Linguistik, die Mehrsprachigkeitsdidaktik im allgemeinen und die Vermittlung der romanischen Sprachen und des Lateinischen im besonderen ableiten lassen.

Zuletzt noch einige praktische Anmerkungen:

Zur Sprachenkennzeichnung: Es ist leider, v.a. in englischsprachigen Publikationen, üblich geworden, die verschiedenen Sprachen eines Sprechers lediglich in zwei Gruppen zu teilen, nämlich L1 (alle Muttersprachen) und L2 (alle Fremdsprachen) – ich werde dies gelegentlich genauso tun. Neuerdings versucht die Tertiärsprachenforschung, auch das Signum L3 (für alle Fremdsprachen ab der 2. Fremdsprache) durchzusetzen. Für eine Arbeit, in der die Differenzierung der einzelnen Sprachen eines Sprechers von entscheidender Bedeutung ist, kann eine solche immer noch simplifizierende Klassifikation aber nicht befriedigen. Einen Kompromißvorschlag hat Britta Hufeisen vorgelegt, die alle Muttersprachen als L1 bezeichnet, die Fremdsprachen aber dann in chronologischer Reihenfolge mit L2, L3 ... Lx durchnummeriert – unabhängig davon, wie gut die jeweilige Fremdsprache beherrscht wird (1998: 123).⁵ Der Hauptvorteil einer solchen, auf die Sprachenfolge gestützten Klassifikation besteht darin, daß die Lernchronologie meist leichter festzustellen ist als die Kompetenzabstufung von Fremdsprachen. Da Sprachkompetenz eine sehr diffuse Größe ist, die obendrein in einzelne Fertigkeiten zerlegt werden muß (Hörverstehen, Leseverstehen etc.), ist eine Numerierung nach dem Kompetenzgrad schwierig. Dennoch scheint es mir unter bestimmten Umständen sinnvoll, auch ein Nummernsystem zur Hand zu haben, das die Sprachkompetenzen berücksichtigt. Zusätzlich sollten die Muttersprachen wegen ihres deutlichen Kompetenzvorsprungs und ihrer spezifischen Art des Erwerbs deutlich von den Fremdsprachen unterschieden werden. In Fällen, in denen die Sprachenkompetenz wichtiger ist als die Sprachenfolge, werde ich daher bei den Muttersprachen von M1 (bestbeherrschte Muttersprache), M2 (zweitbeste Muttersprache) etc. und bei den Fremdsprachen von F1 (bestbeherrschte Fremdsprache), F2, F3 etc. sprechen. Wenn es mir nur um die Chronologie geht, verwende ich wie Hufeisen L1, L2, L3, L4 etc. Die Muttersprache bezeichne ich gelegentlich auch als "Grundsprache", nämlich dann, wenn ich Forschungsarbeiten referiere, in denen dieser Terminus überwiegt. Wenn es bei Tests um eine bestimmte Fremdsprache geht, in die oder aus der übersetzt werden soll, so spreche ich von der "Zielsprache" bzw. von "Fz" (der Gebrauch weicht also etwas von dem der Übersetzungswissenschaft ab, die zwischen Ausgangs- und Zielsprache unterscheidet, ganz gleich, welche von beiden die Muttersprache ist).

Zum Umgang mit englischen Fachtermini: Ich bin selbst ein Gegner des um sich greifenden Wissenschafts-Pidgin, das deutsche Grammatik mit englischen Fachtermini kombiniert, und möchte nicht als "Sprachpanscher des Jahres"⁶ enden. In einem Wissenschaftszweig wie der Spracherwerbsforschung, in dem die meisten und die wichtigsten Publikationen auf Englisch erscheinen, ist es aber manchmal unumgänglich, als Notlösung auf dieses Pidgin zurückzugreifen. Dafür fällt es dann dem Rezipienten leichter, diese Darstellungen mit englischsprachigen Publikationen zu vergleichen. Eine in anglophonen und v.a. empirischen Publikationen sehr verbreitete, allerdings

⁵ Dasselbe System verwendet Mißler (1999: 10ff).

⁶ Der Titel wurde dieses Jahr dem Rektor der Münchener Maximilians-Universität vom Verein Deutsche Sprache verliehen, weil er plante, die Fakultäten in "Departments" umzubenennen (Badische Zeitung, 1.9.2000, S. 18).

rezipientenunfreundliche Sitte habe ich nach Möglichkeit vermieden – ich meine die Abkürzungen von Fachtermini. Nicht vermeiden ließ sich das Abkürzen von Einzelsprachen, Probandengruppen und Kategorien. Besonders in Tabellen war dies vonnöten. Für diese Fälle findet sich im Anhang ein Abkürzungsverzeichnis.

Zur Angabe der benutzten Literatur: Literatur, die ich nicht selbst rezipiert habe, auf die sich aber andere, von mir rezipierte Autoren stützen, wird lediglich in den entsprechenden Fußnoten angegeben – und zwar in der Form, wie ich sie zitiert vorgefunden habe: also z.T. ohne Angabe des Verlags oder der Seitenzahlen. In meinem Literaturverzeichnis steht demnach nur die von mir persönlich gesichtete Literatur.

Zur Geschlechterdifferenzierung: In der Beschreibung einer empirischen Studie ist es extrem aufwendig, die Geschlechter konsequent zu unterscheiden. Wenn ich nur bei jeder Nennung der am Test beteiligten Personen "Probandinnen und Probanden" geschrieben hätte, wäre die Arbeit sicherlich 10 Seiten länger geworden. Der neutrale Begriff "Versuchspersonen" mißfiel mir, weil er allzusehr an "Versuchskaninchen" erinnert. Wenn ich also von "Probanden", "Studenten", "Informanten" etc. schreibe, meine ich Personen beiderlei Geschlechts.

1 Forschungsüberblick zum Lernen mehrerer Fremdsprachen

Mehrsprachigkeit ist ein altes Faktum – die Auffassung, der Mensch sei von Natur aus einsprachig, ist hingegen ein Produkt der europäischen Nationalstaaten im 19. Jh. (Schröder 1995: 113, Krumm 1995: 195). Obwohl sich die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts inzwischen über ca. 5000 Jahre erstreckt,⁷ zielt aber die große Mehrheit der hier erprobten Methoden nur auf das Vermitteln jeweils einer einzigen Fremdsprache ab – sie differieren eher nach den zugrundeliegenden Sprachauffassungen und Sprachlernmotivationen.⁸

In den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist allerdings das Interesse an Mehrsprachigkeit in Deutschland und Europa spürbar angestiegen. Die Ursachen hierfür kann man relativ genau nachvollziehen:

- **Europapolitik:** Die Monokultur des Englischen als wichtigste Fremdsprache verstößt gegen die "political correctness" im sich einigenden Europa. (Finanziell) Gefördert wird der mehrsprachige Europabürger, der v.a. seine Nachbarsprachen beherrscht (vgl. SOKRATES-Sprachprogramme, jetzt auch verstärkt für kleinere europäische Sprachen).⁹
- **Schulpolitik:** Gymnasien in Baden-Württemberg können seit 1995 neue sprachliche Profile anbieten und führen in der Folge häufig Spanisch oder Italienisch anstelle von Latein ein. In ganz Europa breitet sich frühbeginnender FSU immer mehr aus. Durch diese Antizipation könnte in der Sekundarstufe Raum für zusätzliche Fremdsprachen geschaffen werden. Damit einher geht die Forderung von Fremdsprachendidaktikern nach kürzeren Fremdsprachenlehrgängen (z.B. max. 5 Lernjahre) und im Gegenzug nach einer Erhöhung der Zahl von Pflichtfremdsprachen.¹⁰
- **Studienpolitik:** Immer mehr Lehramtsstudenten unternehmen ein Dreifach-Studium, um so ihre Einstellungschancen zu verbessern. Bedingt durch die Schulpolitik (s.o.), die z.B. Spanisch und Italienisch stärkt, gibt es immer mehr Studie-

⁷ Zum Überblick über die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts vgl. Germain (1993), Apelt (1991), Puren (1988), Kelly (1969), Titone (1968) und Paulsen (1965).

⁸ Hierzu ausführlich Müller-Lancé (2000a). Zu alten Erklärungen der Sprachenvielfalt: Borst (1957ff).

⁹ Zum Problem des Übersetzens in der EU-Kommission vgl. Zinck (1997). Aktuelle Vorschläge zur Sprachenpolitik im multilingualen Europa behandelt Titone (1996).

¹⁰ Solche Forderungen erheben Christ (1989), Krumm (1995: 202) und Schröder (1995: 121). Daß ein Fremdsprachenlehrgang, der über fünf Jahre hinausgeht, wenig effektiv ist, zeigt Flügel (1993: 116): Er kritisiert, daß durchschnittliche Gymnasiasten der französischsprachigen Schweiz nach 8-9 Jahren Deutschunterricht sprachlich nicht in der Lage seien, ein Studium an einer deutschsprachigen Universität zu absolvieren. Noch in den 70er Jahren wehrten sich übrigens Politiker wie Bernhard Vogel gegen eine Kürzung der Fremdsprachenlehrgänge bei gleichzeitiger Erhöhung der Fremdsprachenzahl und plädierten eher für gründliche Kenntnisse in ein bis zwei Fremdsprachen (Vogel 1977: 587). Zum Zusammenhang von Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht vgl. den Sammelband von Bausch/Christ/Krumm (1992).

rende, die neben Französisch eine weitere romanische Sprache als volles Lehramtsstudienfach belegen.

- **Wissenschaftspolitik:** Die Spracherwerbsforschung wird zunehmend von Neurologen, Psychologen oder aber Muttersprachenphilologen (DaF, FLE, und weltweit: ESL) dominiert (diese sind dann eher Neuro- oder Psycholinguisten); für Fremdsprachenphilologen wird die Luft dünner. Ihr traditioneller Hauptansatz, die kontrastive Linguistik zur Erklärung von Sprachlernschwierigkeiten heranzuziehen, ist in Verruf geraten (v.a. durch die in den 50er, 60er und 70er Jahren allzu ausgedehnte Erklärung, Sprachkongruenzen führten zum erfolgreichen Transfer, Sprachdifferenzen zur unerwünschten Interferenz – Bspl. "faux amis")¹¹. Vereinfacht ausgedrückt: Früher interessierte man sich in der Zweitspracherwerbsforschung hauptsächlich für die zu erwerbenden Sprachen, heute hauptsächlich für den Vorgang des Erwerbs. Ausweichgebiet für die Fremdsprachenphilologen war bisher v.a. die Formulierung von Lernzielen, Lehrplänen, Lehrmethoden usw. für den gesteuerten Zweitspracherwerb (Fremdsprachendidaktik), oder aber die empirische Untersuchung der tatsächlichen schulischen Unterrichtspraxis (Sprachlehrforschung).

Die Situation, die sich auf diese Weise ergeben hat, bedeutet eine große Chance für die sich nach wie vor überwiegend mehrsprachig definierende deutschsprachige Romanistik. Diese sollte nun verstärkt Fragestellungen des Spracherwerbs berücksichtigen – und zwar des mehr oder weniger gleichzeitigen Erwerbs mehrerer verwandter Fremdsprachen. Immerhin drei romanische Sprachen (Französisch, Italienisch, Spanisch) haben inzwischen Aufnahme in den Standard-Fächerkanon der Gymnasien gefunden. Die überwiegende Anzahl der Italienisch- und Spanischlerner hat zuvor bereits Französisch gelernt. Wenn es nun gelingt, das Lernen dieser Sprachen aufeinander zu beziehen, dann könnte sich ein strukturbedingter Nachteil der Romanistik zu einem Vorteil wenden:

Was nämlich auf den ersten Blick die Schwäche der in der Romanistik zusammengefaßten neun romanischen Sprachen oder wenigstens ihrer vier Hauptsprachen Französisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch ausmacht, nämlich ihre unökonomische Vielzahl, verglichen mit dem *einen* Englisch, kann sich für den Kenner durchaus als ihre spezifische Stärke erweisen. Denn es ist ja eine Tatsache, daß alle diejenigen, die einmal in ihrem Leben *eine* romanische Sprache erlernt haben, damit zugleich schon beträchtliche Vorleistungen für das Erlernen einer zweiten romanischen Sprache erbracht haben. Dieser Vorteil akkumuliert sich noch beim Erwerb jeder weiteren romanischen Sprache, so daß die Romanistik insgesamt als ein erfolversprechender Schrittmacher auf dem Weg zu einer sprachenteiligen Gesellschaft Europas angesehen werden kann. "*Buy one, take two (or three, four) Romance languages!*" könnte die ökonomische Maxime der Romanistik lauten (Weinrich 1997a: 47/48).

¹¹ Vgl. hierzu Kap. 3.1.1 (zum Transfer), 3.1.2 (zur Interferenz) und 3.2 (zu *faux amis*).

1.1 Ursprünge der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Spätestens seit Dantes *De vulgari eloquentia* (1304)¹² ist bekannt, daß zwischen den Sprachen, die das Lateinische fortsetzen, große Ähnlichkeiten bestehen. Dennoch hat der Versuch, diese Ähnlichkeiten auch für die Fremdsprachenvermittlung mehrerer Sprachen systematisch einzusetzen, bis ins ausgehende 20. Jh. auf sich warten lassen (vgl. Kap. 1.4). Es gab allerdings auch schon früher Überlegungen zu der Frage, wie man das Lernen mehrerer Fremdsprachen ökonomisch gestalten könne.

Typische Zeugnisse dieser multilingualen Ambitionen sind die mehrsprachigen Wörterbücher des Typs *Quinque linguarum utilissimus vocabulista* – also ganz praktische Reisewörterbücher, die sich im 16. Jh. großer Beliebtheit erfreuten. Sie beinhalteten üblicherweise die Sprachen Italienisch, Französisch, Deutsch, Niederländisch und Spanisch, also alle Sprachen, die im Reich Karl des V. gesprochen wurden. Nachdem die ersten Editionen großen Erfolg hatten, wurde meist noch das Englische, gelegentlich auch das Lateinische und Griechische hinzugefügt. In der Folgezeit kamen Wörterbücher auf den Markt, in denen bis zu 11 Sprachen einander gegenübergestellt wurden, darunter das Polnische, Ungarische und Hebräische (Niederehe 1987: 161). Von einem echten Aufeinanderbeziehen des Wortschatzes dieser Sprachen kann aber noch nicht gesprochen werden – es handelt sich um eine reine Gegenüberstellung.¹³

Tatsächlich aufeinander bezogen hat Columbus die verschiedenen, ihm zur Verfügung stehenden Sprachen – allerdings eher im Sinne von Interferenzen (vgl. Kap. 3.1.2). Die Analyse der von ihm erhaltenen Textdokumente hat ergeben, daß sein Kastilisch portugiesische Entlehnungen und Interferenzen aufwies, sein Italienisch Katalanismen. Er ist damit ein typischer Repräsentant der mediterranen Seefahrer, die im 15. und 16. Jh. mit dem "Levantinischen" groß geworden waren – einer Art Seefahrer-Koiné, die sämtliche wichtigen Sprachen der Mittelmeerküsten verband (Blanche-Benveniste/Valli 1997b).

Auch im 16. Jh. gab es aber bereits Ansätze, die verwandtschaftlichen Beziehungen von Sprachen für den Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Allerdings wurden hier – wie später in der Kontrastivhypothese, nur Mutter- und Zielsprache in den Vergleich einbezogen. Ein Beispiel für eine solche Sprachlehre, die den Sprachvergleich als didaktisches Element einsetzt, sind Antonio del Corros *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa, confiriendo la vna con la otra, segun el orden de las partes de la oration Latinas* (1586, Facsimile-Ausgabe: del Corro 1988). Das Besondere an dieser Sprachlehre – man dachte damals sehr ökonomisch – besteht darin, daß sie in zwei Richtungen funktioniert: Hispanophone lernen damit Französisch, Frankophone Spanisch.

¹² Zur Rolle Dantes als Vorläufer der romanischen Philologie vgl. Gauger/Oesterreicher/Windisch (1981: 40ff).

¹³ Die Tradition dieser mehrsprachigen Wörterbücher hat in jüngerer Vergangenheit Geysen (1990) fortgesetzt. In seinem linguistisch orientierten Wörterbuch werden aber lediglich die analogen Formen aus dem Lateinischen, Italienischen, Spanischen, Französischen, Englischen, Niederländischen und Deutschen miteinander kontrastiert.

Noch deutlicher in Richtung Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelte sich die Fremdsprachenvermittlung im 17. Jh.: 1617 erschien eine viersprachige Ausgabe der ursprünglich lateinisch-spanischen *Janua Linguarum* des irischen Jesuiten William Bath. Hinzugenommen wurde das Französische und Englische, später auch das Deutsche (Weller 1998: 70). In Amsterdam erschienen 1656 die *Gemmulae linguarum: Dialogues en quatre langues: français, espagnol, italien et allemand* von Philippe Garnier. Es handelt sich hierbei um eine multilinguale Dialogsammlung, die 1659 noch um das Lateinische bereichert wird (Weller 1998: 70).

Der einflußreichste "Mehrsprachigkeitsdidaktiker" dieser Zeit war sicherlich **Johann Amos Comenius** (1592-1670). Er ist uns heute in erster Linie als allgemeiner Pädagoge bekannt, der z.B. die Verwendung kindgemäßer Stoffe, lustbetontes Lernen und die Vermeidung körperlicher Züchtigung propagiert hat. Für die Fremdsprachendidaktik war vor allem sein sensualistischer Ansatz folgenreich: Bei Worteingführungen sollten die entsprechenden Gegenstände dem Schüler im Idealfall vorliegen, um sie anzuschauen, zu betasten oder daran zu riechen. Comenius war wohl auch der erste bekannte Fremdsprachendidaktiker, der in seinen Lehrbüchern systematisch Bilder zur Worteingführung verwandte. Die einzelnen Bildetails waren mit Zahlen versehen, die auf entsprechende zwei- oder mehrsprachige Vokabelangaben verwiesen. Auf diese Weise konnte ein ganzes Wortfeld mit Hilfe eines komplexen Bildes vermittelt werden (vgl. Abbildung 1, s.u.).

Comenius hat sich aber in seiner wichtigsten theoretischen Arbeit, der *Didactica Magna* (1638), auch ausführlich zum Erlernen mehrerer Sprachen geäußert. In Kapitel XXII, *Linguarum Methodus*, umreißt er zunächst, welche Sprachen hierfür in Frage kommen: *necessariae solum*, d.h.

für das tägliche Leben die Muttersprache, für den Verkehr mit den Nachbarvölkern deren Sprachen (...), für die Lektüre gelehrter Bücher, wie dies unter Gebildeten üblich, das Lateinische, für Philosophen und Mediziner Griechisch und Arabisch, für Theologen Griechisch und Hebräisch (Comenius 1992: 150).

Er betont mehrfach, daß es nicht nur unmöglich, sondern auch überflüssig ist, all diese Sprachen bis zur Perfektion zu lernen. Entscheidungskriterium ist die *necessitas* – für Griechisch und Hebräisch sei es beispielsweise völlig ausreichend, sie so weit zu lernen, daß man Bücher lesen und verstehen könne (Comenius 1992: 150).¹⁴ Zwei Sprachen allerdings nimmt er hiervon aus: "Nur der Muttersprache und dem Latein müssen wir solche Sorgfalt zuwenden, daß wir sie schließlich ganz und gar beherrschen" (Comenius 1992: 153).

Am interessantesten für unsere Belange sind aber wohl die acht Regeln für das Erlernen verschiedener Sprachen, die sogenannte Polyglottie, die Comenius im selben

¹⁴ Mit dem Leseverstehen beschreibt Comenius ein Lernziel, das in etwa dem aktuellen Frankfurter Projekt EUROCOMRom entspricht, dort allerdings auf lebende Volkssprachen bezogen. Eine solche Beschränkung auf die Rezeption allein hätte Comenius aber bei Nachbarsprachen wohl nicht akzeptiert.

Kapitel aufstellt (vgl. für die folgenden Angaben die lateinische Edition, Comenius 1973: 88ff, und die deutsche Übersetzung, Comenius 1992: 151ff):

1. *Quaelibet Lingua seorsum discatur...*: Jede Sprache muß für sich gelernt werden. Zuerst natürlich die Muttersprache [*vernacula*], dann die, welche anstelle der Muttersprache oft gebraucht wird, d.h. die der Nachbarvölker (denn die Volkssprachen [*linguae vulgares*] müssen meiner Meinung nach den gelehrten Sprachen [*linguae doctae*] vorausgehen). Dann Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, immer eine nach der andern, nie zusammen, sonst geraten sie durcheinander. Zuletzt jedoch, wenn sie dank der Übung schon einigermaßen fest sitzen, ist es nützlich, sie mittels vergleichender Wörterbücher und Grammatiken einander gegenüberzustellen.

Das *seorsum* ist also in erster Linie zeitlich zu verstehen: eine Sprache *nach* der anderen. Erst in einem fortgeschrittenen Stadium soll auch der Sprachvergleich zum Fremdsprachenunterricht hinzugezogen werden.

2. *Quaelibet Lingua certum Temporis demensum habeat...*: Jeder Sprache muß ein bestimmter Zeitraum zugemessen werden, in dem sie gelernt werden soll. Dies deshalb, damit nicht aus einer Neben- die Hauptarbeit gemacht und die für den Sachunterricht nötige Zeit mit Vokabellernen verdorben werde. Weil die Muttersprache an Dinge gebunden ist, die sich dem Verstand nur allmählich erschließen, sind für sie mehrere Jahre nötig, ich denke acht bis zehn, also die ganze Kindheit und ein Teil des Knabenalters. Dann kann man zu irgendeiner anderen Volkssprache übergehen, deren jede innerhalb eines Jahres bequem zu erlernen ist. Das Lateinstudium kann in zwei Jahren abgeschlossen werden, das Griechische in einem und das Hebräische in einem halben Jahr.

Auffallend ist hier – neben den enorm kurz veranschlagten Zeitspannen, die einem heutigen Fremdsprachenlehrer Tränen der Rührung in die Augen treiben würden –, daß als L2 eine weitere Volkssprache und erst als L3 Latein vorgeschlagen wird. Die Forderung, den Unterricht jeder Fremdsprache nach einer bestimmten Zeit abzubrechen, entspricht durchaus curricularen Forderungen moderner Fremdsprachendidaktiker und Sprachlehrforscher, die beispielsweise nach einem Lehrgang von 5 Jahren keine entscheidenden Sprachfortschritte mehr sehen können (Christ 1989: 26/27, Bausch 1989: 39). Auch Harald Weinrich (1997: 45) spricht davon, daß der neunjährige Englischlehrgang an deutschen Gymnasien "sogar bei Anglisten ein Unwohlsein auslöst".

3. *Omnis Lingua usu potius discatur quam praeceptis...*: Jede Sprache soll mehr durch Gebrauch als durch Regeln gelernt werden, d.h. durch möglichst häufiges Hören, Lesen, Wiederlesen, Abschreiben und durch schriftliche und mündliche Nachahmungsversuche (...).

4. *Praecepta tamen Usu juvenent, & firment...*: Regeln sollen jedoch diesen praktischen Gebrauch unterstützen und festigen (...). Vor allem gilt das für die gelehrten Sprachen, die man aus Büchern lernen muß, aber auch für die lebenden. Denn auch die italienische, französische, deutsche, böhmische und ungarische Sprache lassen sich in Regeln fassen, wie dies auch schon geschehen ist.

Die Regeln 3 und 4 plädieren für einen kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht. Kognitives, regelorientiertes Lernen soll in erster Linie bei den toten Bildungssprachen angewandt werden.

5. *Praecepta Linguarum Grammatica sint, non Philosophica...*: Die sprachlichen Regeln sollen grammatische, nicht philosophische sein, d.h., sie sollen nicht spitzfindig die Entstehung und Begründung der Wörter, Sätze und Verbindungen [erg. erklären, d.Verf.], sollen nicht untersuchen, warum es so oder so heißen müsse, sondern mit schlichten Worten erklären, was geschieht und auf welche Weise es zu geschehen hat. Jene feineren Betrachtungen über Ursache und Verknüpfung, Ähnlichkeit und Unähnlichkeit, Analogie und Anomalie der Wörter und Sachen gehören in den Bereich der Philosophen und halten den Philologen nur auf.

Auch in Regel 5 spricht sich Comenius gegen einen kognitiv orientierten FSU aus. Mit den zu vermeidenden "Betrachtungen über Ähnlichkeit und Unähnlichkeit", im Original *speculatio similitudinum & dissimilitudinum* sind wohl Phänomene wie Synonymie und Antonymie innerhalb *einer* Sprache gemeint, nicht etwa ein Sprachvergleich, wie aus der folgenden Regel deutlich wird:

6. *Scribendorum Linguae novae Praeceptorum norma sit lingua prius nota, ut differentia tantummodo illius ab hac ostendatur...*: Richtschnur für die Abfassung der Regeln einer neuen Sprache sei eine früher erlernte, so daß nur die Abweichungen von dieser aufgezeigt werden müssen. Denn das beiden Sprachen Gemeinsame zu wiederholen ist nicht bloß unnütz, sondern auch schädlich, weil es durch den Schein einer großen Weitläufigkeit und Verschiedenheit, die den Tatsachen nicht entspricht, den Verstand erschreckt. In der griechischen Grammatik z.B. müssen die Definitionen der Nomina und Verben, der Fälle und Zeiten oder die syntaktischen Regeln, die nichts Neues enthalten, nicht wiederholt werden, weil man sie als schon verstanden voraussetzen darf. Daher soll man nur darüber Regeln aufstellen, worin das Griechische vom bereits bekannten Latein abweicht. Dann läßt sich die griechische Grammatik auf einige Seiten reduzieren, und alles wird deutlicher, leichter und sicherer.

Ein Sprachvergleich wird also durchaus empfohlen, aber immer unter der Prämisse, daß mindestens eine der beiden Sprachen beim Lerner gut gefestigt ist. Diese gesicherte Sprache soll dann, wo immer möglich, als Transferbasis genutzt werden. Interessant ist hier auch die Perspektive von Comenius: Während moderne Didaktiker eher die Transfermöglichkeiten als Besonderheit suchen, geht Comenius quasi vom Transfer als dem Normalfall aus und legt den Schwerpunkt auf die sprachlichen Elemente, bei denen *kein* Transfer möglich ist. So erklären sich wohl auch die kurzen Lernzeiten, die Comenius ansetzt (s.o.).

7. *Exercitia prima Linguae novae sint circa materiam prius notam...*: Die ersten Übungen in einer neuen Sprache müssen an einem bereits bekannten Stoff vorgenommen werden, damit sich der Geist nicht gleichzeitig auf Sachen und Wörter richten muß, was ihn zerstreut und schwächt, sondern nur auf die Wörter, die er sich so schneller und leichter aneignet.(...)

8. *Omnes igitur Linguae una eademque methodo disci possunt...*: Alle Sprachen lassen sich also nach ein und derselben Methode lernen – nämlich durch den Gebrauch, durch einige ganz einfache Regeln, die nur die Verschiedenheit von der bereits bekannten Sprache aufzeigen, und durch Übungen an bekannten Stoffen.

Regel 7 entspricht dem pädagogischen Grundsatz "Vom Bekannten zum Unbekannten", Regel 8 faßt die Regeln 3 bis 7 noch einmal zusammen und betont deren Gültigkeit für alle Sprachen. Wie dies in der Praxis aussehen kann, demonstrieren Comenius'

Lehrbücher, so z.B. der *Orbis pictus* (1658), den es auch in einer lateinisch-deutsch-ungarisch-tschechischen Version gab. Die synoptischen Vokabelspalten ermöglichten sowohl den Einsatz als reines Lateinlehrbuch für deutsch-, ungarisch- oder tschechischsprachige Schüler, als auch die Verwendung im Rahmen der Polyglottie. Keineswegs war aber daran gedacht, die entsprechenden Vokabeln der aufgeführten Sprachen gleichzeitig zu lernen. Vgl. die untenstehende Abbildung:

•••••(2865)•••••

CXL.

Miles. Der Soldat.
A' Vitéz. (Katona fegy veres.)
Wogal [žoldnýř]



<p>bellandum est, 1 scribantur <i>militar.</i> 1</p> <p>Horum <i>arma</i> sunt, 2 <i>galea</i> f. I. (<i>casco</i>) 2 f. III. (<i>quæ ornatur cristâ</i>) <i>armatura</i>, f. I. <i>cujus partes sunt,</i> <i>corquis</i> III. <i>ferream</i>, 3 m. II. <i>oborax</i>, 4 m. III. <i>brachialia</i>, 5 <i>ocrea ferrea</i>, 6 <i>manica</i>, 7 <i>eum lorica</i>, 8 <i>& scuto</i> (<i>el ypo</i>): 9 <i>hæc sunt arma defen-</i> <i>siva,</i></p>	<p>Wâi man kriegen soll/ werden geschrien Sol- [daten. 1</p> <p>Deren Waffen sind/ der Helm (Büchelhaube) 2 (welcher gezieret wird mit dem Federbusch) der Harnisch (Rüstung) dessen Stücke sind/ der Kragen/ 3 der Brustharnisch/ 4 die Armschienen/ 5 die Beinschienen/ 6 die Blechhandschuhe/ 7 sambt dem Panzer 8 und Schild: 9 dieses sind Schußwaf- fen.</p>	<p>Hogyha hadakozni kell <i>katona</i>kat 1 (<i>büdel</i>) fo- gánuak, Ezcknek fegyverek a' fűk (<i>von fű</i>) 2 (a' mily felckegyetetik <i>azinnirrel, tollal</i>) a' <i>vaj-fegyver</i> derék <i>mellynck vései,</i> a' <i>vaj-galler</i>, 3 a' <i>mel</i> 7 (<i>derék-vaj</i>, 4 a' <i>krausok</i>, 5 a' <i>vaj-saruk</i>, 6 a' <i>pl:ber kesztyuk</i>, 7 a' <i>pánczellal</i> 8 <i>épa</i>ssal <i>egy</i>tes: 9 ezek az <i>biatorna</i> való fegyverek.</p>	<p>Kdy wogna ma byti/ werbuge (popisuge) wogekúw/ 1</p> <p>Tycho šbroge sau/ ššifak/ 2 (<i>tery se přiošdobuge</i> Děcm) Kystuně Kerebo častky sau/ Gólni želežny 3 Orniš 4 (Fabar želežny) Kacowisse 5 Kákoleni 6 rukawice želežne 7 š Pancyrem 8 a pawesau: 9 tato gest Bran pro os branu. Offen,</p>
---	--	--	---

Abbildung 1: Soldat aus Comenius, *Orbis pictus* (1658), entnommen aus Kelly (1969: 19)

Mit Comenius¹⁵ hatte die Geschichte der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze einen ersten Höhepunkt erreicht. Im späten 19. Jh. fanden diese Ansätze ein Ende. Dies lag an der immer beliebter werdenden Direkten Methode der Fremdsprachenvermittlung, die es sich zum Ziel gemacht hatte, den Sprachvergleich völlig aus dem Unterricht zu verdrängen. Fremdsprachen sollten genauso erworben werden wie die Muttersprache, Bedeutungen und Strukturen also nach Möglichkeit unbewußt aufgenommen werden (Reinfried 1998: 23-28). Die Festlegung auf einen einsprachigen, in der Zielsprache abgehaltenen Unterricht, machte darüber hinaus das Einbeziehen weiterer Fremdsprachen unmöglich. Dieser Trend hielt im großen und ganzen bis in die 80er Jahre des 20. Jh. an.

1.2 Tertiärsprachenforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeitsdidaktik als wissenschaftliche (Teil-) Disziplin ist eine Schöpfung der frühen 90er Jahre des gerade vergangenen Jahrhunderts: Ihre Entstehung ist durchaus bemerkenswert – und zwar nicht nur deshalb, weil die Direkte Methode so lange die Fremdsprachenvermittlung dominiert hatte. Auch in der Linguistik waren noch in den 50er und 60er Jahren Mehrsprachige für die Forschung nur dann interessant, wenn sie bilingual im engeren Sinne waren, d.h. wenn sie zweisprachig aufgewachsen waren.¹⁶ Noch Ende der 70er Jahre denkt Wandruszka in einem Abschnitt seines Buches *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, den er mit "Didaktik der Mehrsprachigkeit" überschreibt (1979: 321), in erster Linie an das Tolerieren der unterschiedlichen Sprachvarietäten, mit denen Kinder (v.a. in Sprachkontaktzonen) aufwachsen:

Wie sollen unsere Volksschul-, unsere Grundschullehrerinnen und -lehrer den richtigen Weg finden? Sie dürfen ihre Aufgabe nicht darin sehen, die Sprachen zu bekämpfen, die die Kinder von zu Hause mitbringen, ihre Dialekte, Regiolekte, Soziolekte, ihre Hausprachen, Minderheitensprachen, Fremdsprachen, um sie durch die allein seligmachende Schriftsprache, Hochsprache, Bildungssprache zu ersetzen – darüber ist man sich heute wohl überall einig. Sie müssen von Anfang an den Kindern das Bewußtsein der Vielfalt ihrer Sprachen geben, der gesprochenen und der geschriebenen, der Sprache der Hausgemeinschaft, der Gemeinschaft der gleichaltrigen Freunde und Spielgefährten, der Sprache der Ortsfremden, der Sprache der öffentlichen Reden und amtlichen Verlautbarungen, der Sprache der Kinder- und Jugendbücher, der ersten spannenden Lektüre, die so schnell den Gesichtskreis der verstehenden Mehrsprachigkeit über die tätige Mehrsprachigkeit hinaus unendlich erweitert (Wandruszka 1979: 321f).

¹⁵ Weitere Informationen zu Comenius finden sich z.B. bei Beer, Jürgen; Michel, Gerhard: *Comenius – Leben, Werk und Wirken*. St. Augustin: Academia, 1992, Golz, Reiner; Korthaase, Werner; Schäfer, Erich: *Comenius und unsere Zeit*. Hohengehren: Schneider, 1996 oder Cauly, Olivier: *Comenius*. Paris: Félin, 1995.

¹⁶ Über dieses Mißverhältnis wunderte sich auch schon Krumm (1995: 196): Er führt das geringe Interesse an der Mehrsprachigkeit auf Chomsky und seine Schule zurück, die mit ihrer These vom quasi angeborenen Spracherwerbsmechanismus per se kein großes Interesse für die Unterschiede im Erwerb mehrerer Sprachen haben konnten.

Allmählich wurde die enge Definition von Mehrsprachigkeit dann aufgeweicht, und man interessierte sich gleichermaßen für Zwei- und Mehrsprachige mit sehr unterschiedlichen, auch in der Schule erworbenen Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen:

Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat (Bertrand/Christ, zitiert nach Meißner 1995: 173).¹⁷

Die erweiterte Fassung des Begriffs "bilingual",¹⁸ die häufig auch multilinguale Sprecher mit einschloß (Auer 1995: 115), brachte es mit sich, daß nun ein großer Teil der Weltbevölkerung mit diesem Prädikat versehen werden konnte:

Bilingualism is present in practically every country of the world, in all classes of society, in all age groups; in fact, it has been estimated that about half the world's population is bilingual (Grosjean 1982: vii).

In den 90er Jahren hat man die Ansprüche an das Etikett "mehrsprachig" noch weiter heruntergeschraubt, nämlich auf Mehrsprachigkeit in bezug auf Teilkompetenzen: Nun erforscht man bereits die Möglichkeiten rein rezeptiver Mehrsprachigkeit und zwar vor allem im Bereich der Lesekompetenz, also derjenigen sprachlichen Fertigkeit, die nach aller Erfahrung am leichtesten zu erwerben ist (vgl. Kap. 1.4).¹⁹ Dies bedeutet, daß man sich allmählich mehr für die Regelfälle als für die Ausnahmen interessiert. Bilinguale mit identischen Kompetenzen in ihren beiden Muttersprachen sind schließlich dünn gesät.²⁰ Von Multilingualen oder von Individuen mit zumindest mehrsprachiger Lesekompetenz sind wir dagegen überall umgeben.²¹ Etwa ein Drittel, in Ballungsgebieten sogar fast die Hälfte eines Jahrgangs besucht heute das Gymnasium – ich spre-

¹⁷ Zur Problematik des Mehrsprachigkeitsbegriffs vgl. auch Weller (1998: 69f).

¹⁸ "Nach älterer Auffassung bedeutet 'echte' Zweisprachigkeit die balancierte Beherrschung zweier Sprachen für alle Sachbereiche und auf hohem Niveau" (Oomen-Welke 1998: 193). Heute wird der Terminus offener verwendet: "Zweisprachige sind solche Personen, die sich zweier Sprachen fließend in für sie kommunikativ relevanten Situationen bedienen und diese Sprachen nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch oder vor allem im Kontakt mit Muttersprachlern erworben haben" (Oomen-Welke 1998: 194).

¹⁹ Zum Versuch einer stärkeren Berücksichtigung sprachlicher Teilkompetenzen in das französische Schulsystem vgl. Ploquin (1997).

²⁰ Schon Grosjean (1982: 235) räumt ein, daß "balanced bilinguals", also Bilinguale, die in beiden Sprachen gleichermaßen flüssig sprechen können, eher die Ausnahme als die Norm darstellen. Zu den verschiedenen Aspekten des Begriffs "Mehrsprachigkeit" vgl. auch Lüdi (1996).

²¹ Tucker (1998: 4) rechnet hoch, daß bereits mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung im Kontakt mit zwei oder mehr Sprachen aufwächst (vgl. Labrie 1997). Hinzu kommen die Sprecher aus prinzipiell einsprachigen Gebieten, die aber Fremdsprachen im Rahmen ihrer Schulausbildung vermittelt bekommen. All diese Individuen werden in der aktuellen Spracherwerbsforschung als "multilingual" bezeichnet – es spielt also keine Rolle, wie stark die jeweilige Sprachkompetenz ist (Cenoz/Genesee 1998: 16ff).

che hier für Baden-Württemberg.²² Alle diese Schüler wachsen also bereits mit mindestens zwei Fremdsprachen auf. Die berühmte Reiselust der Deutschen sorgt dafür, daß auch ein Großteil der restlichen Bevölkerung mit Fremdsprachen in Kontakt kommt. Und selbst wer zu Hause bleibt, kann auf Speisekarten und Aushängen italienischer, spanischer, türkischer, griechischer und chinesischer Restaurants Lesekompetenz erwerben – Gerichte und Zutaten sind ja häufig übersetzt, in den letztgenannten Fällen auch transkribiert.

Die zunehmende Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der heutigen Zeit hat dazu geführt, daß bestehende wissenschaftliche Disziplinen ihren Objektbereich ausgedehnt haben – beispielsweise entwickelt sich die Bilingualismus- und Sprachkontaktforschung mehr und mehr zu einer Multilingualismusforschung.²³ Darüber hinaus sind neue (Teil-)Disziplinen entstanden, die sich speziell mit dem Erwerb mehrerer, v.a. verwandter Fremdsprachen befassen. Hier ist als Teil der Sprachlehr- und -lernforschung die Tertiärsprachenforschung zu nennen,²⁴ als Teil der Fremdsprachendidaktik die Mehrsprachigkeitsdidaktik.²⁵

Gerade junge Disziplinen haben immer das Problem, ihre Existenzberechtigung dadurch zu sichern, daß sie sich definitorisch von den alteingesessenen Disziplinen abgrenzen müssen. Ähnlich war dies schon bei der Etablierung der Sprachlehrforschung gegenüber der deutlich älteren Fremdsprachendidaktik gewesen.²⁶ Daher sind zunächst einige Begriffe zu klären:

Für die Tertiärsprachenforschung – vgl. hierzu auch Kap. (1.4.1) – steht der Begriff "Tertiärsprache" (L3) im Zentrum. Hufeisen formuliert die entscheidenden Fragen der Tertiärsprachenforschung folgendermaßen (1998a: 169):

Was ist das spezifische an L3? Was ist an L3 anders als an L2? Wenn L3-Lernen sich fundamental von L2-Lernen unterscheidet, wie unterscheidet es sich vom L4- bzw. Lx-Lernen (Lx=L3+n)? Basiert das L3-Lernen nur auf einer etwas komplexeren Interlanguage?

"L3" selbst definiert Hufeisen als "eine dritte Sprache, die jemand lernt oder erwirbt; und hier ist diese Terminologie chronologisch zu verstehen" (Hufeisen 1998a: 169). Das, was die Tertiärsprache wesentlich auszeichnet, ist also, daß man zuvor bereits

²² In Baden-Württemberg wechselten 1998 im Landesdurchschnitt 32,6% der Grundschüler auf das Gymnasium, in Freiburg waren es 48,9%, in Heidelberg sogar 52% (nach Werner, Susanne: "Stadt will Gymnasiasten stärker verteilen", in: *Badische Zeitung*, 5.2.1999, S. 23).

²³ Vgl. Publikationstitel wie den von Cenoz/Genesee (1998a): *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education* oder Cenoz/Hufeisen/Jessner (2001): *Looking beyond Second Language Acquisition*.

²⁴ Vgl. hierzu die Sammelbände Bahr/Bausch/Helbig/Kleppin/Königs/Tönshoff (1996) und Hufeisen/Lindemann (1998). Bezeichnend für zunehmendes Interesse an dieser Thematik ist auch die Begründung der Stauffenburg-Reihe "Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit".

²⁵ Zur Begründung und Darstellung dieser Disziplin vgl. v.a. Meißner/Reinfried (1998a).

²⁶ Vgl. die Debatte zwischen Bausch/Königs (1983) und Felix (1979) über Sinn und Unsinn der Sprachlehrforschung.

eine L2 gelernt hat. Aus diesen Lernerfahrungen entwickelt sich eine Erwartungshaltung in bezug auf die nächste zu lernende Sprache (Kallenbach 1998), so daß sich im Extremfall das L2-Lernsystem zum Lernmodell für die L3 entwickeln kann (Groseva 1998). Beim Erwerb der 1. Fremdsprache (L2) ist dies ganz anders: Da der Erstspracherwerb (L1) sich weitgehend unbewußt vollzieht, gibt es kaum metasprachliches oder prozessuales Wissen, das man gezielt auf diesen Zweitspracherwerb übertragen könnte.²⁷ Mit der Zweitsprache wird also auch das Phänomen "Sprache" ganz neu entdeckt – durch die Außensicht bzw. den Vergleich erhält man neue Einblicke in die Muttersprache. Die Besonderheit des muttersprachlichen Erwerbs hingegen besteht darin, daß man parallel mit ihm das wesentliche Weltwissen erwirbt. Natürlich erwirbt man auch beim Zweit- und Drittspracherwerb Weltwissen, aber längst nicht mehr in dieser Menge. Zudem wird letzteres auf das erstsprachlich erworbene Weltwissen quasi "aufgefropft".

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist eine Entwicklung der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts und basiert auf dem weiten Mehrsprachigkeitsbegriff (s.o. S. 27). Der Terminus "Mehrsprachigkeitsdidaktik" wird nach Meißner (1993: 532) erstmals verwendet in Havran/Raasch/Schmitt/Schulz (1992): "Verstehen ohne lernen zu müssen?" Der Begriff steht also von Anfang an in Zusammenhang mit Fragen der Lernökonomie. Natürlich ergeben sich Berührungspunkte zu den einzelsprachlichen Fremdsprachendidaktiken:

Mit den einzelnen Fremdsprachendidaktiken teilt die Mehrsprachigkeitsdidaktik das Interesse an Analyse, Begründungen und Verfahren des Lehrens und Lernens innerhalb der Schwerpunktperspektiven: Lehrer/Lerner, "Fremd"-Sprache bzw. Zielsprache als Medium und Inhalt des Unterrichts. Im Unterschied zu ihnen untersucht sie Bedingungen, die sich nur im Bezugsfeld mehrerer und unterschiedlicher Sprachen ergeben (Meißner 1993: 532/533).

Zwei Jahre später präzisiert Franz-Joseph Meißner den Arbeitsinhalt der Mehrsprachigkeit wie folgt:

Der verarbeitete Lehr- und Lernkontext leitet aus dem Richtziel Mehrsprachigkeit eine interne Verzahnung von muttersprachlichen, fremdsprachlichen und zielsprachlichen prozeduralen und deklarativen Sprachwissenskomplexen ab. Es impliziert, daß bereits bei der Erstellung einzelzielsprachlicher Curricula sprachenübergreifende Aspekte berücksichtigt werden. Das didaktische Verhältnis zwischen der Muttersprache (L₁) und den verschiedenen Fremdsprachen (L₂-L_x) ist durch ein pro- und retroaktiv geltendes übereinzelsprachliches Vernetzungsgebot charakterisiert (Meißner 1995: 173).

Das Verhältnis der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu den einzelsprachlichen Didaktiken wird folgendermaßen charakterisiert:

Der Neologismus Mehrsprachigkeitsdidaktik bezeichnet eine "Transversaldidaktik", welche die Einzelsprachendidaktiken von Französisch, Englisch, Deutsch, Spanisch

²⁷ Daß Schulkinder kaum metasprachliches Wissen haben, bevor sie mit der 1. Fremdsprache konfrontiert werden, wissen alle Fremdsprachenlehrer zu berichten. Die klassische Frage an die Schüler lautet dann immer: "Was macht Ihr eigentlich im Deutschunterricht?"

usw. und deren Methodenrepertoire ergänzt (aber natürlich nicht ersetzt) (Meißner 2000: 55).²⁸

Einen verbreiteten Sonderfall der Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt eine Didaktik dar, die das Lernziel der *rezeptiven* Mehrsprachigkeit, d.h. der hörenden und/oder lesenden Verstehensfertigkeit, in das Zentrum ihrer Bemühungen stellt. Die Ausgangsidee für den Entwurf einer solchermaßen eingeschränkten Didaktik war sprachpolitischer Art: Für die Ermöglichung von Kommunikation innerhalb der europäischen Sprachgemeinschaft waren verschiedene Vorschläge gemacht worden, von denen einer die Initialzündung für die angesprochene Beschränkung auf die Rezeption gab. Bausch faßt die fünf Modelle kritisch zusammen (Bausch 1989: 35/36).²⁹

- a) das Leitsprachenmodell, d.h. die Beschränkung auf eine einzige *lingua franca*, in diesem Falle Englisch. Eine solche Beschränkung würde nach Bausch "zur Reduzierung des menschlichen Sprachvermögens führen", da der Mensch die Fähigkeit besitzt, mehrere Sprachen zu erlernen.
- b) das Modell der gesteuerten Diversifikation, bei dem grundsätzlich alle Sprachen als gleichwertig behandelt werden. Gegen dieses Modell spricht vor allem der nicht realisierbare Aufwand in schulorganisatorischer Hinsicht.
- c) "das Modell, das sich auf die Ausbildung der beiden rezeptiven Fertigkeitsbereiche des Hör- und Leseverstehens, und zwar in mehreren Fremdsprachen, begrenzt". Hier läuft also jede Kommunikation zweisprachig ab, im Idealfall versteht jeder die Muttersprache des anderen. Dieses Modell widerspricht nach Bausch "dem menschlichen Grundbedürfnis, Sprachen nicht nur allein verstehend, sondern vor allem auch angemessen produzierend erwerben, lernen und gebrauchen zu wollen."
- d) das Modell einer künstlich konstruierten Plansprache, wie etwa dem Esperanto. Bausch lehnt dieses Modell aus denselben Gründen ab wie
- e) das Lateinmodell. Hiergegen spricht nach Bausch, daß Latein (ebenso wie Esperanto) nirgendwo echte National- und Muttersprache ist. Beide Modelle "widersprechen deshalb dem individuellen Lern- und Sprachbedürfnis, Weltwissen mit 'natürlichem' Sprachkönnen, und zwar auf der Grundlage einer bereits 'normal' und real erworbenen Kommunikationsfähigkeit in der Erstsprache, verbinden sowie individuell bedingte Identifizierungen zwischen diesen beiden Bereichen herstellen zu können."

Die Vertreter der rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik stützen sich auf das von Bausch als widernatürlich kritisierte Modell c) und führen dafür v.a. zwei Gründe an (Meißner 1995: 174):

- "Die informationsnehmende Lesefertigkeit ist zwischen nahverwandten Sprachen sehr rasch entwickelbar."

²⁸ Zu Zielsetzungen der Mehrsprachigkeit und zu ihren Anwendungsmöglichkeiten im Französischunterricht vgl. auch Nieweler (2001).

²⁹ Zur Kritik an den einzelnen Modellen vgl. auch Schröder (1995: 115ff).

- "Die rezeptiven Fähigkeiten bedürfen weniger der Pflege und Übung als das zeitaufwendige Sprechen und Schreiben."

Einig sind sich (rezeptive) Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenforschung in ihrer Kritik an der deutschen Schulpolitik, die sich allzusehr der Leitfremdsprache Englisch verschrieben hat. Von Seiten der Fremdsprachenunterrichtshistoriker wird vorgebracht,

daß sich der Aufstieg des Englischen als Schulsprache in einem für das deutsche höhere Schulwesen wenig rühmlichen Klima aus neuhumanistisch-idealistischer Halbbildung, teutonischer Kraftmeierei und nationalem Dünkel vollzieht, in einem Klima, das Rassenhaß begünstigt und das Dritte Reich von langer Hand vorprogrammiert (Schröder 1989: 58).

Der "Volkshaß" gegen Frankreich und nicht etwa ein fremdsprachendidaktischer Grund wäre demnach verantwortlich für die bis heute in Deutschland meistverbreitete Fremdsprachenfolge mit Englisch als erster Fremdsprache. Diese Monokultur aber verstößt im Rahmen des sich einenden Europa gegen die *political correctness*. Nun werden die Vorschläge interessant, die von der Fremdsprachendidaktik oder der Sprachlehrforschung teilweise schon deutlich früher vorgebracht wurden: größere Variation im Angebot der ersten Fremdsprache, Stärkung der Nachbarsprachen, frühbeginnender Fremdsprachenunterricht in Grundschule oder Kindergarten, Einbeziehung der Immigrantensprachen,³⁰ variabler Beginn der Kurse (z.B. auch in Klasse 8), Abschaffung von Langzeitkursen zugunsten von mehr Fremdsprachen, die in kürzeren Abständen und mit deutlich verringerten Lernzielen gelehrt werden, Einrichtung von Plateauphasen in einer Fremdsprache, während in einer anderen parallel eine Phase mit steilem Lernfortschritt eingelegt wird, Einrichtung von Kursen mit speziellen Lernzielen (z.B. Hörverstehen), Einrichtung bilingualer Gymnasien, Immersionsunterricht in nichtfremdsprachlichen Fächern,³¹ Förderung von internationalen Austauschprogrammen, Förderung autonomen Lernens im Rahmen von Sprachentandems,³² Einrichtung von Kursen zum selbständigen Weiterlernen von Fremdsprachen usw.³³

In den beiden folgenden Abschnitten werden zunächst allgemeine Zweitspracherwerbstheorien vorgestellt (1.3) und anschließend Forschungsprojekte präsentiert, die sich speziell mit dem Erwerb mehrerer romanischer Sprachen befassen (1.4).

³⁰ Zur entsprechenden Situation in Frankreich vgl. Dabène (1990).

³¹ Zur Entstehung und Beurteilung der ersten Immersionsprojekte vgl. Snow et al. (1983). Zu einem aktuellen Grundschulprojekt vgl. H. Christ (2001).

³² Hierzu beispielsweise der Sammelband von Rosanelli (1992).

³³ Vgl. Christ (1989: 25-28), Bausch (1989: 38/39) und Coste (1991: 171ff).

1.3 Sprachen lernen vs. erwerben – die wichtigsten Theorien zum Zweitspracherwerb

Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, eine neue Zweitspracherwerbstheorie aufzustellen. Die bestehenden Theorien haben jedoch einen Begriffsapparat hinterlassen, auf den auch hier immer wieder rekurriert wird. Schon deshalb scheint es mir sinnvoll, im Folgenden einen kleinen Überblick über die wichtigsten Termini und Theorien zu geben.

Die erste grundlegende Unterscheidung ist die zwischen *second language acquisition* und *foreign language learning*: Nach Bausch/Kasper (1979: 13) stammt die Unterscheidung von Corder (1967), wurde aber erst durch Krashen (ab 1976) richtig verbreitet. Das Attribut "*foreign*" betont dabei, daß eine Sprache gelernt wird, die nicht die Sprache der Umgebung ist, während "*second language*" für die Sprache der Umgebung steht, die als Zweitsprache gelernt wird. "*Learning*" steht in dieser Tradition für den gesteuerten Erwerb, "*acquisition*" für den ungesteuerten Erwerb.³⁴ In der anglo-amerikanischen Spracherwerbsforschung wird diese Unterscheidung auch weitgehend durchgehalten – mit einer deutlichen inhaltlichen Präferenz für den Themenbereich *Second Language Acquisition* –, in den Vereinigten Staaten gibt es schlicht mehr Gelegenheiten, zu untersuchen, wie Immigranten das Englische erwerben als wie US-Amerikaner Fremdsprachen lernen. In der deutschen Wissenschaftsgeschichte hat es bereits eine Debatte darüber gegeben, inwieweit die beiden Begriffe getrennt oder verbunden zu betrachten sind (Felix 1979, Bausch/Königs 1983, Königs 1990) – im wesentlichen ging es aber wohl darum, für die miteinander konkurrierenden Disziplinen der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehrforschung die *claims* abzustekken. Für europäische bzw. deutsche Sprachenverhältnisse scheint mir die Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb heute eigentlich akademisch zu sein: Wer als Kind in einer neuen Umgebung mit einer zusätzlichen Sprache aufwächst, erhält hier spätestens ab der Grundschule auch Unterricht in dieser Sprache. Wer als Erwachsener wegen Ortswechsels eine neue Sprache lernen muß, wird sofort zielstrebig eines der zahlreichen Erwachsenenbildungsinstitute (z.B. Volkshochschule) aufsuchen oder nach Möglichkeit an einem staatlich geförderten Eingliederungsprogramm teilnehmen. Ein Minimum an Steuerung wird also auch in diesen Fällen in der Regel vorauszusetzen sein. Umgekehrt lernt heute kaum ein Kind eine schulische Fremdsprache, ohne daß es nicht an irgendeinem schulischen Briefwechsel-, Begegnungs- oder Austauschprogramm teilnimmt. Zu diesen Momenten des ungesteuerten Erwerbs kommen Urlaubsaufenthalte im zielsprachlichen Ausland. Einen rein gesteuerten Zweitspracherwerb können wir also eigentlich nur für die sogenannten "toten" Sprachen wie Latein und Altgriechisch annehmen. Aufgrund der zahlreichen Urlaubssaktivitäten können die in deutschen Schulen vermittelten Sprachen auch nicht mehr als Fremdsprachen im oben beschriebenen engeren Sinne bezeichnet werden. Jegli-

³⁴ Auer (1988) teilt die am ungesteuerten Zweitspracherwerb teilhabenden Lerner nochmals in zwei Typen auf: den Lerner, auf den keinerlei Rücksicht genommen wird, und den Lerner, der von der Umgebung durch Korrekturen oder durch Vereinfachung der Sprachäußerungen unterstützt wird.

chen Fremdsprachencharakter hat inzwischen das Englische abgelegt – hierzu braucht man sich nur eine deutsche Telefonrechnung oder die entsprechenden Werbebeilagen anzuschauen. In Einzelfällen scheint diese Einsicht auch in den angloamerikanischen Raum zu sickern – so betitelt McLaughlin (1987) seine Übersicht über Theorien des gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerbs "Theories of *Second Language Learning*".

Ein verbreitetes terminologisches und methodisches Problem, ganz gleich, ob man Publikationen zur *second language acquisition* oder zum *foreign language learning* liest, besteht darin, daß das Kürzel "L2" i.a. alle weiteren Fremdsprachen mit umfaßt. In der Zweitspracherwerbsforschung wird zumeist überhaupt nicht, in der Sprachlehr- und -lernforschung nur selten zwischen der ersten, zweiten, dritten usw. Fremdsprache eines Individuums unterschieden, obwohl gerade hier gewaltige Unterschiede in den Erwerbsprozessen bestehen (s.o.). Erst in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat sich die Tertiärsprachenforschung – bezeichnenderweise als Teilgebiet der Sprachlehr- und -lernforschung – herausgebildet, die sich genau mit diesen Unterschieden befaßt.

Die im Folgenden dargestellten Theorien zum Zweitspracherwerb lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

1. Theorien, die den Zweitspracherwerb als Ganzes (d.h. gesteuert und ungesteuert) zu erklären versuchen und sich ganz auf den sprachlichen Aspekt beschränken. Hierzu zähle ich die Kontrastiv-, die Identitäts-, die Interlanguage-Hypothese, die Akkulturations- bzw. Pidginisierungstheorie und McLaughlins Kognitive Theorie
2. Theorien, die einzelne Aspekte des Zweitspracherwerbs in den Vordergrund rücken und daneben psychologische, soziologische oder kulturelle Fragestellungen berühren. Hierzu zähle ich die Monitortheorie, das Input-Output-Modell, die Betrachtung des Zweitspracherwerbs als Teilgebiet des interkulturellen Verstehens und den Ansatz, Zweitspracherwerb als ein Ergebnis der Anwendung von Lernerstrategien zu betrachten.

Die meisten dieser Theorien sind inzwischen mehrfach in Handbüchern und Forschungsüberblicken beschrieben, verglichen und evaluiert worden (vgl. Bausch/Kasper 1979, McLaughlin 1987, Zydatiß 1990, Schmidt 1992, Merten 1995, Barth 1999, Poulisse 1999) – es kann daher teilweise darauf verzichtet werden, bis auf die Originalquellen zurückzugehen. Die folgenden Kurzdarstellungen beschränken sich deshalb auf wenige Grundgedanken, insofern sie für unsere Fragestellungen von Belang sind. Lediglich der Abschnitt zu den Lernerstrategien fällt deutlich ausführlicher aus, da diese Strategien im Zentrum des empirischen Teils dieser Arbeit stehen sollen.

1.3.1 Theorien zum Zweitspracherwerb als Ganzes

Die folgenden Zweitspracherwerbstheorien haben die Gemeinsamkeit, daß sie zweitsprachliche Erwerbsprozesse global erklären wollen. Auf die Unterschiede zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb wird also beispielsweise kaum eingegangen (Bausch/Kasper 1979: 26).

1.3.1.1 Die Kontrastivhypothese

Die Grundthese der Kontrastivhypothese besteht darin, daß zweitsprachliche Elemente und Regeln, die auch in der Muttersprache existieren, leicht zu lernen sind, während unterschiedliche Elemente und Regeln zu Lernschwierigkeiten bzw. Fehlern führen. Die Hypothese war zunächst von Fries (1945) und Lado (1957) im Rahmen behavioristischer Lerntheorien formuliert worden. Spracherwerb wurde demnach als mechanisch angelegte *habit formation* angesehen, die ohne kognitive Steuerung funktioniert (Bausch/Kasper 1979: 5). Bei dieser Hypothese steht also nicht der Lerner, sondern der Kontrast zwischen Grund- und Zielsprache im Mittelpunkt (Merten 1995: 89).³⁵ Dem Lerner kommt lediglich die Rolle zu, quasi mechanisch grundsprachliche Gewohnheiten in die Zielsprache zu transferieren. Führt dieser Transfer zu einer normgerechten Äußerung, so spricht man von *positivem Transfer*, führt er zu Normverstößen, dann spricht man von *negativem Transfer* bzw. *Interferenz*.³⁶ Auf empirischem Wege ließ sich aber keineswegs nachweisen, daß alle Strukturunterschiede zwangsläufig zu Fehlern und Strukturidentitäten zu korrekten zielsprachlichen Äußerungen führten. So wurden beispielsweise *intralinguale* Interferenzfehler, die durch Übergeneralisierung einer zielsprachlichen Struktur entstanden, von der rein *interlingual* ausgerichteten Kontrastivhypothese nicht erfaßt (Bausch/Kasper 1979: 6ff).³⁷ Auch das Problem der *Strukturähnlichkeiten*, die zu den bekannten *faux amis* führen können (z.B. dt. *Agent* ≠ fr. *agent*, dt. *brav* ≠ fr. *brave*), war weitgehend ignoriert worden. So wird die Prozeßhaftigkeit des Zweitspracherwerbs heute weniger im reinen Transfer gesehen, als vielmehr im Erstellen, Testen und Verwerfen von Lernerhypothesen (Schachter 1992).³⁸ Die o.g. "starke" Version der Kontrastivhypothese, die tatsächlich den Anspruch gehabt hatte, Fehler prognostizieren zu können, wurde daher im Laufe der Zeit von einer "schwachen" Version verdrängt. Letztere hatte nur noch den Anspruch, aufgetretene Fehler im Nachhinein zu erklären (Bausch/Kasper 1979: 8).

Egal, ob man der starken oder der schwachen Version der Kontrastivhypothese folgte – Grundlage jeder Fremdsprachendidaktik mußte eine kontrastive Analyse von Grund- und Zielsprache sein. Die aus der Kontrastivhypothese abgeleitete Unterrichtsmethode lief aber keineswegs darauf hinaus, dem Lerner Strukturunterschiede und -identitäten zwischen Grund- und Zielsprache bewußt zu machen. Vielmehr wurde – ganz in behavioristischer Tradition – eine Methode favorisiert, die stark an das berühmte Hundeexperiment von Pavlov erinnert: der sogenannte *pattern drill* bzw. –

³⁵ Typische Produkte sind Lehrbücher, die Mutter- und Zielsprache kontrastieren, wie z.B. die Spanischlehre für Italophone von Saussol (1978).

³⁶ Interferenzen aus unterschiedlichen Muttersprachen ins Italienische behandelt Wilkins (1973).

³⁷ Merten (1995: 91) führt Untersuchungen an, bei denen der Anteil von Interferenzfehlern zwischen 5% und 85% aller Fehler schwankt. Die Datenlage ist also äußerst widersprüchlich.

³⁸ Zu weiterer Kritik an der Kontrastivhypothese bzw. an der kontrastiven Linguistik als Grundlage der Zweitspracherwerbsforschung vgl. Bausch (1973), Dulay/Burt/Krashen (1982), Kellerman (1987), Gass/Selinker (1992), Corder (1992), Mair (1995: 11ff u. 1997: 57ff), Barth (1999), Reinfried (1998, 1999 – v.a. zur Entwicklung des Transferbegriffs).

etwas freundlicher ausgedrückt – die audio-orale Methode. Ähnlich wie in der Direkten Methode war hier die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht tabu. Die mit der vorausgehenden kontrastiven Analyse ermittelten zu erwartenden Lernschwierigkeiten wurden nun dadurch behoben, daß der Lerner die korrekte zielsprachliche Struktur so oft wiederholen mußte, bis ein einziger zielsprachlicher Stimulus ausreichte, um ihn diese Struktur normgerecht produzieren zu lassen. Das ganze Verfahren vollzog sich idealerweise auf rein mündlicher Basis im Sprachlabor (Germain 1993: 141ff).

Zu ergänzen ist, daß die kontrastive Analyse keineswegs erst mit der Kontrastivhypothese ihren Anfang machte: Gerade die im 18. und 19. Jh. dominierende Grammatik-Übersetzungsmethode legte ja bereits den Focus auf strukturelle Unterschiede zwischen Grund- und Zielsprache. Auch im 20. Jh. findet man noch zahlreiche Lehrbücher, die auf dieser Methode beruhen und damit in gewisser Weise die Kontrastivhypothese vorwegnehmen.³⁹ Auf der anderen Seite gab es auch in der Hochphase der audio-oralen Methode Wissenschaftler, die die Fahne eines reflektierenden, kontrastierenden Fremdsprachenunterrichts hoch hielten. Zu ihnen gehörte Mario Wandruszka. Allerdings hatte auch er in erster Linie die Beziehungen zwischen Fremd- und Muttersprache im Blick. Vergleichen Sie die folgenden Stellungnahmen:

Der einsprachige Unterricht ist zweifellos die einzig richtige Methode – wenn man ihn immer wieder mit dem zweisprachigen Gespräch zwischen den beiden Sprachen verbindet [...] (Wandruszka 1979: 326).

Aber selbst die größte Vertrautheit mit den Formen, Strukturen, Programmen der neuen Sprache, mit der ganzen Welt ihrer Idiomatik, verlangt immer wieder die kritische Absicherung gegen die Muttersprache, ihre phonetischen, lexikalischen, grammatischen, idiomatischen Interferenzen, die zahllosen falschen Freunde [...] (Wandruszka 1979: 327).

Das kontrastive Lernen, das Gespräch mit der Muttersprache ist der beste Weg selbst für die Gewinnung sprachlicher "Reflexe" (Wandruszka 1979: 327).

Da hilft nur die kontrastive Methode: die divergierenden Formen und Strukturen nebeneinanderhalten, um zu lernen, sie auseinanderzuhalten (Wandruszka 1979:329).

Anzumerken bleibt, daß die Kontrastive Analyse bis heute gelegentlich noch Anwendung findet.⁴⁰ Cowan/Reed (1990) wenden sie beispielsweise an, um den Transfer des Mandarin-Passivs mit "bei" ins Englische zu untersuchen, Ard/Homburg (1992) analysieren auf dieser theoretischen Grundlage den Wortschatztransfer von 194 hispanophonen und 100 arabophonen Englischlernern. Besonders in Mehrsprachigkeitspro-

³⁹ Ein "Antibarbarus", der bereits auf dieser Hypothese basierte, noch ehe sie wissenschaftlich formuliert wurde, ist beispielsweise Aniceto Sardo y Vilar (1947): *Die 200 größten Fehler, die der Deutsche in der spanischen Sprache macht* (Duisburg: DEF); hier v.a. Kap. XII: "Fehler, die ihren Grund in der Beeinflussung durch deutsche Redeweisen haben" (S. 40ff).

⁴⁰ Zu neueren Ansätzen der Kontrastiven Linguistik vgl. die Beiträge in Mair/Markus (1992) sowie Danesi (1995). Kontrastive Analysen aus der Perspektive des Italienischerwerbs finden sich bei Giacalone Ramat (1983), Ramat (1983), Toschi Nobiloni (1983) und Haider/Schindler-Schjerve (1986).

jekten erlebt die Kontrastive Analyse derzeit eine Renaissance (Dabène 1996b).⁴¹ All dies geschieht aber unter deutlicher Einschränkung der Voraussagbarkeit von Transfers.

1.3.1.2 Die Identitätshypothese

Es geschieht nicht allzuoft, daß linguistische Untersuchungen Eingang in die (regionale) Tagespresse finden. Wenn dies aber einmal der Fall ist, dann geht es meist um die Frage, ob Sprache dem Menschen angeboren ist oder nicht – vgl. *Badische Zeitung* vom 21. 1. 1998 "Sprache doch angeboren?" bzw. einige Wochen später "Sprachgen entdeckt", oder DER SPIEGEL 6/1998 "Bauplan im Kopf" (S. 190-193). Wenn linguistische Fachbücher zu Bestsellern werden, steckt zumeist dasselbe Thema dahinter – jüngstes Beispiel ist Pinkers *Language Instinct* (1994).⁴²

Chomskys Annahme, daß Sprache oder genauer der Spracherwerb genetisch verankert sei,⁴³ steht im Zentrum der Identitätshypothese. Sie geht davon aus, daß derselbe angeborene Spracherwerbsmechanismus (*LAD = language acquisition device*) sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb verantwortlich sei. Jeglicher Spracherwerb basiere auf einer angeborenen Universalgrammatik (*UG = universal grammar*). Nach dieser Vorstellung spielt es also keine Rolle, ob eine Sprache als erste, zweite oder dritte Sprache eines Individuums gelernt wird: Der Erwerb vollzieht sich immer in denselben Entwicklungsstadien. Dabei ist der Lernende durchaus kreativ: Er konstruiert nämlich auf der Basis der an ihn herangetragenen (= *input*) bzw. von ihm verarbeiteten (= *intake*) Sprachdaten Hypothesen über die Strukturen der jeweiligen Zielsprache, überprüft und revidiert sie gegebenenfalls (*creative construction process*). Es werden also sehr wohl mentale bzw. kognitive Fähigkeiten verlangt.⁴⁴ Die Identitätshypothese markiert damit auch den Übergang von behavioristischen zu kognitiven Spracherwerbstheorien. Semantische, pragmatische sowie sozio- und psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs werden allerdings weiterhin vernachlässigt. Da der Lerner seine Hypothesen aufgrund des zielsprachlichen Inputs anstellt, z.B. mit den Verfahren der Generalisierung und Simplifizierung, spielt der Transfer

⁴¹ Tost/Gauchola (1996) untersuchen beispielsweise den Erwerb der unterschiedlichen Verneinungsarten im Französischen, Spanischen, Katalanischen und Italienischen, Fernández (1996) den Erwerb argumentativer Konnektoren im Spanischen und Italienischen.

⁴² Wie erfolgreich dieses Buch war, zeigt die Tatsache, daß schon zwei Jahre nach dem Erscheinen eine deutsche Übersetzung auf den Markt kam (Pinker 1996).

⁴³ Hierzu grundlegend schon Chomsky, N.: A Review of Skinner's 'Verbal Behavior'. *Language* 35, 1959, 26-58 und Chomsky, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. 1965. Jüngere zentrale Publikationen sind Chomsky (1981) und (1993).

⁴⁴ Gewisse reifebedingte Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb werden daher durchaus eingeräumt. Vgl. hierzu Schachter (1996). Zum Problem der Vergleichbarkeit von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lernvorgängen vgl. Schneider (1982: 192ff).

Figge (2000) ist der Ansicht, daß neuronale Veränderungen aus der Zeit des Erstspracherwerbs dafür verantwortlich sind, daß der Zweitspracherwerb sich deutlich langsamer vollzieht.

aus der Muttersprache oder anderen Sprachen keine Rolle (Bausch/Kasper 1979: 9ff; Merten 1995: 93ff).⁴⁵

Ein Problem der Identitätshypothese besteht darin, die typologische Verschiedenheit der auf der Welt verbreiteten Sprachen in Einklang mit einer angeborenen Universalgrammatik zu bringen. Diese Schwierigkeit wird in jüngeren Arbeiten mit der sog. *principles & parameters*-Theorie behoben.⁴⁶ Man geht davon aus, daß die Universalgrammatik durch Prinzipien konstituiert ist, die jeweils Variablen enthalten, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielsprache unterschiedliche Werte annehmen. Diese sogenannten "Parameter" ermöglichen es also, die UG an die unterschiedlichsten Sprachen anzupassen (Müller/Riemer 1998: 7; McLaughlin 1987: 94f).

Eine weitere Schwäche der Identitätshypothese ist ihre Beschränkung auf die Grammatik, also sozusagen den "berechenbaren" Anteil menschlicher Sprache. Der Wortschatzerwerb, der im Zentrum meiner Untersuchungen steht, spielt keine besondere Rolle – niemand wäre so vermessen, Wortschatz als angeboren zu betrachten.

Die von Chomsky ausgehende Identitätshypothese dominiert bis heute die internationale Spracherwerbsforschung, besonders im angloamerikanischen Raum.⁴⁷ Sie ist allerdings, aufgrund vielfältiger Kritik,⁴⁸ deutlich abgeschwächt worden: Vor allem hat man eingesehen, daß durch steuernde Verfahren und Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht der Erwerbsprozeß stark verändert werden kann. Resultat ist die strikte terminologische und begriffliche Trennung zwischen *second language acquisition* und *foreign language learning*. Des weiteren gelang es keiner Untersuchung, muttersprachlichen Transfer als Fehlerquelle auszuschließen. Das Problem der Identitätshypothese besteht also immer mehr darin, wie groß der Anteil an *nicht* auf universelle Prozesse zurückgeführten Daten sein darf, ohne daß die Hypothese deshalb aufgegeben werden muß (Bausch/Kasper 1979: 11).

1.3.1.3 Die Interlanguage-Hypothese

Die auf Selinker (1972) zurückgehende Interlanguage-Hypothese basiert auf der Grundannahme, daß der Lerner beim Erwerb einer Zweitsprache zunächst eine Zwischensprache (*Interlanguage*) herausbildet, die zum einen Züge von Erst- und Zweitsprache, zum anderen aber auch von diesen Sprachen unabhängige Merkmale aufweist. Diese Zwischensprache ist variabel, unterliegt aber in ihrer Entwicklung den folgenden

⁴⁵ In jüngster Zeit wird versucht, auch das Transfer-Konzept mit der UG in Einklang zu bringen. Vgl. hierzu Gass (1996).

⁴⁶ Hierzu Chomsky (1981a) und Flynn (1996). Zur Bedeutung des *universal grammar*-Konzepts in der modernen Zweitspracherwerbsforschung vgl. Haas (1993), Gass (1995), Felix (1995), White (2000).

⁴⁷ In Deutschland wird diese Hypothese v.a. mit Jürgen Meisel (z.B. 1994), in Frankreich mit Clive Perdue (z.B. 1984, 1993a und b) verbunden.

⁴⁸ Vgl. z.B. zum Unterschied zwischen Spanisch im Erst- und Zweitspracherwerb van Naerssen (1980).

fünf psycholinguistischen Prozessen, die mit gesetzmäßiger Regelmäßigkeit ablaufen (Selinker 1972: 214f; vgl. Merten 1995: 96f und Bausch/Kasper 1979: 16f):

1. *Language transfer*: Übertragung von der Erst- auf die Zweitsprache.
2. *Transfer of training*: nicht normgerechte Übertragung von Strukturen, die auf ungeeignetem Lehrmaterial, unpassenden Übungen und anderen Variablen des Fremdsprachenunterrichts beruht.
3. *Strategies of second language learning*: Lernstrategien, die der Lerner systematisch einsetzt, um seine Hypothesen über die Zielsprache zu bilden, zu überprüfen und zu revidieren.
4. *Strategies of second language communication*: Strategien, die dem Lerner als Hilfen in konkreten Kommunikationssituationen dienen. Dies können formale (z.B. Verzicht auf die Realisierung bestimmter phonologischer, morphologischer oder syntaktischer Eigenheiten der Zielsprache) oder funktionale Reduktionsstrategien (z.B. Themenvermeidung, Aufgabe der Äußerungsabsicht oder *achievement strategies* wie *code switching*, interlingualer Transfer usw.) sein.⁴⁹
5. *Overgeneralization of target language material*: Übertragung korrekt erworbener Regeln auf Bereiche, in denen sie nicht gelten.

Ein besonderes Merkmal der Interlanguage, dem durch Unterricht gegenzusteuern ist, besteht in der Fossilisierung: Wer als Lerner mit den erworbenen zielsprachlichen Kompetenzen einigermaßen zurechtkommt und mit dem Erreichten zufrieden ist, neigt dazu, auf seinem Interlanguage-Niveau stehenzubleiben. Dauert dieses Verhalten über einen längeren Zeitraum an, so kann der Lerner sogar in frühere Stadien zurückrutschen (*back sliding*) (Selinker 1972: 215; Bausch/Kasper 1979: 20f; Merten 1995: 97f). Zu den vielfachen Faktoren, die nach Selinker/Lakshamanan (1992) Ursache für Fossilierungserscheinungen sein können, zählt auch der Transfer.

Schon Selinker stand in der Tradition von Chomsky – bis heute basieren die meisten Interlanguage-Untersuchungen auf der Annahme einer angeborenen Universalgrammatik.⁵⁰ Anders als Chomsky berücksichtigt Selinker aber auch die Variablen des Fremdsprachenunterrichts, sowie bewußt und unbewußt anwendbare Strategien in der Anwendung der Zielsprache. Problematisch ist bei der Interlanguage-Hypothese die Frage, ab wann ein Fehler oder das Verweilen auf einer Zwischenstufe im Zweitspracherwerbsprozeß als Fossilierung anzusehen ist. Darüber hinaus sind Fehler und Fossilierungen nur in bezug auf die Standardsprache, nicht aber beispielsweise in bezug auf Dialekte definiert (Merten 1995: 98). Weitergeführt wurden die Ansätze der Inter-

⁴⁹ Vgl. zur Rolle von Strategien im Zweitspracherwerb Kap. 1.3.2.4.

⁵⁰ So z.B. Giacalone Ramat (1988), die die Interlanguage-Theorie auf den Pronomina-Erwerb im Englischen und Französischen durch Italophone anwendet. Pagani (1988) entwirft eine Interlanguage-Grammatik zum Zweitspracherwerb der französischen Relativpronomina durch italophone Lerner. Zur Geschichte und zu neueren Anwendungen der Interlanguage-Hypothese vgl. McLaughlin (1987: 59ff), Diehl/Albrecht/Zoch (1991), Eubank/Selinker/Sharwood Smith (1995) und Fernández (1997).

language-Hypothese v.a. in der Strategieforschung (vgl. Færch/Kasper 1983a und unten Kap. 1.3.2.4).⁵¹

1.3.1.4 Die Akkurations- bzw. Pidginisierungstheorie

Vergleiche sprachlicher Äußerungen von Interlanguage- und Pidgin-Sprechern (z.B. durch Schumann 1978) haben ergeben, daß Interlanguages unter bestimmten Bedingungen charakteristische Pidginmerkmale aufweisen: so z.B. die Verwendung der Wortstellung anstelle von Flexionsmorphemen zum Ausdruck grammatischer Beziehungen, unmarkierte Verbformen und einen stark eingeschränkten Wortschatz.⁵² Der Prozeß, der diese Merkmale hervorbringt, wird "Pidginisierung" genannt. Er tritt unter Kommunikationsbedingungen auf, in denen eine Zweitsprache nur zum Ausdruck referentieller, nicht aber z.B. expressiver Funktionen eingesetzt wird. Die strukturelle Simplifizierung ist also eine Folge der Reduktion kommunikativer Funktionen. Wenn nun der Zweitsprachenlerner aufgrund sozialer und psychischer Distanz zu seiner sprachlichen Umgebung die Zweitsprache ebenfalls nur heranzieht, um referentielle Funktionen auszudrücken, wird sich seine Interlanguage pidginisieren (Bausch/Kasper 1979: 24). Die sprachliche Performanz entspricht dann dem oft karikierten "Gastarbeiterdeutsch".⁵³ Entscheidend ist auch das sprachliche Verhalten der muttersprachlichen Gesprächspartner (vgl. Anm. 34). Passen diese sich der beschränkten Sprachkompetenz des Zweitsprachenlerner an, so hat er wenig Chancen, auf Basis des angebotenen Sprachmaterials seine eigene Kompetenz zu verbessern: "[...] pidginization is second language learning with restricted input." (Bickerton 1977: 49).

Ähnlich wie auf die Pidginphase in der nachfolgenden Generation die Kreolisierungsphase folgt, kann auch der Zweitsprachenlerner unter günstigen sozialpsychologischen Bedingungen differenzierte Kommunikationsbedürfnisse entwickeln, mit denen eine Expansion seiner Interlanguage bzw. eine Komplexierung der Ausdrucksmittel einhergeht (Bausch/Kasper 1979: 25). Mit der Pidginisierungstheorie verlassen wir also den Boden der rein (psycho-) linguistischen Spracherwerbtheorien. Hier spielen nun soziolinguistische und sozialpsychologische Faktoren eine mindestens ebenso große Rolle: So gilt beispielsweise das Streben nach "Akkulturation" als die wichtigste Variable im Zweitspracherwerbsprozeß (McLaughlin 1987: 111).

⁵¹ Eine im Geist der Interlanguage-Hypothese verfaßte Analyse zum Erwerb des italienischen Pronominalsystems durch hispanophone Lerner hat Focchini (1991) vorgelegt.

⁵² Eine ausführliche Darstellung der Akkurations- und Pidginisierungstheorie findet sich in McLaughlin (1987: 109ff).

⁵³ Dieses "Gastarbeiterdeutsch" ist mehrfach ausführlich untersucht worden, so z.B. vom Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch': *Untersuchungen zur Erlernung des Deutschen durch ausländische Arbeiter*. Heidelberg: Germanistisches Seminar der Universität, 1976, oder im ZISA-Projekt (Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter), das u.a. beschrieben wird in Meisel, J.; Clahsen, H.; Pienemann, M.: On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 1981, 109-35.

1.3.1.5 McLaughlins Modell der Restrukturierung und Automatisierung: die Kognitive Theorie

McLaughlin (1987) stellt verschiedene Zweitspracherwerbstheorien⁵⁴ dar und kommt zu dem Schluß, daß sie zumeist nur Einzelaspekte des Zweitspracherwerbs herausgreifen und in den Vordergrund rücken. Seiner Ansicht nach fehlt ein integrierter Ansatz, der sowohl die kreativen Aspekte berücksichtigt als auch die kognitiven Aspekte, die eher durch Steuerung und Training beeinflussbar sind. Die Elemente, die ein solcher Ansatz enthalten müßte, benennt er in folgender Weise:

Input from instruction and exposure	Practice and internal processing	Assimilation and accomodation	Spontaneity and fluency
---	--	-------------------------------------	-------------------------------

Abbildung 2: *Integrated model of language teaching (McLaughlin 1987: 165)*

McLaughlins eigene Weiterentwicklung, die v.a. auf den Aspekt *practice and internal processing* abhebt, beruht im wesentlichen auf Überlegungen zur Informationsverarbeitung. Er nennt sie daher auch *cognitive theory*. Dabei unterscheidet er zwischen kontrollierten Prozessen, die Aufmerksamkeit benötigen, und automatisierten Prozessen, die unbewußt ablaufen. Beide Typen von Prozessen aktivieren Knoten im Langzeitgedächtnis und brauchen Zeit. Die Aufmerksamkeitsressourcen, die von den kontrollierten Prozessen benötigt werden, sind begrenzt. Sprachenlernen – aber genauso das Lernen, Klavier zu spielen – wird nun verstanden als eine Automatisierung ursprünglich kontrollierter prozessualer Fertigkeiten bei gleichzeitiger Umstrukturierung des bereits erworbenen Wissens.⁵⁵ Automatisierung ist wiederum ein Ergebnis von Übung. Da automatisierte Prozesse schneller ablaufen und keine Aufmerksamkeit benötigen, sind sie die Voraussetzung für flüssige zielsprachliche Äußerungen (McLaughlin 1987: 133ff u. 1990: 114ff; Poulisse 1999: 67). Ein typisches Beispiel für den Wechsel von automatisierten und kontrollierten Prozessen sind Kommunikationsstrategien (s.u.): Stößt ein Sprecher mit einer Äußerungsabsicht an die Grenzen seiner automatisierten Sprachkompetenz, dann bleibt ihm nur die Zuhilfenahme kontrollierter

⁵⁴ Er behandelt dabei sowohl den gesteuerten als auch den ungesteuerten Zweitspracherwerb. Symptomatisch ist, daß McLaughlin einer der ganz wenigen Forscher ist, die von "Second Language Learning" sprechen – üblicherweise wird in der angloamerikanischen Spracherwerbsforschung sehr streng zwischen "Foreign Language Learning" (gesteuerter Erwerb) und "Second Language Acquisition" (ungesteuerter Erwerb) unterschieden.

⁵⁵ Kognitive Lerntheorien, die alle Arten von Lernprozessen zu beschreiben versuchen, sind beispielsweise die ACT*-Theorie von Anderson (1983, 1986 – hierzu auch Schmidt 1992) oder das *Competition*-Modell von MacWhinney und Bates (MacWhinney 1989, Bates/MacWhinney 1989).

Prozesse, oder anders ausgedrückt: Er wählt bewußt eine Kommunikationsstrategie aus (z.B. *code switching*), mit der er sein kommunikatives Ziel erreichen kann, auch wenn ihm die zielsprachlichen Mittel dafür fehlen (McLaughlin 1987: 145ff). Auch die gerade bei Sprachlernanfängern häufigen Interferenzen aus der Muttersprache lassen sich gut mit der Kognitiven Theorie erklären: Während muttersprachliche Prozesse hochgradig automatisiert sind, bedürfen bei Anfängern zielsprachliche Prozesse durchweg der Kontrolle und damit der Aufmerksamkeit. Sobald diese Aufmerksamkeit einmal nachläßt, rücken sofort die automatisierten und damit schwer zu unterdrückenden L1-Prozesse an die Stelle der eigentlich intendierten, aber schwerer zu aktivierenden L2-Prozesse (Poulisse 1999: 68).

1.3.2 Theorien zu Teilaspekten des ZSE

1.3.2.1 Die Monitortheorie/der Natural Approach

Die Monitor-Theorie wurde von Stephen Krashen in den späten 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in einer Reihe von Artikeln entwickelt und in einigen Monographien Anfang der 80er Jahre ausgebaut (Krashen 1981, Dulay/Burt/Krashen 1982, Krashen/Terrell 1983). Krashen selbst sieht seine Theorie zwar als "overall theory" für Zweitspracherwerb und Fremdsprachenunterricht an (Krashen 1985: 1), in der wissenschaftlichen Rezeption wurde aber v.a. der Monitor als Instanz der Selbstkontrolle bei der Sprachproduktion herausgegriffen (z.B. in Levelt 1989, s.u. S. 81). Kern der Theorie ist die Trennung zwischen unbewußtem Zweitspracherwerb (*second language acquisition*) und bewußtem Zweitsprachenlernen (*foreign language learning*). Für Krashen führt nur der unbewußte, analog zur L1 verlaufende Zweitspracherwerb – Krashen fußt also auf Chomskys Identitätshypothese (s.o.) – zur Beherrschung einer Zweitsprache.⁵⁶ Bei dem unterrichtsgestützten und auf bewußter Regelanwendung beruhenden "Lernen" hingegen bilde sich ein Monitor aus, der die erfolgreiche Kommunikation behindere. In diesem Monitor sei das gesamte bewußte Zweitsprachenwissen des Lerners gespeichert (Krashen 1981: 12).

⁵⁶ Königs (1990: 81f) betont hingegen, daß die Annahme, der Fremdsprachenunterricht sei weniger effizient als der ungesteuerte Zweitspracherwerb, sich bisher empirisch nicht bestätigen ließ. Schon lange vor Krashen hat Schuchardt seine Zweifel an der Effizienz des (kognitiv orientierten) Fremdsprachenunterrichts geäußert: "Der gewöhnliche Mann, welcher die fremde Sprache ausschließlich im alltäglichen Umgang erwirbt, ist dem Gebildeten gegenüber, der von ihrem theoretischen Studium ausgeht, vielleicht anfangs im Nachteil; aber er wird ihn, wenn nur sein Wille kein geringerer ist, ohne allen Zweifel überflügeln" (Schuchardt 1922: 299).

Ähnlich wie Selinker mit seinem *transfer of training* (s.o.) betont also Krashen die Gefahren des Fremdsprachenunterrichts (Diehl/Albrecht/Zoch 1991: 5f). Sie bestehen v.a. darin, daß Schüler in bezug auf den Monitor zum *overuser* oder *underuser* werden: *Overuser* machen vor jeder sprachlichen Äußerung Gebrauch vom Monitor und überprüfen ihre geplante Äußerung auf Übereinstimmung mit den gespeicherten Regeln. Finden sie Fehler, vermeiden sie u.U. die Äußerung. Wenn in der Kommunikationssituation die Zeit nicht ausreicht, um den Monitor zu Rate zu ziehen, führt dies zum gleichen Ergebnis (Krashen 1981: 15f). Übermäßige Monitornutzung führt also zu einem zögerlichen, übervorsichtigen Kommunikationsverhalten. Das Gegenteil ist beim *underuser* der Fall: Er scheint sein bewußtes Regelwissen überhaupt nicht anzuwenden und spricht nur "nach Gefühl" bzw. nach unbewußten Regeln (Krashen 1981: 16f). Damit ist er gegen die Progression im Fremdsprachenunterricht quasi immun – er spricht ohnehin nur so, wie es ihm paßt. Wenn dieser Lerner nun keinen zielsprachlichen Input außerhalb des Fremdsprachenunterrichts erhält, wird er schon auf einem sehr frühen Erwerbsstadium fossilisieren. Ziel jeglichen Fremdsprachenunterrichts muß also der *optimal user* sein, der den Monitor dann einsetzt, wenn ihm die Kommunikationssituation genügend Zeit dafür läßt, andererseits aber auch in der Lage ist, erforderlichenfalls auf den Monitor zu verzichten. Lernen wird hier also als Ergänzung zum Erwerb verstanden (Merten 1995: 101).

Krashen hat gemeinsam mit Tracy Terrell aus der Monitor-Theorie eine umfassende Fremdsprachenlehrmethode abgeleitet, den sog. *natural approach*. Grundlage dieses Ansatzes sind die folgenden fünf Hypothesen zum Zweitspracherwerb (Krashen/Terrell 1983: 26ff):

1. *The Acquisition-Learning Hypothesis*: Lernen und Erwerben sind zwei grundsätzlich verschiedene Prozesse (s.o.).
2. *The Natural Order Hypothesis*: Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb werden grammatische Strukturen in einer vorhersagbaren Reihenfolge erworben.
3. *The Monitor Hypothesis*: Lernen führt zwangsläufig zu einem Monitor, der nur dann sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn a) ausreichend Zeit vorhanden ist, b) der Lerner auf eine korrekte Äußerung Wert legt und c) der Lerner die richtige Regel kennt.
4. *The Input Hypothesis*: Zweitsprachenkompetenz wird erworben, indem der Erwerber einen Input versteht, der vom Niveau her etwas über seiner eigenen bisher erworbenen Kompetenz liegt. Häufig ist eine vorübergehende *silent period* vonnöten, bis der Erwerber die verstandene Struktur auch aktiv anwenden kann.⁵⁷
5. *The Affective Filter Hypothesis*: Je positiver die Haltung des Zweitspracherwerbers gegenüber der Zielsprache ist, desto niedriger ist sein affektiver Filter eingestellt bzw. desto offener ist er für zielsprachlichen Input.

Ziel des *natural approach* ist es, grob gesagt, möglichst viele Eigenheiten des ungesteuerten Zweitspracherwerbs auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Hierbei

⁵⁷ Zur Aktualisierung der Input-Hypothese vgl. Krashen (1991) und (1993).

gelten vier Prinzipien (Krashen/Terrell 1983: 20f): 1. Rezeption geht der Produktion voraus – also ein Verfahren, das heute in allen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen üblich geworden ist (s.u.); 2. Produktion ist in sehr unterschiedlichen Formen zulässig;⁵⁸ 3. Die Struktur ist von kommunikativen, nicht von grammatischen Lernzielen geprägt; 4. Die Aktivitäten im Klassenzimmer sollen dergestalt sein, daß der affektive Filter der Lernenden möglichst weit heruntergefahren wird – es ist also beispielsweise auf eine angstfreie, entspannte, freundliche Atmosphäre zu achten.⁵⁹

Problematisch an Krashens Theorie sind sicherlich seine strengen Dichotomien. Sowohl zwischen Bewußtheit und Nicht-Bewußtheit als auch zwischen Lernen und Erwerben sind nämlich Zwischenstufen oder Kombinationen denkbar. Da keine Aussagen darüber gemacht werden, nach welchen Gesetzmäßigkeiten Zweitspracherwerb konkret abläuft und welche Faktoren ihn beeinflussen, kann diese Theorie keine Geltung als allgemeine Theorie des Spracherwerbs beanspruchen (Merten 1995: 102).

1.3.2.2 Das Input-Output-Modell

Ein Zweitspracherwerbsmodell, das sich besonders der Frage widmet, auf welche Weise L2-Lerner den zielsprachlichen *input* in den *intake* verwandeln und daraus später einen *output* ableiten, ist das Input-Output-Modell von Susan M. Gass (1997).⁶⁰ Sie versucht dabei, sowohl Erkenntnisse der Monitortheorie (s.o.) als auch Charakteristika von Chomskys angeborener *Universal Grammar* (s.o.) zu berücksichtigen (Gass 1997: 2). Das eigentliche Modell beschreibt in fünf Stadien, wie der zielsprachliche Input in das L2-System des Lerners integriert wird (Gass 1997: 2ff; vgl. Poulisse 1999: 72ff):

1. *apperceived input*: In diesem Stadium wird der Lerner auf Besonderheiten der zielsprachlichen Äußerung aufmerksam, z.B. weil er einen Widerspruch zwischen dem Input und seinem eigenen Interlanguage-System bemerkt.
2. *comprehended input*: In diesem Stadium wird der Input verstanden, was von Faktoren wie sprecherseitigen Simplifizierungen, Redundanzen und hörerseitigem Sprachwissen abhängt. Dieser verstandene Input ist aber keinesfalls mit dem *intake* gleichzusetzen: Ein Input-Element, das nur ein einziges Mal in der Konversation auftaucht, kann ohne weiteres verstanden und gleich wieder vergessen werden.
3. *intake*: In diesem Stadium wird das verstandene Sprachmaterial mit dem früher erworbenen Sprachwissen in Beziehung gebracht. Hier treten Generalisierungen auf und Memorierungsspuren werden geformt. Bei dieser Gelegenheit wird auch

⁵⁸ So werden beispielsweise auch nonverbale Kommunikationsbeiträge oder Einwortsätze vom Lehrer akzeptiert – ganz anders als im traditionellen Unterricht, in dem Lerner üblicherweise dazu angehalten werden, ganze Sätze zu produzieren.

⁵⁹ Zum Versuch, *language acquisition* in Form des *natural approach* in das Klassenzimmer zu transferieren vgl. Terrell et al. (1980).

⁶⁰ Gass selbst nennt ihr Modell bescheiden "a model of second language acquisition" (Gass 1997: 3). Ich übernehme hier die etwas aussagekräftigere und durchaus passende Bezeichnung von Poulisse (1999: 72).

überprüft, ob ein Element des verstandenen Input Bestandteil der Universalgrammatik oder des Weltwissens ist.

4. *integration stage*: Der Input wird nun entweder sofort in das L2-Sprachsystem integriert oder aber für eine spätere Integration gespeichert. Sofortige Integration findet statt, wenn der Input Lernerhypothesen eindeutig bestätigt oder widerlegt. Spätere Integration ist dann geboten, wenn nicht klar ist, in welcher Beziehung das neue Wissen zu den alten Hypothesen steht oder wenn neue Hypothesen formuliert werden müssen.
5. *output stage*: Dieses Stadium kann einerseits ein Zeichen dafür sein, daß der Spracherwerb abgeschlossen ist, andererseits aber auch ein Mittel zum Testen neuer Hypothesen sein. Des weiteren dient der *output* dazu, die Automatisierung der L2-Produktion zu entwickeln. Von daher gilt der *output* noch als Teil des Erwerbsprozesses und nicht etwa als reine Anwendung.

Das Input-Output-Modell berücksichtigt noch weitere Faktoren und Fragestellungen des Zweitspracherwerbs (Bewußtheit, Interaktion, Mißverstehen, Universalgrammatik, Übertragbarkeit auf den Fremdsprachenunterricht etc.). Es hätte also mit derselben Berechtigung unter den Theorien aufgeführt werden können, die den Zweitspracherwerb als Ganzes zu erklären versuchen. Wegen der starken Fokussierung auf die Abfolge *input-intake-output* scheint mir aber eine Einordnung unter die "Teilaspekt-Theorien" sinnvoller. Was das Gass-Modell besonders reizvoll macht, ist die Verbindung von L2-Anwendung und L2-Erwerb im Output-Stadium: Jedem Fremdsprachenerwerb ist klar, daß er nur über die Anwendung Fortschritte machen kann – dennoch sind in anderen Zweitspracherwerbsmodellen Erwerb und Anwendung öfters voneinander abgekoppelt.

1.3.2.3 ZSE als Teilgebiet des interkulturellen Verstehens

Die Pidginisierungs- und Akkulturationshypothese hatte ihren Fokus einseitig auf die Sprache und Kultur der *zielsprachlichen* Sprechergemeinschaft gerichtet und sich auf den ungesteuerten Erwerb konzentriert (s.o.). Daneben gibt es fremdsprachendidaktische Ansätze, die betonen, daß Sprachverstehen immer auch mit Kulturverstehen einhergeht.⁶¹ Wer sich sicher zwischen zwei Sprachen bewegen will, kommt also nicht umhin, auch die zwei verschiedenen Kulturen zu berücksichtigen. So lautet ein Grundsatz des sog. Augsburger Ansatzes der Fremdsprachendidaktik: "il n'y a pas d'activité linguistique efficace sans une certaine connaissance du monde et sans certaines compétences socio-culturelles" (Abel 1999: 27).

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, daß er nicht beispielsweise in Abhängigkeit von der Zielsprache standardisierbar ist. Ein germanophoner Spanischlerner

⁶¹ Vgl. zu verschiedenen Ansätzen dieser "Didaktik des Fremdverstehens" Bredella/Christ (1995).

bringt ja nicht nur sprachlich andere Voraussetzungen mit als ein italo-phoner Spanischlerner.⁶² Kommunikative zielsprachliche Kompetenz setzt sich demnach aus drei Teilkompetenzen zusammen (Merten 1995: 222):

1. inhaltlich-kognitive Kompetenz: Kenntnis der fremden Kultur sowie der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der fremden und der eigenen Kultur
2. sozial-affektive Kompetenz: Aufgeschlossenheit für die Zielkultur und Erkenntnis der eigenen Persönlichkeit und sozialen Verantwortlichkeit
3. sprachliche Kompetenz: Kenntnis und Einsatz zielsprachlicher Mittel, die für die Kommunikation erforderlich sind.

Interkulturelle Ansätze bewegen sich also zwischen Mentalitätsforschung und "klassischer" Landeskunde⁶³ auf der einen Seite und sozio- und pragmalinguistischen Ansätzen auf der anderen Seite. Besonders deutlich wird das bei der Anwendung von Kommunikationsstrategien in unterschiedlichen Kulturen.⁶⁴ Der eigentliche Erwerbsaspekt gerät bei interkulturellen Ansätzen etwas in den Hintergrund.

1.3.2.4 Lern(er)strategien im ZSE

Die ersten drei in diesem Kapitel aufgeführten Theorien zum Zweitspracherwerb (Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Interlanguage-Theorie) versuchten vor allem solche Erwerbsprozesse zu erklären, die weitgehend unbewußt ablaufen. Etwas anders ist dies bereits bei der Monitortheorie und dem Versuch, den Zweitspracherwerb als Teilgebiet des interkulturellen Verstehens darzustellen: In beiden Fällen spielt auch der Fremdsprachenunterricht und damit das bewußte Lernen eine Rolle. Außerdem liegt der Schwerpunkt hier in gleichem Maße auf dem Umgang mit der neu gelernten Sprache wie auf dem reinen Erwerbsprozess.

Am deutlichsten ist die Fokussierung auf bewußtes Umgehen mit der Fremdsprache bei der Strategieforschung. Sie teilt sich auf in einen eher pädagogisch-psycholinguistischen Zweig, der v.a. den Fremdsprachenunterricht fokussiert (Affinität zur Sprachlehr- und -lernforschung), und einen eher pragmalinguistisch-kommunikationsanalytischen Zweig, der sich auf den ungesteuerten Erwerb konzentriert (Affinität zur Zweitspracherwerbsforschung). Basis ersterer Forschungsrichtung ist die v.a. in den 70er Jahren aufkommende Erkenntnis, daß erfolgreiche Fremdsprachenlerner sehr häufig bestimmte Prozeduren bzw. Strategien anwenden, auf die weniger erfolgreiche Lerner selten zugreifen.⁶⁵ Als Überbegriff für solche zweitspracher-

⁶² Wie stark individuelle Lernprozesse schon bei Lernern einer Sprechergemeinschaft voneinander abweichen können, betont Kallenbach (1995).

⁶³ Eine sprachbezogene Landeskunde aus psycholinguistischer Sicht stellt Reinfried (1995) dar.

⁶⁴ Wie stark die Verwendung von Kommunikationsstrategien durch den sprachlich-kulturellen Hintergrund der jeweiligen Sprecher geprägt ist, zeigt Russel (1997) am Beispiel japanischer Englischlerner.

⁶⁵ Vgl. z.B. Bieritz' Studien zum interlingualen semantischen Transfer (1974), die Fallstudien erfolgreicher Lerner in Naiman et al. *The Good Language Learner* (1978), die Tagebuchstudie

werbsrelevanten⁶⁶ Strategien wird i.a. der Terminus "Lernstrategien" verwendet. Häufig werden zu den Lernstrategien aber auch Strategien gezählt, die nicht rein *erwerbsbezogen* sind, sondern sich eher auf die *Anwendung* des gelernten Sprachmaterials beziehen (z.B. bei Mißler 1999). Solche, eher anwendungsbezogene Strategien wären beispielsweise Kommunikationsstrategien (vgl. Faerch/Kasper 1983a und Kasper/Kellerman 1997)⁶⁷ oder Übersetzungsstrategien (vgl. Krings 1986). Ich bevorzuge hier den Terminus "Lernerstrategien", da er deutlich macht, daß Erwerb und Anwendung gleichermaßen gemeint sind.⁶⁸ Natürlich lassen sich Erwerb und Anwendung nicht immer klar trennen – man könnte sogar formulieren, daß die Anwendung immer Teil des Erwerbs sein muß. Dennoch liegt sicher ein anderer Fall von Strategie vor, wenn man beispielsweise versucht, sich die Bedeutung einer schwierigen Vokabel über eine "Eselsbrücke" einzuprägen, als wenn man in der fremdsprachlichen Produktion eine fehlende Vokabel durch Umschreibungen ersetzt: Im ersten Fall wird zusätzliches deklaratives Wissen erworben, im zweiten Fall höchstens prozedurales Wissen. Schwieriger ist die Trennung von Erwerb und Anwendung bei der fremdsprachlichen Rezeption: Gelingt es beispielsweise einem Lerner, die Bedeutung eines ihm bisher unbekanntes Lexems über den Kontext, der bekannte Lexeme aufweist, zu erschließen, so hat er zugleich sein altes Wissen angewendet sowie zusätzlich deklaratives (und prozedurales) Wissen erworben. In jedem Falle hängt das erfolgreiche Lernen mehrerer Sprachen ganz wesentlich von den Strategien ab, die der Lerner entwickelt und anwendet: "Strategien scheint das Schlüsselwort für erfolgreiche Mehrsprachigkeit zu sein" (Hufeisen 1998: 130).⁶⁹

Diejenigen Zweitspracherwerbsstrategien, die zuerst in das Blickfeld der linguistischen Forschung gerieten, waren die Kommunikationsstrategien (vgl. Faerch/Kasper 1983a). Wissenschaftsgeschichtlich ist dieser Umstand wohl dadurch zu erklären, daß die Zweitspracherwerbsforschung schlicht älter ist als die Sprachlehr- und -lernforschung. Erstere sah ihr Betätigungsfeld überwiegend im ungesteuerten Spracherwerb. Dies gilt in besonderem Maße für die nordamerikanische ZSE-Forschung, die sich recht einseitig auf den Erwerb des Englischen durch Immigranten unterschiedlichster Muttersprachen konzentrierte. Für diese Immigranten konnten weder ein geregelter Englisch-Unterricht noch Schreibkompetenzen in dieser Sprache vorausgesetzt werden. Es blieb also kein anderer Weg zur Untersuchung des Erwerbsprozesses

von Rivers (1979) oder die Untersuchungen von McDonough (1978) – zum Forschungsüberblick vgl. Mißler (1999: 70ff).

⁶⁶ Ich beziehe mich hier sowohl auf den gesteuerten als auch auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb.

⁶⁷ Einen Überblick über die Forschungsgeschichte zu Kommunikationsstrategien findet man bei Kasper/Kellerman (1997a).

⁶⁸ Einen guten Einblick in die Forschungslage zu Strategien im Zweitspracherwerb bieten Alatis (1993), Ellis (1994: 529ff) und Rampillon/Zimmermann (1997). Den inflationären und unscharfen Gebrauch des Strategienkonzepts in der Forschung beklagt G. Zimmermann (1997).

⁶⁹ Zum Zusammenhang von Lernstrategien und metalinguistischem Bewußtsein vgl. Thomas (1992).

als der über das Material aus mündlicher Kommunikation. Hier wiederum überwogen aus materialbedingten Gründen Untersuchungen zur sprachlichen Produktion. Äußerungen sind schließlich leicht aufzunehmen und zu analysieren – was von Äußerungen verstanden wird ist ungleich schwerer zugänglich. Der Rezeptionsprozeß wurde also vernachlässigt, obwohl er nach allgemeiner Auffassung im Spracherwerb der Produktion fast immer vorausgeht.⁷⁰

Besonders großen Einfluß hatte der Ansatz von Faerch/Kasper (1983b,c).⁷¹ Sie definieren Kommunikationsstrategien im allgemeinen als "potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal" (1983b: 36). Hier wird die Schwierigkeit deutlich, daß Strategien zwar prinzipiell dem Bewußtsein zugänglich sind, aber durchaus nicht immer bewußt ablaufen müssen.⁷² So verwundert es nicht, daß die Autoren die Problemorientiertheit als primäres, die Bewußtheit hingegen nur als sekundäres (d.h. aus dem primären abgeleitetes) Kriterium für Strategien bezeichnen (1983b: 31f). Der häufigste Fall für ein solches kommunikatives Problem ist mit Sicherheit die fehlende Kenntnis eines zur Erreichung des Kommunikationsziels nötigen fremdsprachlichen Worts. Faerch/Kasper unterscheiden nun zwei Haupttypen von Kommunikationsstrategien (1983b: 36ff): Den ersten Typ stellen die Vermeidungs- bzw. Reduktionsstrategien dar (*reduction strategies*), die darin bestehen, das Kommunikationsziel zu ändern und auf diese Weise das Problem zu umgehen. Untertypen sind formale Reduktionsstrategien (wenn beispielsweise die Bildung einer komplizierten Form durch eine einfachere Form ersetzt wird, um flüssiges Sprechen zu erreichen) und funktionale Reduktionsstrategien (z.B. Wechsel des Themas oder völlige Aufgabe der Kommunikationsabsicht). Den zweiten Haupttyp bilden die Problemlösungsstrategien (*achievement strategies*): Hier werden alle zur Verfügung stehenden kommunikativen Ressourcen genutzt, um trotz der bestehenden Schwierigkeiten das ursprüngliche Kommunikationsziel zu erreichen (1983b: 45ff). Zwei Gruppen von Problemlösungsstrategien werden unterschieden: Ist sich der Sprecher sicher, daß er die benötigte Wortform nicht kennt, so stehen ihm Kompensationsstrategien (*compensatory strategies*) zur Verfügung. Die hierzu differenzierten Untertypen sind nach den genutzten Ressourcen eingeteilt: a) *code switching* und b) interlingualer Transfer (bei beiden wird eine andere Sprache genutzt), c) inter-/intra lingualer Transfer (eine Kombination aus einer anderen Sprache und der zielsprachlichen *interlanguage*), d) reine *interlanguage*-Strategien (Generalisierung,⁷³ Paraphrasierung, Wortschöpfung, Restrukturierung⁷⁴), e) kooperative Strategien (man versucht zusammen mit dem Gesprächspartner, das kommunikative Problem zu lösen), f) nicht-sprachliche Strategien (Gestik, Mimik etc.). Glaubt der Spre-

⁷⁰ Vgl. hierzu auch den Forschungsüberblick bei Krings (1986: 204ff).

⁷¹ Er basiert teilweise auf der Interlanguage-Hypothese (vgl. oben Kap. 1.3.1.3)

⁷² Andere Autoren klammern das Bewußtheitskriterium völlig aus, da es beispielsweise im Erstspracherwerb keine Rolle spielt (vgl. Poulisse 1993: 160).

⁷³ Beispielsweise die unkorrekte Übertragung eines bestimmten Bildungsmusters auf andere Verben (z.B. die frz. Bildung *vous *disez* statt *vous dites* analog zu *vous lisez*).

⁷⁴ Umformung einer bereits begonnenen Äußerung.

cher hingegen, das gesuchte Wort bzw. die gesuchte Form zu kennen, hat sie aber momentan nicht parat, so kann er auch Suchstrategien (*retrieval strategies*) anwenden. Solche Strategien wären beispielsweise a) das Warten auf eine Eingebung, b) die Suche über formale Ähnlichkeit, c) die Suche über inhaltliche Ähnlichkeit, d) die Suche über andere Sprachen, e) sensorische Prozeduren.⁷⁵

Ganz in der anwendungsbezogenen Strategientradition von Faerch/Kasper steht die Dissertation von Krings (1986). Sie ist für mich deswegen von großer Bedeutung, weil sie zum einen auf Übersetzungsmaterial aufbaut und zum anderen romanische Zielsprachen behandelt. Krings (1986: 175) definiert auf der Grundlage der Definition von Faerch/Kasper (s.o.) Übersetzungsstrategien als "potentiell bewußte Pläne eines Übersetzers zur Lösung konkreter Übersetzungsprobleme im Rahmen einer konkreten Übersetzungsaufgabe". Er unterscheidet dabei zwei verschiedene Strategieebenen, eine Makro- und eine Mikrostrategieebene:

Die Mikrostrategieebene umfaßt die unmittelbar einzelproblembezogenen strategiehafte Vorgehensweisen des Übersetzers [...] ⁷⁶, die Makrostrategieebene umfaßt die einzelproblemübergreifenden strategiehafte Vorgehensweisen des Übersetzers (z.B. die Reihenfolge, in der die Übersetzungsprobleme behandelt werden). (Krings 1986: 175f)

Auf der Makroebene differenziert Krings diejenigen Übersetzungsstrategien, die das übersetzerische Globalvorgehen betreffen (1986: 178ff): Die Null-Strategie ist das "Vom-Fleck-weg-Übersetzen" – hier wird also selbst auf das vorherige stille Lesen des jeweiligen Satzes verzichtet. Ansonsten geht es bei den Strategien der Makroebene vor allem um die Reihenfolge der Arbeitsschritte: Die meisten Probanden in Krings Studie übersetzten in drei Schritten: Vorlauf, Hauptlauf, Nachlauf. Einige ließen den Vorlauf weg, andere den Nachlauf (Endkontrolle), andere beides. Auch die Gestaltung dieser Arbeitsschritte divergierte: Einige Probanden beschränkten sich beim Vorlauf auf einmaliges Lesen, das nur dem Globalverständnis diene, und klärten dann punktuelle Schwierigkeiten in der Reihenfolge ihres Auftretens im Hauptlauf ("sukzessive Abarbeitungsstrategie"), andere versuchten offensichtliche Schwierigkeiten schon im Vorlauf z.B. durch Nachschlagen im Wörterbuch zu klären, um so den Hauptlauf zu erleichtern ("Entlastungsstrategie"). Zu den Strategien der Makroebene zählt Krings

⁷⁵ Zur Schwierigkeit der Identifikation dieser Kategorien auf der Basis von konkretem Datenmaterial vgl. Faerch/Kasper (1983c) – in der sprachlichen Realität sind die reinen Typen schwer auszumachen. Kellerman/Bialystok (1997: 31) fordern daher für Typologien kommunikativer Strategien den Grundsatz der *parsimony*: Es sollten also so wenig diskrete Typen wie möglich unterschieden werden. Am stärksten verstoßen gegen diesen Grundsatz Yule/Tarone (1997: 20), die aus verschiedenen Ansätzen eine extrem komplexe Typologie von Strategien erstellt haben.

⁷⁶ Krings verweist an dieser Stelle auf seine Kapitel zu Rezeptionsstrategien, Äquivalentauffindungsstrategien und Evaluations- und Entscheidungsstrategien. Diese drei Strategien sind bei Krings chronologisch verkettet zu verstehen: Sie entsprechen drei Phasen des Übersetzens, nämlich der Dekodierung ("Rezeption" – i.a. nur bei der Herübersetzung problematisch), der Enkodierung ("Äquivalentauffindung") und Ergebnisüberprüfung ("Evaluation des Ergebnisses" bzw. "Entscheidung zwischen mehreren Möglichkeiten") – Krings' Rezeptionsbegriff ist also nicht mit dem meinen kompatibel, der sich als Gegenbegriff zu "Produktion" versteht (vgl. Krings 1986: 6ff, 263 und 401).

auch individuelle Arbeitsgewohnheiten wie das Anstreichen von Elementen im Text, das Notieren von Bedeutungen im Text u.ä.

Auf der Mikroebene unterscheidet Krings (1986: 201ff) die auf die Dekodierung beschränkten Rezeptionsstrategien (Inferenzieren vs. Nachschlagen von Wortbedeutungen) und die auf die Enkodierung beschränkten Äquivalentauffindungsstrategien. Wurde ein tentatives Übersetzungsäquivalent gefunden, so wird über Evaluations- und Entscheidungsstrategien ermittelt, ob es (bzw. bei Alternativen: welches) sich für die korrekte Übersetzung eignet.

Strategien, die sich eher auf allgemeine Sprachlernaufgaben beziehen, wurden zunächst von Pädagogen und Fremdsprachendidaktikern untersucht (vgl. Anm. 65). Erst mit dem Aufkommen der Sprachlehrforschung, die sich ganz dem gesteuerten ZSE widmete, rückten sie auch in den Blickpunkt des linguistischen Interesses – nun v.a. unter dem Signum *language awareness* ('Sprachbewußtheit'). Es geht dabei v.a. um die Frage, inwieweit solches metakognitives Wissen Grundlage und Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte und ob es überhaupt durch ihn trainiert werden könne.⁷⁷ Grundlegend für diese Art der Strategieforschung sind die Arbeiten von O'Malley/Chamot et al. (1985) und O'Malley/Chamot (1990): Die Autoren identifizierten auf der Basis empirischer Beobachtungen und Lernerbefragungen 26 verschiedene Lernstrategien, die sie drei Gruppen zuordneten (O'Malley/Chamot et al. 1985: 33f):

- A metakognitive Strategien: *Advance organizers, directed attention, selective attention, self-management, advance preparation, self-monitoring, delayed production, self-evaluation, self-reinforcement*
- B kognitive Strategien: *Repetition, resourcing, directed physical response, translation, grouping, note-taking, deduction, recombination, imagery, auditory representation, key word, contextualization, elaboration, transfer, inferencing, question for clarification*
- C soziale Vermittlung: *Cooperation*

Metakognitive Strategien betreffen demnach v.a. die Organisation des eigenen Lernens, während kognitive Strategien ihre Anwendung bei konkreten sprachlichen Aufgaben finden. Soziale Strategien setzen Mitlerner voraus, mit denen man kooperieren kann. Das Nachfragen bei Lehrern oder Muttersprachlern, das man hier vielleicht erwartet hätte, wird von den Autoren unter den kognitiven Strategien mit aufgeführt (*question for clarification*).

Es würde zu weit gehen, hier alle 26 unterschiedenen Strategien zu beschreiben. Ich möchte daher nur diejenigen, durchweg kognitiven Strategien hervorheben, die für meine eigenen Untersuchungen von Bedeutung sein werden. Dies sind im einzelnen (O'Malley/Chamot et al. 1985: 33/34):

- *resourcing*: Nutzung von bekanntem zielsprachlichem Material zur Erschließung

⁷⁷ Vgl. hierzu James (1992), Thomas (1992), Dechert (1997), Rampillon (1997), Tönshoff (1997) und Jeßner (1998: 152ff).

- *translation*: Nutzung der Muttersprache als Basis für das Produzieren/Rezipieren der Zweitsprache
- *grouping*: Sortierung bzw. Markierung des zu lernenden Materials anhand bestimmter Gemeinsamkeiten
- *deduction*: bewußtes Anwenden von Regeln, um die Zweitsprache zu produzieren oder zu rezipieren
- *imagery*: Verbindung neuer Informationen mit vorhandenen visuellen Konzepten
- *auditory representation*: Memorierung des Klangbildes für ein Wort, eine Phrase oder eine längere Sprachsequenz
- *key word*: Memorierung eines neuen zielsprachlichen Wortes über 1) Verbindung mit einem ähnlich klingenden oder sonst irgendwie ähnlichen muttersprachlichen Wort und 2) Generierung von Bildern über die Beziehung zu diesem Wort
- *contextualization*: Platzierung eines Wortes oder einer Phrase in einen sinnvollen zielsprachlichen Zusammenhang
- *elaboration*: Verbindung der neuen Information mit anderen Konzepten im Speicher
- *transfer*: Nutzung zuvor erworbenen sprachlichen und/oder konzeptuellen Wissens, um eine zielsprachliche Lernaufgabe zu bewältigen
- *inferencing*: Nutzung aller zur Verfügung stehenden Informationen, um Bedeutungen neuer Elemente zu erschließen, Ergebnisse vorherzusagen oder fehlende Informationen zu ergänzen.

Nach O'Malley/Chamot et al. (1985: 40ff) wird *translation* eher von Anfängern, *contextualization* eher von fortgeschrittenen Lernern angewendet. Letzteres gilt auch für die metakognitiven Strategien. Generell finden die weitaus meisten Strategien ihre Anwendung beim Vokabelnernen. Die Autoren sehen in der Vermittlung von Strategien eine Möglichkeit, die noch bei Krashen (s.o.) streng getrennten Begriffe *language learning* und *language acquisition* miteinander zu verbinden: Beide seien gekennzeichnet durch die Nutzung bestimmter Lernstrategien. Es gelte nun, im Fremdsprachenunterricht auch Strategien zu vermitteln, wie sie für den ungesteuerten Spracherwerb typisch sind, und umgekehrt ungesteuerten Fremdsprachenerwerbern Strategien aus dem Unterricht nahezubringen, mit denen sich der Input ökonomischer verarbeiten läßt (1985: 44).

Einen Unterscheidungsansatz, der ebenfalls weniger am sprachlich-kommunikativen Ergebnis als vielmehr an den zugrundeliegenden kognitiven Prozessen ausgerichtet ist, bieten Kellerman/Bongaerts/Poulisse (1987 – vgl. auch Poulisse 1993: 163): Je nachdem, ob sich eine Strategie eher auf die bildhaften Konzepte oder die einzelsprachlichen Einträge im mentalen Lexikon bezieht,⁷⁸ differenzieren sie zwischen konzeptuellen und sprachlichen Strategien. Konzeptuelle Strategien werden nochmals unterteilt in analytische (Auflistung der einzelnen Merkmale eines Konzepts

⁷⁸ Vgl. hierzu die Kapitel 2.2 und 2.3 (s.u.).

– z.B. "es ist grün und Popeye ißt es gerne" für 'Spinat') und holistische Strategien (Verwendung eines verwandten Konzepts, z.B. 'Hammer' statt 'Werkzeug'). Sprachliche Strategien beruhen entweder auf Prozessen morphologischer Kreativität (z.B. **proprer* statt frz. *nettoyer* – von frz. *propre*) oder auf Transfer (z.B. **regarde-fenêtre* für frz. 'vitrine' – von dt. 'Schaufenster').

Poulisse (1993: 178ff) hat eine Typologie kompensatorischer Kommunikationsstrategien entworfen, die an Levelts Sprachproduktionsmodell (Levelt 1989, vgl. u. S. 81) bzw. an de Bots mehrsprachiger Adaptation (1992, vgl. u. S. 93) dieses Modells ausgerichtet ist. Hier liegt also der Versuch einer Synthese von kommunikationsanalytischem und kognitivem Strategienkonzept zugrunde. Ein lexikalisches Problem entsteht demnach, wenn der Sprecher in seiner präverbalen Nachricht einen Komplex konzeptueller und grammatischer Informationen aufgeführt hat, für den er im mentalen Lexikon keinen passenden lexikalischen Eintrag findet.⁷⁹ Ihm bieten sich nun drei Möglichkeiten der Kompensation: a) eine Substitutionsstrategie, d.h. das gesuchte lexikalische Element wird durch ein anderes ersetzt (aus der Zielsprache oder auch aus der Muttersprache); b) eine Substitution-Plus-Strategie, d.h. eine Substitutionsstrategie, bei der das Ersatzelement phonologisch und/oder morphologisch modifiziert wird (ein L1-Wort wird beispielsweise phonologisch wie ein L2-Wort enkodiert oder es wird eine L2-Endung angehängt); c) eine Rekonzeptualisierungsstrategie, d.h. die präverbale Nachricht wird so umgeformt, daß sie sich mit den zur Verfügung stehenden Einträgen des mentalen Lexikons formulieren (d.h. grammatisch und phonologisch enkodieren) läßt.⁸⁰ Poulisse (1997) hat darüber hinaus beobachtet, daß auch in der Fremdsprache versucht wird, die Kommunikationsprinzipien der Klarheit und Ökonomie einzuhalten. Steht also die eindeutigste und sparsamste Lösung, d.h. die korrekte zielsprachliche Vokabel, nicht zur Verfügung, dann wird eine Kompensationsstrategie gewählt, die einen Kompromiß aus bestmöglicher Klarheit und geringstmöglichem Aufwand darstellt.

In der Tradition von O'Malley/Chamot steht die Dissertation von Bettina Mißler (1999): Sie hat Lernstrategien im Zusammenhang von Fremdsprachenlernerfahrungen untersucht. Für mich ist diese Arbeit deshalb von besonderer Bedeutung, weil Mißler auf die Besonderheiten des Erwerbs von Tertiärsprachen eingeht und darüber hinaus romanische Zielsprachen behandelt. Sie versucht, die Wirkung solcher Lernerfahrungen und Lernstrategien beim Tertiärsprachenerwerb empirisch nachzuweisen – schließlich sind es ja gerade diese bei früheren Spracherwerbsprozessen gemachten Erfahrungen, die den Tertiärsprachenerwerb ganz erheblich vom Erst- und Zweitspracherwerb unterscheiden. Mißler definiert Lernstrategien "als Konsequenz aus Vorerfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen" (1999: 109). Solche Strategien können also bewußt oder unbewußt eingesetzt werden. Zu den Lernstrategien rechnet sie auch

⁷⁹ Da bei Levelt die morphologische und syntaktische Information im einzelsprachlichen lexikalischen Eintrag, dem *lemma*, enthalten ist, kann sich die Typologie auf lexikalische Strategien beschränken.

⁸⁰ Zur psychologischen Plausibilität der Typologie von Poulisse (1993) vgl. Kellerman/Bialystok (1997).

Strategien, die eigentlich weniger mit dem direkten Lernen als vielmehr mit der Anwendung von Fremdsprachen zu tun haben (wenn man dies überhaupt voneinander trennen kann), also beispielsweise das Inferieren fremden Wortschatzes oder Kommunikationsstrategien (bzw. sog. "Lernerstrategien").

Mißler stellt eine Studie zu der Fragestellung vor, welche Auswirkungen bereits vorhandene Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen auf das Lernen einer weiteren Fremdsprache haben. Untersuchungsmethode ist das Befragen von Lernern (Fragebogen und Interviews) nach ihren Erfahrungen; die gewonnenen Erkenntnisse basieren also auf Selbstevaluation. Die dabei gestellten Fragen gruppieren sich zu sechs Fragekomplexen: 1. Inwieweit stören/helfen die Kenntnisse der Muttersprache bzw. früherer Fremdsprachen beim Fremdsprachenlernen? 2. Wie ist der Zusammenhang zwischen Vorwissen/Vorerfahrungen und der Verwendung von Lernstrategien? 3. Wie ist der Zusammenhang zwischen Vorwissen/Vorerfahrungen und den für das Fremdsprachenlernen relevanten Persönlichkeitsvariablen (z.B. Selbstkonzept, Spaß am Lernen etc.)? 4. Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede beim Einsatz von Strategien? 5. Welche Variablen haben den stärksten Einfluß auf den Einsatz von Lernstrategien? 6. Hinsichtlich welcher Variablen unterscheiden sich Probanden mit hohen von solchen mit niedrigen Strategiewerten?

Als Zielsprachen in der Untersuchung waren Französisch, Italienisch, Spanisch und – was die Analyse besonders interessant macht – Türkisch vertreten. Die Versuchspersonen (jeweils ca. 30 pro Zielsprache) waren allesamt Teilnehmer an universitären Sprachkursen. Im Durchschnitt hatten die Probanden neben der Muttersprache (bei allen Deutsch) noch drei Fremdsprachen gelernt, bevor sie mit dem Erwerb der Zielsprache begannen. Als Erhebungsinstrumente dienten zum einen streng formalisierte *multiple-choice*-Tests, zum anderen Interviewbögen, die auch Raum für freiere Eintragungen (allerdings durch den Befrager) ließen.

Die Ergebnisse der Studie sind nach den o.g. Fragekomplexen sortiert:

1. Die Muttersprache wird beim Fremdsprachenerwerb weder als besonders hilfreich noch als besonders störend empfunden; die Kenntnis weiterer Fremdsprachen hingegen wird überwiegend als hilfreich aufgefaßt (kein einziger Proband fühlte sich von den "alten" Sprachen Latein und Altgriechisch gestört). Dies gilt in geringerem Maße auch dann, wenn die bisher erlernten Fremdsprachen typologisch wenig mit der Zielsprache zu tun haben – also z.B. beim Erwerb des Türkischen. Als störend wurde v.a. zu große Ähnlichkeit der Sprachen sowie simultaner Erwerb empfunden (1999: 218-231, 280-283).
2. Je mehr, je länger und je intensiver Fremdsprachen bisher von den Probanden gelernt worden waren, desto mehr gaben diese an, beim Fremdsprachenerwerb auf Strategien zurückzugreifen (1999: 241). Dies gilt allerdings nicht für alle Strategien in gleicher Weise: Auf die Häufigkeit des Vokabelratens bzw. Inferierens hatte beispielsweise die Anzahl der zuvor gelernten Fremdsprachen keinen entscheidenden Einfluß (1999: 284).
3. Je umfangreicher die Vorerfahrungen sind, desto positiver ist das Selbstkonzept eines Lerners und um so höher schätzt er seine Vorkenntnisse ein (1999: 257). Mit

der Menge der Vorerfahrungen steigt auch die Risikobereitschaft in der Anwendung einer Fremdsprache, man ist also eher bereit, Fehler zu machen und achtet weniger penibel auf die Form der eigenen Äußerungen (1999: 289).

4. Frauen gaben häufiger an, Kompensationsstrategien und soziale Strategien zu verwenden und waren darüber hinaus für den Fremdsprachenerwerb motivierter als Männer (1999: 261, 292).
5. Wichtige Determinanten für den Einsatz von Lernstrategien sind Suche nach Regeln, fremdsprachliche Mediennutzung (für Gedächtnisstrategien und soziale Strategien), Anzahl und Kenntnis der zuvor gelernten Sprachen (für Gedächtnisstrategien), Stärke der Konzentration auf die Zielsprache, Dauer von Auslandsaufenthalten (v.a. für Kompensationsstrategien), Eigeninitiative, Motivation und Risikobereitschaft (1999: 261-267). In keinem Fall waren aber die Korrelationen so deutlich, daß beispielsweise Prognosen über ein Lernerverhalten möglich gewesen wären (1999: 292-294).
6. Probanden mit hohen Strategiewerten (nach Selbsteinschätzung!) unterscheiden sich von Probanden mit niedrigen Werten v.a. durch die höhere Anzahl zuvor gelernter Sprachen (und damit verbunden eine höhere Lerndauer), durch ein positiveres Selbstkonzept, höhere Motivation und Risikobereitschaft sowie durch eine größere Wertschätzung ihrer Vorkenntnisse (1999: 268/269, 295/296).

Mißler betont in ihrem Fazit, daß der Fremdsprachenunterricht, den ihre Probanden (in den 80er und 90er Jahren) genossen hatten, offensichtlich viel zu sehr darauf ausgerichtet war, fehlerfreie und damit zwangsläufig simple Äußerungen zu produzieren statt darauf, eine Äußerungsintention möglichst vollständig, u.U. auf dem Umweg über Kommunikationsstrategien, zum Ausdruck zu bringen. Aufgabe eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts sollte also sein, diejenigen Strategien, die sich erfahrene Fremdsprachenlerner quasi nebenher aneignen, in das Zentrum der didaktischen Bemühungen zu stellen.

Mißlers Arbeit ist in einem Punkt ergänzungsbedürftig: Sie baut komplett auf den Selbsteinschätzungen der Probanden auf. Es gibt keinen einzigen Versuch, auch nur im Ansatz das Strategieverhalten zu testen, das von den Probanden angegeben wird. Nun wissen wir aber (vgl. z.B. Hufeisen 1998/2000), daß die Selbstwahrnehmung von Fremdsprachenlernern höchst unterschiedlich sein kann.⁸¹ Man hätte also wenigstens ein paar Vertreter aus der Gruppe mit den angeblich meisten und der Gruppe mit den angeblich wenigsten Strategieeinsätzen "gegeneinander" zum Übersetzungstest mit Lautdenkprotokoll oder einer ähnlichen Übung antreten lassen sollen. Als Ansatz einer Gegenprobe, die übrigens Mißler selbst als Desiderat bezeichnet (1999: 302), kann aber auch die in Kap. 4 der vorliegenden Arbeit präsentierte Studie angesehen werden.

⁸¹ Zur Wahrnehmung verschiedener romanischer Fremdsprachen durch romanophone Lerner vgl. Billiez (1996).

1.4 *Projekte zum (simultanen) Lernen mehrerer (romanischer) Fremdsprachen*

1.4.1 Bochumer Tertiärsprachenprojekt

Das Bochumer Unternehmen versteht sich weder als typisches Produkt der Tertiärsprachenforschung noch als mehrsprachigkeitsdidaktisches Projekt, sondern vielmehr als Untersuchung aus dem Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung. Sein Beginn lag auch schon vor der Einführung der erstgenannten Disziplinen. So hat K.R. Bausch, einer der Urheber des Tertiärsprachenprojekts, sogar große Bedenken gegenüber der Beschränkung auf rezeptive Lernziele, wie sie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbreitet ist (Bausch 1989: 35/36). Das Projekt gehört aber insofern in den hier dargestellten Themenbereich, als es um die simultane oder verkettete Vermittlung romanischer Sprachen geht – auch wenn hier ausschließlich der Fremdsprachenunterricht fokussiert wird.

Ausgangsposition des Projekts war die Situation an deutschen Gymnasien, wo seit Mitte der 80er Jahre bei Eintritt in die Oberstufe zunehmend fakultative Kurse in "kleineren" Fremdsprachen (meist Italienisch, Spanisch oder Russisch) belegt werden konnten. Nach den Pflichtfremdsprachen Englisch/Französisch oder Englisch/Latein bezeichnet man diese auch als "Tertiärsprachen". Hier wird also, anders als bei Hufeisen (1998a: 169; s.o.) erst die dritte Fremdsprache als Tertiärsprache gewertet.

Das Bochumer Institut für Sprachlehrforschung hat nun im Rahmen eines DFG-Projekts untersucht, wie sich die folgenden Charakteristika der Tertiärsprachenvermittlung im konkreten Unterrichtsgeschehen auswirken (nach Bahr et al. 1996: 16/17):

- größere Lern- und Kommunikationserfahrungen der Oberstufenschüler, auch im Bereich des Fremdspracherwerbs
- voll ausgebildete kognitive Fähigkeiten und solides Weltwissen der Lerner
- ausgeprägte Wünsche und Erwartungen, da das Fach freiwillig ausgewählt wurde
- deutlich kürzerer Lehrgang (max. 3 Jahre) mit kaum reduzierten Abschlusssanforderungen im Vergleich zu den Langzeitsprachen (5-9jähriger Lehrgang)
- besondere institutionell-organisatorische Bedingungen wie: kleine Auswahl qualifizierter Lehrer, geringe Kursstärken, Gefahr des Nichtzustandekommens von Kursen, Prestige des Fachs
- Probleme aus Lehrersicht: geringe Anzahl zielgruppenspezifischer Lehrwerke und Lehrerhandreichungen, kaum Gelegenheit zum fachbezogenen Dialog mit Kollegen

Als Fragestellungen für das Projekt wurden folgende zu untersuchende Unterrichtsfaktoren am Beispiel von Italienisch und Spanisch ausgewählt (Bahr et al. 1996: 19-22):

- Einsprachigkeit (Wie werden Fremd- und Muttersprache im Unterricht eingesetzt?)

- Semantisierung (Wie wird bei der Worteinführung die Wortbedeutung vermittelt?)
- sprachbezogene Kognitivierung (Welche Formen, Bedeutungen, Regeln, Bezüge werden wann, wie, warum bewußt gemacht?)
- mündliche Fehlerkorrektur (Was und wie wird korrigiert?)

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wurden Unterrichtsbeobachtungen bzw. Unterrichtsaufzeichnungen sowie Interviews mit Lehrern (vor und nach der Stunde) und anonyme Befragungen von Schülern (Fragebögen nach der Stunde) durchgeführt (Bahr et al. 1996: 22-33).

Den aus Sicht der vorliegenden Arbeit interessantesten Bereich stellt sicherlich die sprachbezogene Kognitivierung dar. Hier geht es beispielsweise um metasprachliche Diskurse oder Äußerungen aus dem Bereich der Sprachreflexion im Unterricht, also auch um die Vermittlung von Strategien. Das auffälligste Ergebnis war hier das fast gänzliche Fehlen von Bewußtmachungen im diskursstrukturellen (einzelsprachenspezifische Formen, Funktionen und Verfahren des Diskurses) und pragmatischen Bereich (Register, Verwendungsbedingungen bestimmter Ausdrücke). Hierfür werden Mängel der Lehrerausbildung und der Lehrwerke verantwortlich gemacht (Bahr et al. 1996: 120-122). Auch Bewußtmachungen aus dem Bereich des Sprachvergleichs fanden im Unterricht eher selten statt. Die Lehrer begründeten dies mit den allzu unterschiedlichen Kompetenzen ihrer Schüler in den jeweils anderen Fremdsprachen. Am ehesten fanden sich daher Vergleiche mit der Muttersprache (Bahr et al. 1996: 52ff). Auf interlinguale Kognitivierung wird in der Projektbeschreibung in erster Linie aus dem Bereich der Grammatik eingegangen, aber auch hier wieder aus der Lehrerperspektive (Bahr et al. 1996: 145ff). Inwieweit Schüler von sich aus ihre übrigen Fremdsprachenkenntnisse für das Lernen der Zielsprache einsetzen, war nicht Gegenstand des Projekts.

1.4.2 EUROCOMRom (Frankfurt a.M.)

Ende der 80er Jahre entstand an der Universität Frankfurt unter Leitung von Horst Klein und Tilbert D. Stegmann das originär romanistische Sprachvermittlungsprojekt *EUROCOMRom*. Ziel dieses Projektes ist es, "in realistischer Weise den Europäern Vielsprachigkeit zu ermöglichen, d.h.

- ohne erhöhte Lernanstrengungen, ja im Gegenteil mit reduzierter Lernanstrengung
- ohne maximalistische Kompetenzanforderungen, d.h. unter Anerkennung des Wertes partieller Kompetenz für kommunikative Zwecke" (Klein/Stegmann 1997: 1).⁸²

⁸² Auch Schmid (1996) hat jüngst ein Konzept für multilingualen Fremdsprachenunterricht vorgelegt. Betrachtet man nur den Titel, so sieht auch Calvis *Didattica di lingue affini* (1995) nach einem solchen Projekt aus. Faktisch handelt es sich jedoch um eine eher linguistisch ausgerichtete Untersuchung zum Italienischerwerb durch Hispanophone und umgekehrt.

Eines der Grundprinzipien von EUROCOM besteht in der Beseitigung von psychologisch-motivationalen Barrieren, die nach Klein/Stegmann das Haupthindernis für eine weiter verbreitete multilinguale Kompetenz darstellen.⁸³ Klein/Stegmann formulieren diese "5 Ängste" folgendermaßen (1997: 7/8 und 2000: 17/18):

- "Ich bin zu alt. Nur als Kind kann man eine Sprache lernen."
- "Ich bin sprachunbegabt."
- "Ich komme durcheinander, wenn ich noch eine ähnliche Sprache dazulerne. Ich habe Angst vorm Mischen."
- "Wenn ich eine neue Sprache lerne, kann ich meine andere(n) Fremdsprache(n) nicht mehr."
- "Ich traue mich nicht, eine Sprache zu sprechen, solange ich sie nicht korrekt kann."

Entscheidend ist daher die Anfangsphase des Lehrgangs: Hier gilt es zunächst, den Schülern klarzumachen, daß sie schon jetzt – unbewußt – sehr viel über die zu erlernenden Sprachen wissen: "Die Lerner erfahren zunächst, was sie alles *nicht* mehr lernen müssen" (Klein/Stegmann 1997: 2, ähnlich: 2000: 13).

Aus strategischen Gründen wird also in der Anfangsphase auf das Abverlangen produktiver sprachlicher Leistungen (d.h. Sprechen und Schreiben) verzichtet. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Erwerb der am leichtesten zugänglichen Sprachkompetenz, der Lesekompetenz, die in der internationalen Kommunikation immer wichtiger wird (vgl. Fax und e-mail statt Telefon). Damit entsprechen die Grundlagen von EUROCOM zweien der drei Schlüsselprinzipien der *Total Physical Response-Methode* nach Asher: "Hörverständnis vor Sprechfähigkeit" und "Sprechen darf nicht erzwungen werden":

- Understanding the spoken language should be developed in advance of speaking.
- Do not attempt to force speaking from students. As the students internalize a cognitive map of the target language through understanding what is heard, there will be a point of readiness to speak. The individual will spontaneously begin to produce utterances (Asher 1993: 2-4).⁸⁴

Die wichtigste zu vermittelnde Arbeitstechnik im Rahmen von EUROCOM ist das *optimierte Erschließen*. Diese Technik, die in der lateinischen Fachdidaktik schon seit längerem mit Erfolg angewandt wird, basiert darauf, daß man sich über die bekannten Elemente des Textes (Internationalismen, sprachverwandte Elemente, Kontext) dem

⁸³ Zu solchen Lernbarrieren vgl. auch Goldin (1987).

⁸⁴ Das dritte Schlüsselprinzip betrifft die Einbeziehung der Motorik in den Erwerbsprozeß: Gelernte Bewegungsverbren werden beispielsweise sofort motorisch umgesetzt:

Understanding should be developed through movements of the student's body. The imperative is a powerful aid because the instructor can utter commands to manipulate student behavior. Our research suggests that most of the grammatical structure of the target language and hundreds of vocabulary items can be learned through the skillful use of the imperative by the instructor" (Asher 1993: 2-4; die Seitenzählung ist etwas verwirrend: Es handelt sich um die vierte Seite des zweiten Kapitels).

Inhalt der unbekannteren Elemente annähert, also ein stark linguistisch orientiertes Verfahren. Klein/Stegmann haben diese Erschließungstechnik systematisiert: Sie teilen die möglichen bekannten Elemente in sieben Bereiche ("7 Siebe") ein, die nach einer festen Reihenfolge durchgearbeitet werden:

In sieben Aussiebevorgängen schöpft der Lerner – wie der Goldsucher, der aus dem Wasser das Gold heraussiebt – aus der neuen Sprache alles das heraus, was ihm bereits gehört, weil er es aus seiner Sprache schon zu eigen hat" (Klein/Stegmann 1997: 3 und 2000: 14)

Klein/Stegmann demonstrieren ihre Arbeitsweise am Beispiel der romanischen Sprachenfamilie (sie gehen dabei von einem deutschsprachigen Lerner aus, der Schulkenntnisse in Englisch und Französisch besitzt) – dieses Projekt nennen sie EUROCOMRom. Entsprechende Projekte für die germanische (EUROCOMGer) und slawische Sprachfamilie (EUROCOMSla) sind bereits initiiert (Fernuniversität Hagen).

Für EUROCOMRom gilt folgende Arbeitsweise (vgl. Klein/Stegmann 1997: 4/5 und 2000: 14/15): Mit dem ersten Sieb wird aus dem Text einer unbekannteren romanischen Sprache der *Internationale Wortschatz* abgeschöpft (dazu gehören auch Eigennamen von Personen, Institutionen und geographische Begriffe). Das zweite Sieb betrifft den *panromanischen Wortschatz*, der v.a. über das Französische, aber auch über das Englische zugänglich ist. Das dritte Sieb gilt dem Erkennen der *Lautentsprechungen*. Hierzu werden dem Lerner die wichtigsten Lautentsprechungsformeln zur Verfügung gestellt, so daß er Wortverwandtschaften und damit auch Bedeutungen leicht erkennen kann.⁸⁵ Im vierten Sieb wird auf *die Graphien und Aussprachen* eingegangen, d.h. es werden diejenigen Charakteristika der jeweiligen einzelsprachlichen Orthographie- und Aussprachenormen vorgestellt, die das Erkennen von lexikalischen Verwandtschaften erschweren können. Das fünfte Sieb bezieht sich auf die Wortstellung, die in allen romanischen *Kernsatztypen*⁸⁶ gleich ist. Es ist also leicht, über die

⁸⁵ Diese Formeln sind rein synchronisch zu verstehen, d.h. beispielsweise intervokalisches *-pt-* im Rumänischen (*opt, noapte*) entspricht *-it-* im Französischen (*huit, nuit*), Katalanischen (*vuit, nit*) und Portugiesischen (*oito, noite*), *-tt-* im Italienischen (*otto, notte*), *-ch-* im Spanischen (*ocho, noche*) und *-kt-* im internationalen Wortschatz des Deutschen (*Oktave, nokturn*) – vgl. Klein/Stegmann 1997: 3/4). Auf den gemeinsamen lateinischen Vorgänger *-ct-* (*octo, noctem*) wird nicht eingegangen.

⁸⁶ Klein/Rutke (1997: 178f) listen neun Kernsatztypen auf, die 98% der syntaktischen Strukturen aller romanischer Sprachen ausmachen. Im Einzelnen sind das (in französischer Terminologie, PN steht also für *phrase nominale*):

1. PN + V (*être*) + PN (Nom): Yvonne est étudiante. / Yvonne è studentessa.
2. PN + V (*être*) + ADJ: Y. est sympathique. / Y. è simpatica.
3. PN + V + PN (Acc): Y. aime la vie. / Y. ama la vita.
4. PN + V: Y. dort. / Y. dorme.
5. PN + V + PP: Y. dort dans le bureau. / Y. dorme nell' ufficio.
6. PN + V + PN (Acc) + PP: Y. lit un livre dans le bureau. / Y. legge un libro nell'ufficio.
7. PN + V + PN (Dat): Y. s'adresse à un collègue. / Y. si dirige a un collega.
8. PN + V + PN (Acc) + PN (Dat): Y. donne l'information à un collègue. / Y. da l'informazione a un collega.

jeweils vorliegenden Positionen der Elemente Wortklassen wie Artikel, Substantiv, Verb usw. zu identifizieren. Im sechsten Sieb werden Regelmäßigkeiten der romanischen *Morphosyntax* genutzt (z.B. woran erkennt man eine 1. Person Plural bei romanischen Verben), im siebten Sieb geht es um Regelmäßigkeiten der Wortbildung, genauer um die häufig panromanischen *Präfixe und Suffixe*.⁸⁷

In einer zweiten Phase des EUROCOM-Lehrgangs werden dem Lerner "Miniporträts" von sechs romanischen Sprachen angeboten, in der neben kurzen Hinweisen zu Geschichte und Verbreitung auch auf die Charakteristik (Aussprache, Schrift, Wortstruktur) der jeweiligen Sprache eingegangen wird. Hinzu gesellt sich ein "Minilexikon", in dem die häufigsten Wörter nach Wortarten geordnet aufgelistet werden (Klein/Stegmann 2000: 165ff).⁸⁸ Mit diesen Miniportraits soll der Lerner in die Lage versetzt werden, sich auch an das Lernziel des Hörverstehens einer einzelnen Sprache heranzutasten. Darüber hinaus soll er dazu motiviert werden, sich früher oder später auch den Erfordernissen der Sprachproduktion zu stellen.

Im folgenden möchte ich einige Angaben zur praktischen Durchführung des Projekts machen, die auf einer Hospitation meinerseits und einer Befragung der beiden Projektleiter beruhen.⁸⁹ Die Ausführlichkeit der Darstellung scheint mir insofern angebracht, als ein solcher EUROCOM-Kurs mir als Stichprobe in meiner Breitenstudie diene (Kap. 4.2).

Seit einigen Semestern werden am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen in Frankfurt EUROCOM*Rom*-Sprachkurse abgehalten. Bisher basierten sie auf den Entwürfen zum EUROCOM*Rom*-Lehrbuch mit allen Miniporträts, das den Lernern deshalb nur in Auszügen ausgehändigt wurde. Im Jahr 2000 ist nun auch das endgültige Lehrbuch erschienen (Klein/Stegmann 2000). Die Sprachkurse sind Anfängerkurse, es gibt also noch keine Erfahrungen darüber, ob die Absolventen ihre EUROCOM-Kompetenzen nutzen, um beispielsweise anhand der Mini-Portraits oder aber auf andere Weise vertiefte Kenntnisse *einer* EUROCOM-Sprache zu erwerben. An der von mir besuchten Veranstaltung nahmen ca. 80 Studierende teil, meist sind es noch mehr Teilnehmer. Schon die Kursgröße legt also die Beschränkung auf rezeptive Sprachkompetenzen nahe. Bei den Teilnehmern handelt es sich in der Mehrzahl um germa-

9. PN + V + PN (Dat) + PP: Y. s'adresse à un collègue dans le bureau. / Y. si dirige a un collega nell'ufficio.

⁸⁷ Eine ähnliche sukzessiv abzuarbeitende Suchmechanik für die Bedeutungerschließung von Interlexemen hat Meißner (1998c: 227f) erstellt. Seine Mechanik umfaßt 12 Schritte und ist für den schulischen Fremdsprachenunterricht konzipiert. Inzwischen hat Meißner auch Elemente der EUROCOM-Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht erprobt (Meißner 2001).

⁸⁸ Die wichtigsten "Profilwörter" der sechs Sprachen Französisch, Italienisch, Katalanisch, Rumänisch, Portugiesisch und Spanisch sind in einer gesonderten Liste zusammengefaßt (Klein/Stegmann 2000: 147ff) – unter Profilwörtern verstehen Klein/Stegmann Wörter einer romanischen Sprache, die nicht aus anderen romanischen Sprachen erschließbar sind, also beispielsweise frz. *avec* oder kat. *amb* ('mit').

⁸⁹ Ich hatte am 26. 1. 1999 Gelegenheit, in einer Veranstaltung des EUROCOM-Kurses zu hospitieren. Anschließend standen mir Horst Klein und Tilbert Stegmann für Fragen zur Verfügung. Meine Informationen entstammen teils der Hospitation, teils diesen Interviews und teils dem EUROCOM-Lehrbuch, das mir die Autoren in einem Vorabdruck zur Verfügung stellten.

nophone Französischstudenten; nicht-germanophone Studenten oder Studenten ohne Französischkenntnisse können aber ohne größere Schwierigkeiten dem Unterricht folgen.

In den Kursen wird auf gleichzeitige Vermittlung der EUROCOM-Sprachen Wert gelegt: Es kommen also tatsächlich in jeder Sitzung alle Sprachen zur Geltung. Die Beschränkung auf die synchronischen Beziehungen zwischen den einzelnen Sprachen bereitet schon deshalb keine Schwierigkeiten, da in Frankfurt weder für den Magister, noch für das Staatsexamen in Romanistik ein Latinum verlangt wird. Nur eine kleine Minderheit der Teilnehmer hat also Lateinkenntnisse und ist dadurch in der Lage, auch diachronische Beziehungen von sich aus zu erkennen. Man behilft sich im Kurs stattdessen mit Latinismen im Deutschen – hier gibt es allerdings eine starke Diskrepanz zwischen den jüngeren und den älteren Teilnehmern ("Universität des dritten Lebensalters" bzw. Seniorenstudium): Letztere profitieren deutlich von ihrem zumeist größeren (Fremd-)Wortschatz. Überhaupt ist die Methode sehr bildungslastig: Je größer der muttersprachliche Wortschatz und je vielfältiger die fremdsprachlichen Kompetenzen und Lernerfahrungen eines Teilnehmers sind, desto leichter fällt ihm das Lernen mit der EUROCOM-Methode. Versuche zur Erprobung, ob die Methode auch in Volkshochschulen oder Regelschulen durchführbar ist, wurden bisher nicht unternommen.

Eine typische Veranstaltung des EUROCOM-Seminars enthält einerseits die Besprechung eines der 7 Siebe (s.o.), andererseits praktische Textarbeit. Die zu lernenden Erschließungs- bzw. Ableitungsregeln werden auf Handouts verteilt und besprochen. Ebenso erhalten die Teilnehmer Textblätter mit kurzen Textabschnitten aus mehreren Sprachen, die von den Dozenten vorgelesen werden. Anschließend wird zunächst der Gesamtzusammenhang erfragt ("Worum geht es hier?"), danach werden einzelne Schlüsselwörter besprochen. Dies erfolgt unter Hinweis auf die sog. "Profilwörter" der jeweiligen Sprache: Es handelt sich dabei um häufig auftretende Strukturwörter einer Sprache, die kaum aus anderen romanischen Sprachen erschließbar sind (z.B. kat. *cap* 'nach' und *amb* 'mit'). Besonders interessant sind die zwei folgenden Schritte: Zunächst paraphrasiert einer der Dozenten den jeweiligen Text in einer nahestehenden, besser bekannten romanischen Sprache (z.B. einen katalanischen Text auf Französisch, einen galizischen Text auf Spanisch). Dann wird gemeinsam mit den Studierenden eine Grobübersetzung ins Deutsche angefertigt, bei der problematische Wörter in einem sog. "Fremdwortdeutsch" stehenbleiben – so wurde beispielsweise aus gal. *unha incorporación paulatina do galego* im Deutschen "eine paulatine Inkorporation des Galizischen". Erst in einem zweiten Übersetzungsdurchgang, wenn also der Zusammenhang besser bekannt ist, versucht man, diese aufgeschobenen Übersetzungsprobleme zu lösen. Im übrigen wird gar nicht angestrebt, jedes Wort zu übersetzen – auch in der Abschlußklausur genügt eine "sinngemäße Textwiedergabe".

Zur Unterrichtsform ist zu sagen, daß sie – wie bei dieser Kursgröße nicht anders zu erwarten – sehr dozentenlastig ist: Die Dozenten lesen die Texte vor, übersetzen sie grob in andere Sprachen und leisten auch den Löwenanteil bei der Übersetzung ins Deutsche bzw. bei der Erschließung der einzelnen Wörter. Es wird deshalb interessant sein, zu untersuchen, inwieweit die Teilnehmer die vorgeschlagenen Erschließungsstrategien verinnerlicht haben und selbständig anwenden (vgl. die Studie in Kap. 4.2).

In Zukunft wird die Anwendung durch eine CD-ROM-Adaptation intensiviert werden (Rutke 2002).

1.4.3 *EuRom 4* (Aix-en-Provence, Lissabon, Rom, Salamanca)

Im Jahre 1990 wurde unter der Regie von Claire Blanche Benveniste (Aix-en-Provence) das ERASMUS-Projekt *EuRom 4* initiiert, an dem die Universitäten von Salamanca, Lissabon und Rom mitbeteiligt waren. Der Name *EuRom 4* steht für die vier beteiligten Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch. Ebenso wie bei EUROCOM liegt das Hauptaugenmerk bei diesem Projekts auf der Sprachvermittlung, hier auf der simultanen Vermittlung der jeweils drei übrigen Sprachen für Muttersprachler einer dieser Sprachen (vgl. hierzu und zum folgenden Courtois 1993 sowie Blanche-Benveniste/Valli 1997a,d,c).

Mit einem wöchentlichen Zeitaufwand von 90 Minuten wird in Aix versucht, Studenten verschiedener Fakultäten fremdsprachliche Lesekompetenzen zu vermitteln: Für einen Frankophonen heißt das beispielsweise je 30 Minuten Beschäftigung mit einem spanischen, portugiesischen und italienischen Zeitungsartikel. Als Hilfe wird der Titel übersetzt, zur Gewöhnung an Aussprachemodalitäten wird der Text von einem Muttersprachler vorgelesen.

Überhaupt liegt eine Besonderheit dieses Projekts – anders als beim Frankfurter Projekt – in der gezielt gemischtsprachigen Zusammensetzung der Lerngruppe. ERASMUS-Stipendiaten aus den verschiedenen beteiligten Sprachräumen werden in den Unterricht integriert. Auch die Art der Hilfestellungen weicht von EUROCOM ab: In Frankfurt erhält man systematisierte Hilfen (die "7 Siebe"), ehe man an den Text herangeht. In Aix werden die Hilfen einzelfallabhängig vom Lehrer gegeben, wenn ein Lerner an einer Stelle überhaupt nicht mehr weiterkommt. Generell läßt man in Aix die Lerner mehr herumprobieren und stützt sich dabei auf Erkenntnisse der Psycholinguistik:

Les travaux très solides des psycholinguistes américains l'ont bien montré: on ne mémorise vite que ce que l'on trouve tout seul, y compris en multipliant les bêtises. Au bout d'une dizaine de séances, nos étudiants savent mieux lire et comprendre un texte qu'au bout de deux ans d'enseignement classique (Blanche-Benveniste in einem Interview, zitiert nach Courtois 1993).

Ein solches induktives Vorgehen bietet sich bei romanophonen Lernern natürlich besonders an, da sie durch ihre romanische Muttersprache deutlich mehr Transferbasen für den Erwerb weiterer romanischer Sprachen haben als Germanophone.

Ein weiteres wichtiges Arbeitsprinzip ist es "d'éviter le métalangage, la grammaire, tout l'appareil de règles syntaxiques abstraites qui insécurisent et bloquent le plus souvent les étudiants" (Blanche-Benveniste, zitiert nach Courtois 1993). Dies ist natürlich eine Konzession an die Klientel, die sich, anders als in Frankfurt, nicht aus Romanisten, sondern aus romanophonen Studenten verschiedener Fachbereiche zusammensetzt. In Aix nutzt man also stärker die muttersprachlichen Kenntnisse, in Frankfurt

mehr die linguistischen Kenntnisse der Lerner – entsprechend setzt man in Aix mehr auf das "Sprachgefühl", in Frankfurt mehr auf die "Sprach(en)bewußtheit". Dennoch kam man auch in Aix nicht umhin, eine Art "Mini-Grammatik" der romanischen Sprachen zu erstellen (Blanche-Benveniste/Valli 1997c).

Hauptlernziel des Projekts ist, genau wie in Frankfurt, die optimierte Erschließung fremdsprachiger Texte, nicht die Übersetzung jedes Details. Auch *EuRom 4* beschränkt sich somit auf die rezeptiven Sprachfertigkeiten, schließt aber das Hörverstehen, z.B. das Verstehen von Radiosendungen, von Anfang an mit ein – dies ist für Romanophone natürlich eine leichtere Übung. Inzwischen ist das komplett viersprachige Lehrbuch (incl. CD) erschienen, das im Rahmen dieses Projekts entwickelt wurde (Blanche-Benveniste et al. 1997). Es enthält ausführliche methodische Überlegungen, die konkreten Lektionen und eine vergleichende Grammatik der vier beteiligten Sprachen Portugiesisch, Spanisch, Italienisch und Französisch. Der Übungsaspekt wurde zuletzt durch eine neue Anwendungs-CD-ROM betont (hierzu Castagne 2002).

1.4.4 Intercommunicabilité romane (Aarhus)

Ganz ähnlich angelegt wie *EuRom 4* und auch mit diesem in Verbindung stehend ist das Projekt "Intercommunicabilité romane" in Aarhus unter Leitung von Jørgen Schmitt Jensen. Es geht hier ebenfalls um die Vermittlung von Portugiesisch, Spanisch, Italienisch und Französisch, aber nun an ein anderes Zielpublikum gerichtet: Nicht romanophone, sondern germanophone oder genauer dänische Lerner stehen im Zentrum des Bemühens. Anders als bei *EuRom 4* ist hierbei jeweils nur an die gekoppelte Vermittlung *zweier* romanischer Sprachen gedacht. Angestrebt sind Sprachkenntnisse, die gegenseitiges Verstehen ermöglichen, wenn jeder Kommunikationspartner in seiner Muttersprache spricht. Das Projekt lehnt sich an Erfahrungen aus dem skandinavischen Sprachraum an, wo sich Dänen, Norweger und Schweden direkt verstehen können (Schmitt Jensen 1997: 95ff). Ein weiterer Unterschied zu *EuRom 4* besteht darin, daß in Aarhus mitunter die etymologischen Zusammenhänge bzw. Regelmäßigkeiten des Lautwandels sowie das Lateinische berücksichtigt werden. Dies aber nur in minimalem Umfang – im Zentrum steht ebenfalls der synchronische Vergleich (Schmitt Jensen 1997: 98ff).

1.4.5 Galatea (Grenoble)

Das Forschungsprojekt *Galatea* wird hauptsächlich von der Université Stendhal (Grenoble; federführend: Louise Dabène) in Zusammenarbeit mit spanischen, portugiesischen, italienischen, schweizerischen und rumänischen Wissenschaftlern organisiert. Thema ist die Untersuchung der "problématique spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'intercompréhension entre locuteurs de langues typologiquement et génétiquement apparentées" (Dabène 1996a: 389). Der Darstellung dieses Forschungsprojektes ist das Heft 104 (1996) der *Etudes Linguistiques Appliquées* (Hrsg.: Dabène/Degache) gewidmet.

Das Projekt umfaßt drei Forschungsziele, die sich in drei Arbeitsphasen niederschlagen (Dabène 1996a: 389/340):

- analyser les stratégies de construction du sens mises en œuvre par les locuteurs d'une langue romane confrontés à une autre, inconnue d'eux, et mettre en lumière la diversité des représentations qu'ils se font de la proximité linguistique des différentes langues concernées ainsi que de leurs propres capacités de compréhension;⁹⁰
- repérer et inventorier, par une analyse pré-didactique les zones d'opacité et de résistance à la compréhension (qui ne coincident pas forcément avec les zones traditionnellement considérées comme passibles d'interférence);
- élaborer des documents pédagogiques d'entraînement à la compréhension écrite et, également, dans un second temps à la compréhension orale, dans une perspective d'apprentissage semi-autonome, en mettant largement à contribution l'outil informatique.

Die erste Arbeitsphase, die Untersuchung der Verstehensstrategien, wurde im wesentlichen in der ersten Hälfte der 90er Jahre durchgeführt. Es folgte die Analyse der Verständnisschwierigkeiten und zuletzt die Lehrmittelerstellung (hierzu Carrasco Perea 2002 und Masperi 2002).

Im Vergleich zum deutlich kleiner angelegten Frankfurter EUROCOM-Projekt liegt der Schwerpunkt bei GALATEA mehr auf der Analyse der Verstehensprozesse – es geht also eher um psycholinguistische als um komparatistische Probleme. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, daß für das Verstehen einer fremden Sprache nicht so sehr die Ähnlichkeiten und Unterschiede im Vergleich zur Muttersprache entscheidend sind, sondern vielmehr das *Bewußtsein* für diese Sachverhalte: "Autrement dit la proximité ne constitue un levier pour l'apprentissage que si elle est perçue et identifiée par le sujet" (Dabène 1996b: 397). Kontrastive Linguistik hat für die Zweitspracherwerbsforschung also nur dann einen Wert, wenn sie psycholinguistisch abgesichert ist.

Was die Vermittlung von Sprachkompetenzen betrifft, so beschränkt man sich hier, genau wie bei EUROCOM, auf die rezeptiven Fertigkeiten, und zwar zunächst auf das Leseverstehen und erst später, in einer weitgehend autonomen Lernphase, auf das Hörverstehen. Galatea erhebt aber im Unterschied zu EUROCOM oder EuRom 4 nicht den Anspruch, mehrere romanische Sprachen zugleich vermitteln zu wollen.

1.4.6 Kritik

Was die Akzeptanz der auf die Rezeption beschränkten Fremdsprachenlehrmethoden angeht, so wird durchaus gesehen, daß sie viele Vorteile bieten. Dennoch ist die Fremdsprachendidaktik eher skeptisch. Hier sind v.a. zwei Trends zu beobachten, die in eine ganz andere Richtung gehen:

⁹⁰ In diesem Bereich situieren sich die Projektbeschreibungen von Araújo Carreira (1996), Lévy-Mongelli (1996), López Alonso/Séré (1996), Malheiros-Poulet (1996) und Degache (1996).

1. Das von der Pragmalinguistik beeinflusste Streben nach "interkultureller Kommunikationsfähigkeit" (Vollmer 1995):⁹¹

Ein Sprachenlernen, das primär auf die systemlinguistischen Aspekte von Kompetenz abhebt, ist ebenso reduziert wie eines, das die interkulturelle Dimension auf kognitives Wissen (wie auch immer kontrastiv angelegt) und auf Einstellungsfragen verkürzt. So sehr dies wesentliche Teile einer allgemeinen Fremdsprachenkompetenz sind, muß ein umfassendes Fremdsprachenlernen [...] auf mehr abzielen: auf die Herausbildung einer erweiterten Diskursfähigkeit im Sinne einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit nämlich. Was bedeutet das? Es geht um nicht weniger als um den Aufbau einer sprachlich-kulturellen Sensibilisierung und Wahrnehmungsfähigkeit sowie um den Ausbau einer sprachlichen Handlungsfähigkeit für Situationen, in denen Sprecher unterschiedlicher Herkunftssprachen und -kulturen aufeinandertreffen und im Prozeß ihrer Interaktion Verständigung herzustellen versuchen. (Vollmer 1995: 106).

2. Pädagogische Ansätze wie "kreatives Schreiben" oder Übungen im Rahmen des sog. "humanistic approach", d.h. Übungen, die v.a. zwei Prinzipien folgen: Verlagerung der Kontrolle vom Lehrer auf die Klasse sowie Verwendung persönlicher Erfahrungen der Schüler als Gegenstand der Übung (vgl. Appel 1995: 358). Die Schüler werden hier aufgefordert, zu wenigen vorgegebenen Schlüsselwörtern Begebenheiten zu erzählen oder aufzuschreiben, die sie selbst erlebt haben. Andere Schüler erzählen die Begebenheiten dann nach. Es steht also eine Textproduktion im Vordergrund, die auf doppelte Weise "frei" ist: Zum einen ist sie unabhängig von einer Textvorlage bzw. von thematischen Vorgaben. Allein die Erlebniswelt der Schüler liefert die Themen. Zum anderen ist die Textproduktion weitgehend frei von der Kontrolle durch den Lehrer, angestrebt ist die Interaktion der in einem Kreis sitzenden Schüler untereinander.⁹²

Aus Sicht dieser beiden Trends wäre an der EUROCOM-Methode also zum einen die Konzentration auf den systemlinguistischen Aspekt, zum anderen die starke Steuerung durch die Dozenten und das Lehrmaterial zu kritisieren. Auf die Kritik von Bausch an der Konzentration auf die rezeptiven Fertigkeiten sind wir bereits eingegangen (s.o.). Reine Rezeption ist seiner Ansicht nach dem naturgemäß auf Kreativität angelegten Lerner zuwider bzw. "widerspricht dem menschlichen Grundbedürfnis, Sprachen nicht nur allein verstehend, sondern vor allem auch angemessen produzierend erwerben, lernen und gebrauchen zu wollen" (Bausch 1989: 36, vgl. hierzu Meißner 1995: 179). Horst Klein sieht in Bauschs Kritik eine Überbewertung des Bedürfnisses nach aktiver Sprachkompetenz: Die Studierenden hätten überhaupt kein Problem mit der Beschränkung auf die Rezeption – auch im schulischen Fremdsprachenunterricht seien sie ja

⁹¹ Vgl. zum Komplex "interkulturelles Lernen/Fremdverstehen" auch Byram (1995) und Bredella (1995a,b).

⁹² Diese Übungsform ist nicht bei allen Schülern beliebt: Einige stört das Berichten vor den Klassenkameraden, andere – v.a. schwächere Schüler – vermischen eine strengere Fehlerkorrektur und sind durch die Freiheit verunsichert (Appel 1995: 360). Neben diesen Punkten kritisieren Fachdidaktiker auch noch die inhaltliche Beliebigkeit dieser Übungen, da sie ja nicht in thematische Zusammenhänge eingebettet seien (Appel 1995: 358).

faktisch weitgehend rezeptiv tätig gewesen, obwohl dort offiziell die aktive Sprachkompetenz zentrales Lernziel ist.⁹³

1.5 Offene Fragen

F.-J. Meißner, einer der führenden Vertreter der jungen Mehrsprachigkeitsdidaktik, faßt die Mangelerscheinungen der bisherigen Zweitspracherwerbsforschung folgendermaßen zusammen:

Sieht man einmal von der einen plurilingualen Ansatz verfolgenden Sprachlehrforschung ab (Bausch & Krumm 1989), so ergibt sich der Eindruck, daß die ganz überwiegende Mehrzahl der Fremdsprachenforscher ihre Aufmerksamkeit entweder auf das Lernen und Lehren "ihrer" Zielsprache und der mit diesen verbundenen Kulturen richtet und / oder auf das Sprachenlernen und Sprachenlehren an sich mit den Referenzschwerpunkten: Lernende / Lehrende, Lernen / Lehren als Prozess, Lernen und Lehren in ihren institutionellen und historischen Dimensionen, Fremdverstehen u.a.m. (Meißner 1995: 182/183).⁹⁴

Meißner fordert daher empirisch fundierte Untersuchungen u.a. für die folgenden Fragenkomplexe (1995: 179/180):

- Welche gesicherten Aussagen lassen sich zur Wirkung von Transferbasen für das Erlernen nachgeordneter Fremdsprachen machen? (Wie erlernt/erwirbt man eine/welche L3, L4?)
- Wie wirken L1-Lx-Transferbasen (Lexik, Morphologie, Morphosyntax)⁹⁵ in Sprachverarbeitungs- und Lernprozessen?
- Was bedeutet "Kognitivierung" für interlinguales Lernen?
- Wie gehen die unterschiedlichen Fremdsprachenlerner kurzfristig und langfristig mit dem Lernziel der rezeptiven Mehrsprachigkeit um? K.-R. Bauschs pauschal formu-

⁹³ Meine schulischen Erfahrungen bestätigen Kleins These: Es ist leichter, Schüler an rezeptiven Arbeitsaufgaben zu beteiligen als an sprachproduktiven Aufgaben. Dies gilt allerdings erst ab der Mittelstufe – zuvor scheinen mir Schüler generell für alles motiviert. Ab der Mittelstufe verstehen sie es aber dann zumeist glänzend, ihr mit Bausch anzunehmendes "Grundbedürfnis nach fremdsprachlicher Produktion" zu verbergen.

⁹⁴ Meißner bezieht sich mit "Bausch/Krumm (1989)" auf deren Artikel "Sprachlehrforschung" im *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, das inzwischen in der dritten Auflage (Bausch et al. 1995) auf dem Markt ist. In dieser Auflage umfaßt der Artikel die Seiten 7-13.

⁹⁵ Meißner definiert "Transferbase" – warum eigentlich nicht "Transferbasis"? – wie folgt: "Als eine linguistische Transferbase sei derjenige Komplex (Lexem, grammatische Regularität) definiert, dessen prozedurale und / oder kognitive Kenntnis die Erwerbsleistung in einer nachgeordneten Zielsprache erleichtert. Transferbasen sind diachronisch Ausdruck von Sprachverwandtschaft und / oder von Sprachkontakt, synchronisch von Ähnlichkeit. Nahverwandte Sprachen bieten einander aufgrund ihrer dichten Verknüpfung weitaus mehr Transferbasen als fern- oder gar nichtverwandte" (Meißner 1995: 176).

lierte Bedenken, die rezeptive Mehrsprachigkeit widerspreche dem (auch) beim Erlernen einer Fremdsprache wirkenden menschlichen Grundbedürfnis nach Kreativität, sind bzgl. unterschiedlicher Lerngruppen und Lehr-/Lernverfahren zu relativieren und zu überprüfen.

- Wie wird (potentielle) rezeptive Mehrsprachigkeit in enkodierende Mehrsprachigkeit umgesetzt?
- Welche konkreten Lern-/Lehrstrategien muß die Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickeln?
- Wie sind Lernökonomie und Fehlerprophylaxe für unterschiedliche Sprachenfolgen (=Sprachenbezüge) zu organisieren?

Aus den genannten Fragekomplexen interessieren für diese Arbeit besonders die ersten beiden, eher linguistisch orientierten Bereiche. Es ist allerdings zu erwarten, daß sich aus den Ergebnissen Folgerungen für die anderen, eher didaktischen Fragekomplexe ergeben. Ich denke hier vor allem an den letzten Bereich, der ja beispielsweise auch die Frage nach der optimalen Fremdsprachenfolge beinhaltet.

Das Arbeitsvorhaben mußte natürlich auch die organisatorische Machbarkeit berücksichtigen. Schon deshalb zielen meine Fragen in erster Linie auf germanophone Studenten, die aus der Schule Englisch und/oder Französisch bzw. Latein mitbringen. Als Gegenprobe können romanophone Lerner aus denselben Sprachkursen (AF-Sprachkurse oder Grundkurse für Romanisten) herangezogen werden. Untersuchungsgegenstand ist der Erwerb des Spanischen bzw. Italienischen durch diese Klientel. Zum Vergleich kann beispielsweise das Katalanische, als eine Sprache, die von diesen Studenten i.a. nicht beherrscht wird, hinzugezogen werden

Folgende konkrete Fragen sollen bearbeitet werden:

Wortschatz- und Formenerschließung:

- Worauf wird rekurriert, wenn man versucht, unbekannte Wörter/Wortformen der neuen Sprache zu erschließen: auf den Kontext? auf andere, bekannte Sprachen? Wenn ja, auf welche – die jeweils am besten bekannte oder die genetisch/typologisch nächststehende Sprache?
- Welche signifikanten Unterschiede bestehen zwischen den Erschließungsstrategien bei der Rezeption gesprochener und geschriebener Sprache? Welche Rolle spielen die Orthographie (z.B. wenn sie eher etymologisch oder eher phonetisch orientiert ist), das jeweilige einzelsprachliche Phonemsystem und der Faktor "Zeit"?
- Läßt sich der – immer wieder behauptete – praktische Nutzen der Lateinkenntnisse bei den Erschließungsvorgängen nachweisen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den (hoch-)schulischen Lateinunterricht?
- Wie wirkt sich die Tatsache, daß Latein heute i.a. nur noch rezeptiv gelernt wird, auf die Verfügbarkeit dieser Sprache für Erschließungsstrategien aus?
- Ergeben sich bei den Erschließungsstrategien signifikante Unterschiede zwischen Romanisten und Nicht-Romanisten, zwischen Germanophonen und Romanophonen sowie zwischen den Vertretern der verschiedenen Fremdsprachenfolgen?

Wortschatzmemorierung:

- Welche Wörter werden am besten/schlechtesten behalten? Sind diese Ergebnisse eher erwerbstechnisch, also methodisch/didaktisch (z.B. Art der Worteinführung: selbst erschlossen, aus Liste entnommen, vom Lehrer angegeben – mündlich, an die Tafel geschrieben, mit Bild/Gegenstand, Eselsbrücke eingeführt etc.), motivational (welcher Bereich interessiert einen Lerner am stärksten?) oder aber sprachlich bedingt, d.h. z.B. morphosyntaktisch (Wortklassen), phonetisch/phonologisch (Länge, Kürze, phonetische Auffälligkeit) oder semantisch (Kontext, Anknüpfung an bestimmtes Weltwissen) bedingt?
- Welche Rolle spielen Phonem/Graphem-Korrespondenzen bei der Memorierung?

Generelles zum Erwerb romanischer Sprachen:

- Haben Germanophone beim Erwerb von Spanisch Vor- oder eher Nachteile, wenn sie z.B. schon Italienisch können (Unterscheidung von Rezeption und Produktion)?
- Kann man sagen, daß die Rezeptionsfähigkeit mit der Anzahl der gelernten Sprachen grundsätzlich zunimmt, während dies für die Produktionskompetenz nicht gilt? – Anders gefragt: ist der aktive Wortspeicher begrenzt, der passive unbegrenzt?
- Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus dem gleichzeitigen Erwerb mehrerer romanischer Sprachen? Hierbei ist zu unterscheiden zwischen "gleichzeitig" im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik, d.h. aufeinander abgestimmtem Lernen auf der einen Seite und dem zufällig synchronen Belegen verschiedener Sprachkurse auf der anderen Seite.
- Lernen Romanophone romanische Sprachen leichter als Germanophone (trotz größerer Gefahr von Interferenzen und höherem Fossilierungsrisiko)? Wenn ja, dann wäre dies ein gutes Argument für die *Interlanguage*-Theorie: Eine *Interlanguage* zwischen zwei verwandten Sprachen müßte ja der Zielsprache immer näher sein als eine *Interlanguage* zwischen zwei sehr verschiedenen Sprachen. Nach Flügel (1993: 107) beispielsweise ist das gute Französischniveau an den Schulen des Tessin eine Folge der sprachlichen Nähe von Französisch und Italienisch.
- Welche Folgen ergeben sich für die Fremdsprachendidaktik, was das Verhältnis von eher bewußtmachenden Verfahren und von Verfahren betrifft, die eher auf das Lernziel der kommunikativen Kompetenz abzielen?
- Gibt es eine optimale Fremdsprachenfolge, oder muß man einfach generell feststellen, daß die Sprache, die dem Lerner am wichtigsten erscheint, zuerst gelernt werden sollte (so jedenfalls der Eindruck, wenn man die "wissenschaftlichen" Begründungen von Englisch-, Latein- und Französischdidaktikern zur optimalen Sprachenfolge liest)?

2 Grundlagen der mentalen Verarbeitung mehrerer Sprachen

Im vorigen Kapitel stand das *Lernen* mehrerer Sprachen im Vordergrund, in diesem Kapitel geht es darum, wie man sich die *mentale Organisation und Verarbeitung* dieser Sprachen vorstellt. Die tatsächlichen neurophysiologischen Vorgänge im Gehirn (engl. *brain*) bleiben dabei zwangsläufig im Hintergrund – in diesem Forschungsbe- reich überwiegt selbst für die einsprachige Verarbeitung noch die Spekulation. Es wäre daher unseriös, z.B. mit neurophysiologischen Argumenten eine bestimmte Art des Fremdsprachenlernens oder -lehrens zu propagieren.⁹⁶ Dennoch halte ich es für sinn- voll, im ersten Abschnitt kurz auf die wichtigsten neurobiologischen Fakten einzuge- hen, die unseren Themenbereich betreffen.⁹⁷ Dies liegt deshalb nahe, weil kognitive Modelle der Sprachverarbeitung ('Gehirn' interessiert also hier als 'Geist', entsprechend engl. *mind*) kaum ohne metaphorische Ausdrucksweisen auskommen – dies gilt auch für die vorliegende Arbeit. Solche Metaphern wie "Hardware/Software", "langsa- me/schnelle", "nahe/weite", "häufig vs. wenig befahrene Verbindungen" haben aber die Tendenz sich zu verselbständigen, wenn die tatsächlichen physiologischen Ver- hältnisse völlig außer acht gelassen werden.

2.1 Neurobiologische Grundlagen

Für das Speichern und Wiederverwenden von Wissen im Gehirn sind zum einen seine anatomische Struktur, zum anderen aber auch neurochemische und neuroelektrische Prozesse zuständig. Durch diese werden die Nervenzellen, die sog. Neuronen, zu ei- nem Netz verbunden, und sie sind es auch, die in diesem Netz Verarbeitungsprozesse ablaufen lassen. Das menschliche Gehirn besteht aus drei übereinanderliegenden und in der Phylogenese nacheinander entstandenen Schichten: dem Stammhirn, dem limbi- schen System und dem Großhirn (Kortex).⁹⁸ Das Großhirn, das beim Menschen etwa 90% der Gesamtmasse des Gehirns ausmacht und im wesentlichen aus ca. 30 Milliar- den Nervenzellen besteht, ist in eine linke und eine rechte Hemisphäre geteilt, jede Hemisphäre dann wiederum in fünf verschiedene Hirnlappen, den präfrontalen Lap- pen, den frontalen Lappen, den Scheitellappen (*Lobus parietalis*), den Schläfenlappen (*Lobus temporalis*) und den Hinterhauptslappen (*Lobus occipitalis*). Die Hirnwindun-

⁹⁶ Dieser Versuchung unterliegt beispielsweise Bleidistel (1992: 122ff). Zur notwendigen Skep- sis bei der Verbindung von Neurophysiologie und Fremdsprachen(lehr)forschung vgl. Ditt- mann/Schmidt (1994).

⁹⁷ Zur Einführung in die Zusammenhänge von Sprache und Gehirn vgl. Dittmann/Tesak (1993).

⁹⁸ Etwa 90% der menschlichen Großhirnrinde werden von einer bemerkenswert gleichförmigen Struktur gebildet, die man als "Neokortex" oder "Isokortex" bezeichnet (Spitzer 1996: 97). Hin und wieder findet man "Neokortex" und "Kortex" auch in synonyme Verwendung für das Großhirn.

gen sind bei jedem Menschen verschieden – also eine Art cerebraler Fingerabdruck. Dennoch lassen sich den einzelnen Hirnarealen bestimmte Funktionen zuordnen: So ist die rechte Hemisphäre bekanntlich für die Kontrolle der motorischen und sensorischen Funktionen der linken Körperhälfte zuständig, die linke Hemisphäre für die rechte Körperhälfte. Die präfrontalen Lappen beeinflussen charakterliche Verhaltensweisen (neugierig, passiv etc.), in den frontalen Lappen wird die Bewegung peripherer Organe wie Hände, Beine und Mund gesteuert. In den parietalen Lappen werden somatosensorische Informationen verarbeitet (Tasten, Riechen etc.), die temporalen Lappen sind für räumliche Orientierung und Gleichgewicht zuständig. Visuelle Informationen werden in den occipitalen Lappen verarbeitet. Die beiden wichtigsten Sprachverarbeitungscentren, das Broca- und das Wernicke-Zentrum, liegen im Frontallappen, also dem motorischen Areal (Broca), und im Bereich von Temporal- und Parietallappen, also dem sensorischen Areal (Wernicke), und sie sind jeweils für unterschiedliche Aufgaben zuständig: Das Wernicke-Zentrum spielt eine wesentliche Rolle für das Verstehen, das Broca-Zentrum für die Kodierung von Sprache (vgl. Multhaup 1995: 216ff, Crystal 1995: 258ff, Pinker 1996: 347ff).⁹⁹

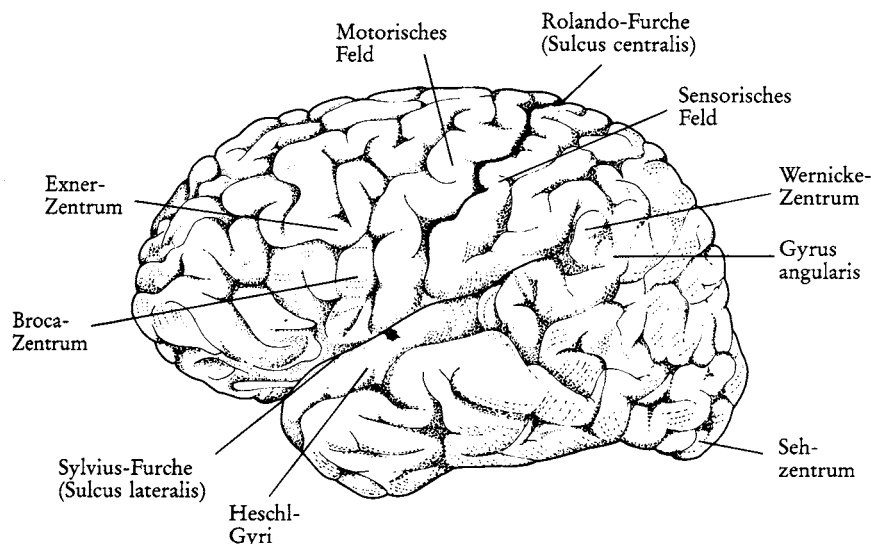


Abbildung 3: Schematische Darstellung des Gehirns nach Crystal (1995: 261)

Wenngleich auf diese Weise jedem Gehirnbereich eine bestimmte Aufgabe zugewiesen zu sein scheint, so ist doch bei den meisten Verarbeitungsprozessen das ganze Ge-

⁹⁹ Zur Einteilung des Kortex in getrennte Systeme, die unterschiedlichen sprachlichen Funktionen dienen, vgl. Ojemann (1991). Zur Entwicklung der Aphasie, die ganz wesentlich zur Identifikation der Funktion bestimmter Hirnbereiche beitrug, vgl. Friederici (1984: 16ff).

hirn beteiligt.¹⁰⁰ Dies liegt zum einen daran, daß solche Prozesse sehr komplex sind: Sprechen beispielsweise ist nicht nur ein motorischer Akt, sondern setzt auch die Nutzung von semantischem und morphosyntaktischem Wissen voraus – ganz abgesehen davon, daß es im Dialog mit dem Hören koordiniert werden muß. Zum Hören und Sprechen gehört auch die ganzheitliche Wahrnehmung der Situation (beispielsweise für die Wahl des Sprachregisters) bzw. die Einschätzung von Gefühlen und Absichten der Gesprächspartner. Das Sprach- und Weltwissen ist über viele Areale beider Hemisphären des Neocortex verteilt, das emotionale Empfinden hingegen ist im limbischen System lokalisiert. Damit fremdsprachliche Produktion – z.B. im Fremdsprachenunterricht – zustandekommen kann, ist es also zunächst nötig, daß im limbischen System die entsprechende emotionale Energie, sprich: Motivation, freigesetzt wird. Kennzeichnend für die Arbeitsweise des Gehirns ist demnach die Interkonnektivität seiner Module. Diese Interkonnektivität erklärt auch die Kompensationsleistungen des Gehirns: Treten z.B. durch Verletzungen Störungen in einem Areal auf, dann können andere Areale seine Aufgaben mitübernehmen (Multhaup 1995: 219f und Crystal 1996: 259f). Daß z.B. an der Sprachverarbeitung mehrere Hirnareale beteiligt sind, kann man heute mit der sog. PET-Technik (Positronen-Emissions-Tomographie) nachweisen: Hierzu werden leicht radioaktive Kontraststoffe in die Halsschlagader injiziert, so daß man dann durch Messung der Gammastrahlen im Kopf die Durchblutung des Gehirns computertomographisch sichtbar machen kann. Je stärker nun die Gehirnaktivität in einem bestimmten Bereich ist, desto stärker ist auch dessen Durchblutung (hierzu Pinker 1996: 349f, Miller 1993: 156, Multhaup 1995: 220f, Klein/Zatorre/Milner/Meyer/Evans 1995, Crystal 1996: 260 und Meißner 1999: 73). Es muß allerdings kritisch angemerkt werden, daß noch nicht erwiesen ist, daß dort, wo die Durchblutung erhöht ist, auch tatsächlich Informationsübertragung stattfindet. Der heuristische Wert solcher PET-Diagramme wird auch dadurch relativiert, daß deren Ergebnisse teilweise im Widerspruch zu Ergebnissen stehen, die mit der höher auflösenden fMRI-Technik (*functional magnetic resonance imaging* bzw. Kernspintomographie) ermittelt wurden. So gab es beispielsweise PET-Studien, in denen lokalistische Theorien, wonach be-

¹⁰⁰ Indefrey hat auf der DGfS-Jahrestagung in Marburg (2000) eine Übersicht über 58 Experimente zur Darstellung von Sprachverarbeitung im Gehirn mit bildgebenden Verfahren präsentiert, die auf insgesamt ca. 700 einzeln untersuchten Gehirnen basiert. Hier war fast jedes Hirnareal in irgendeinem Test einmal bei der Sprachverarbeitung aktiv.

stimmte Einzelsprachen eines Sprechers – z.B. abhängig von Art oder Zeitpunkt ihres Erwerbs – bestimmten Kortextbereichen zuzuordnen wären,¹⁰¹ widerlegt wurden:

Strikingly similar patterns of rCBF change were observed in the L1 and the L2 tasks, suggesting that the same neural processes subserve second-language performance as subserve the first. At least on these particular tasks, we find no evidence to support the hypothesis that a language learned later in life is represented differently from the native language; nor do we find differences in the neural substrates that subserve within- and across-language searches (Klein/Zatorre/Milner/Meyer/Evans 1995: 32).¹⁰²

In einer aktuellen fMRI-Studie glaubt man dagegen nachweisen zu können, daß die Verarbeitung früh erworbener Sprachen sich in anderen Hirnarealen abspielt als die spät erworbener Sprachen.¹⁰³

We applied functional magnetic resonance imaging (fMRI) to determine the spatial relationship between native and second languages in the human cortex, and show that within the frontal-lobe language-sensitive regions (Broca's area), second languages acquired in adulthood ('late' bilingual subjects) are spatially separated from native languages. However, when acquired during the early acquisition stage of development ('early' bilingual subjects), native and second languages tend to be represented in common frontal cortical areas (Kim/Relkin/Lee/Hirsch 1997: 171).

Der andere Grund für die Schwierigkeit, Verarbeitungsprozesse im Gehirn zu lokalisieren, besteht darin, daß die verschiedenen Areale bzw. Module des Gehirns aus untereinander verbundenen neuronalen Netzwerken bestehen und keinesfalls getrennte Organe darstellen.¹⁰⁴ Die einzelnen Neuronen bestehen aus einem Zellkörper, dem Soma, einem längeren Fortsatz, dem Axon,¹⁰⁵ und einigen kleineren Verästelungen, den Dendriten. Die Impulsübertragung von einem Neuron zum nächsten funktioniert folgendermaßen:

Über das Axon werden vom Soma ausgehende elektrische Impulse an andere Neuronen weitergeleitet, während es über die Dendriten mittels der Synapsen Impulse von anderen Neuronen empfangen kann. [...] Eine Synapse ist ein Spalt von einigen Dutzend Nanometern Breite zwischen einem Teil des Axons eines Neurons und Zweigen der Dendriten eines anderen Neurons; er kann auf der Basis neurochemischer Prozesse mit Hilfe

¹⁰¹ Zur Geschichte der seit dem 19. Jh. andauernden Kontroverse um lokalistische Theorien vgl. Paradis (1995: 211-215). Der hier verwendete "Lokalismus"-Begriff hat übrigens nichts mit den sog. "lokalistischen Netzwerken" zu tun, von denen noch die Rede sein wird.

¹⁰² Die Autoren ließen anglophone Sprecher mit Fremdsprachenkenntnissen in Französisch Wörter aus beiden Sprachen wiederholen, Synonyme suchen und Wörter in die jeweils andere Sprache übersetzen. Während die Probanden diese Aufgaben durchführten, wurde mithilfe der PET-Technik der Blutfluß in ihrem Gehirn (rCBF = *regional cerebral blood flow*) analysiert.

¹⁰³ Ähnliche Ergebnisse erbrachte jüngst eine Schweizer fMRI-Studie (Franceschini 2002).

¹⁰⁴ Daß in Computersimulationen das Gehirn mit einem einzigen neuronalen Netzwerk gleichgesetzt wird, ist also eine starke, eigentlich unzulässige Vereinfachung (Spitzer 1996: 257).

¹⁰⁵ Die Länge eines Axons kann einen Meter überschreiten.

sogenannter Neurotransmitter von elektrischen Impulsen übersprungen werden." (Multhaup 1995: 225f).¹⁰⁶

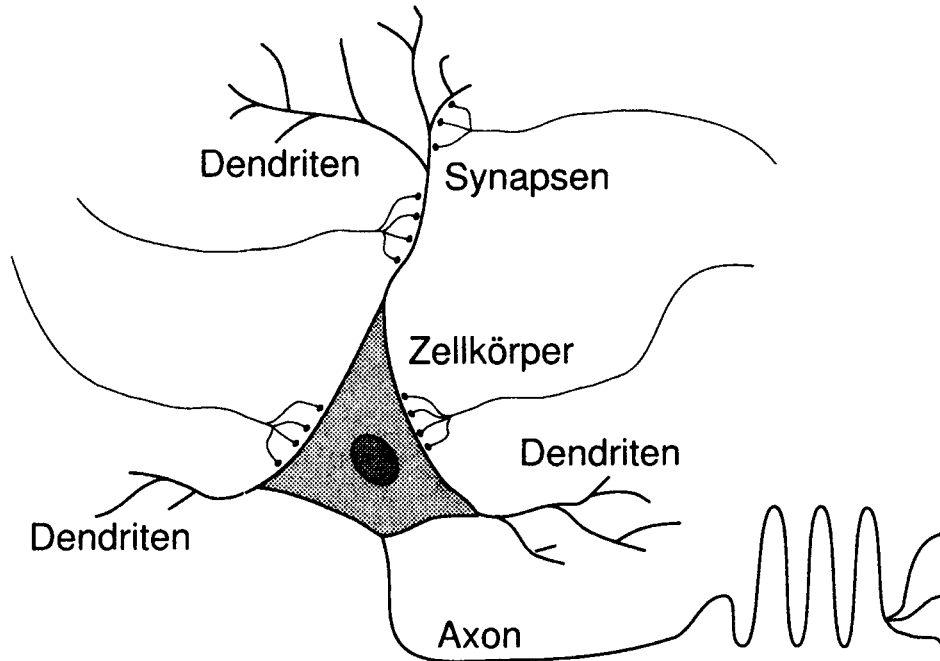


Abbildung 4: Schematische Darstellung eines Neurons nach Spitzer (1996: 19)

Bei Lernprozessen wird nun nicht etwa die Zahl der Neuronen erhöht – ihre Höchstzahl ist schon bei der Geburt erreicht – sondern vielmehr die Zahl und Art der Synapsen: Es werden also zum einen neue Verbindungen zu bestehenden Neuronen geknüpft,¹⁰⁷ diese Fähigkeit des Gehirns zur Reorganisation ist vor allem in den ersten Lebensjahren und bei verletzungsbedingten Ausfallerscheinungen wichtig (Cowan 1988: 103-110). Ansonsten organisiert sich die Netzwerkstruktur des Gehirns aber weitgehend nach genetischen Programmen und weniger nach Lernprozessen (Cowan 1988: 106). Viel entscheidender für das lebenslange Lernen ist daher die Art der je-

¹⁰⁶ Nach Spitzer (1996: 16) können auch am Soma Synapsen ansetzen.

¹⁰⁷ Multhaup führt die drastische Gewichtszunahme des menschlichen Gehirns auf die Zunahme der Verknüpfungen zwischen den Neuronen zurück: So beträgt das Gewicht des Gehirns eines Neugeborenen nur ca. 24% des Gehirngewichts eines Erwachsenen (Multhaup 1995: 226). Viel wahrscheinlicher ist allerdings, daß der Massenzuwachs zum einen durch das Wachstum der Flüssigkeitskammern im Gehirn (im Alter nimmt die Gehirnmasse wieder signifikant ab – dies liegt weder am Zelltod, noch am Verschwinden von Verbindungen, sondern vielmehr am Flüssigkeitsverlust), zum anderen durch die Myelinzunahme (eine fettige Substanz, die die Axone isolierend umhüllt, was die elektrische Erregungsleitung beschleunigt) bedingt ist – bei der Geburt ist die Myelinisierung des Gehirns noch unvollständig (Morell/Norton 1988: 65/70).

weiligen Synapsen: Durch häufige gleichzeitige Erregung zweier Zellen wird die verbindende Synapse deutlich leistungsfähiger. Es braucht also künftig nur noch einen schwächeren Impuls, um die Verbindung der beiden Zellen zu aktivieren. Diese Vermutung hatte schon Hebb geäußert – man spricht auch von der sog. "Hebb-Regel":

When an axon of cell A is near enough to excite cell B and repeatedly or persistently takes part in firing it, some growth process or metabolic change takes place in one or both cells such that A's efficiency, as one of the cells firing B, is increased (Hebb 1949: 62).¹⁰⁸

Heute ist die Hebb-Regel auch neurophysiologisch nachgewiesen: Man spricht von "längerfristiger Potenzierung" (*long term potentiation*: LTP) der synaptischen Erregungsübertragung (Spitzer 1996: 46f).¹⁰⁹ Am Beispiel eines Neurons mit den zwei Synapsen A und B funktioniert sie folgendermaßen: Ein schwacher Reiz über Synapse A bewirkt nur eine geringe Aktivierung der Zelle bzw. ein geringes Membranpotential. Fällt dieser Reiz zeitlich aber häufiger mit einem starken Reiz über Synapse B zusammen, so wird die Verbindung von Synapse A mit dem Neuron stärker bzw. besser gebahnt. Dies hat zur Folge, daß in Zukunft auch schon ein geringer Input über Synapse A ausreicht, um eine starke Aktivierung der Zelle auszulösen (Spitzer 1996: 46, Birbaumer/Schmidt 1996: 139). Das Phänomen, daß ein schwaches Inputsignal bei gleichzeitigem Vorhandensein eines anderen starken Signals verstärkt werden kann, nennt man "Assoziativität" – sie ist sowohl für Lern- als auch für Erinnerungsprozesse im Gehirn entscheidend:

Die Eigenschaft der Assoziativität bedeutet nicht nur, daß LTP ein zelluläres Äquivalent der klassischen Konditionierung darstellt, sondern auch, daß das Phänomen als Basis für assoziative Speichermechanismen in neuronalen Netzwerken angesehen werden kann (Spitzer 1996: 47).

Jedes Neuron enthält einen Bruchteil einer bestimmten Information und läßt sich entsprechend der Anzahl seiner synaptischen Kontakte in viele verschiedene Wissenseinheiten einfügen. So werden beispielsweise die unterschiedlichen sensorischen Eingangsdaten der Wahrnehmung eines Autos (gehörte, gesehene, gerochene, gefühlte und geschmeckte Merkmale) über elektrochemische Synapsen als ein Netzwerk typischer Merkmale eines Autos abgespeichert. Solch ein Netzwerk (*cell assembly*, vgl. Pulvermüller 1997: 10)¹¹⁰ – verschiedentlich wird auch für eine einzige Zelle optiert¹¹¹

¹⁰⁸ Zur Weiterentwicklung der Hebb-Regel in der Neurophysiologie vgl. Spitzer (1996: 44ff), zu ihrer Bedeutung für die Simulation neuronaler Netze vgl. Kochendörfer (1997: 120ff).

¹⁰⁹ Davon zu unterscheiden ist die posttetanische Potenzierung, die für Erinnerungsvorgänge über Minuten oder einige Stunden verantwortlich ist: Hier steigt durch die hochfrequente Stimulation des präsynaptischen Neurons die Amplitude der postsynaptischen Potentiale an. Durch diese Erhöhung der synaptischen Stärke kann das Neuron Informationen über die vorangegangene Aktivität speichern und sich so an Ereignisse "erinnern" (Kandel et al. 1996: 294; Birbaumer/Schmidt 1996: 138f).

¹¹⁰ Schon zu Hebb's Zeiten war die Vorstellung von Zellverbänden "ein alter Hut": "The general idea is an old one, that any two cells or systems of cells that are repeatedly active at the same time will tend to become "associated", so that activity in one facilitates activity in the other"

– ist die neurophysiologische Grundlage für das, was man in der zeitgenössischen Linguistik ein "Konzept" nennt, also eine schematisierte, nicht-sprachliche Vorstellung von einer Person/Sache/Tätigkeit/Situation etc. Im Mittelpunkt eines solchen Konzeptes steht dann der bekannte prototypische Vertreter.

Ein Netzwerk wie oben beschrieben entsteht durch die Übertragung einheitlich elektrischer Impulse,

wobei das Gehirn nur über die jeweiligen Areale, an die Impulsfrequenzen von bestimmten Organen weitergeleitet und in denen sie erinnert werden, rekonstruieren kann bzw. weiß, ob eine bestimmte neuroelektrische Frequenz etwas Akustisches, Visuelles usw. bedeutet (Multhaup 1995: 227).

Wie nun im Detail die elektrische Übertragung funktioniert, erklärt Spitzer recht anschaulich:

Ihre besondere Erregbarkeit und Leitfähigkeit für Informationen erhalten Neuronen durch elektrisch geladene Atome (Ionen), insbesondere durch Natrium- und Kaliumionen. Alle Zellen des Körpers wenden mindestens ein Drittel der ihnen zur Verfügung stehenden Energie dafür auf, Natrium aus der Zelle heraus und Kalium in die Zelle hinein zu pumpen. Hierdurch entsteht an der Zellmembran ein Ladungsunterschied von etwa 70 Millivolt (innen negativ), der als sogenanntes *Ruhepotential* bezeichnet wird (Spitzer 1996: 20).

Aufgrund komplexer Austauschprozesse mit anderen Stoffen kann nun das Potential an der Membran instabil werden.

Wird bei Nervenzellen das Ruhepotential um mehr als 20 Millivolt abgeschwächt, so kommt es zu sehr rasch ablaufenden Veränderungen, die insgesamt eine kurzdauernde weitere Abschwächung und sogar Umkehrung des Ruhepotentials zur Folge haben. Die Vorgänge an den Ionenkanälen laufen dabei ab wie bei einer Lawine: einmal losgetreten, kommen unaufhaltsame und automatisch ablaufende Prozesse in Gang (*Depolarisation*). Allerdings stellt sich das Ruhepotential innerhalb von einer bis zehn Millisekunden wieder ein (*Repolarisation*). Man nennt einen solchen explosionsartigen Vorgang ein *Aktionspotential*. Weil solche Aktionspotentiale immer in stereotyper Weise ablaufen, spricht man auch vom Alles-oder-nichts-Gesetz der Aktionspotentiale [...].

Der Wert der Spannung, den das Ruhepotential unterschreiten muß, damit es zu einem Aktionspotential kommt, wird Schwelle genannt. Wird ein Neuron erregt, dann verschiebt sich sein Ruhepotential mehr und mehr auf die Schwelle zu, bis das Neuron selbst ein Aktionspotential produziert (man sagt, es "feuert"). Aktionspotentiale finden zwar zunächst an einem bestimmten Ort der Membran statt, breiten sich jedoch sehr rasch entlang dem Axon aus, das die Aktionspotentiale zu anderen Zellen weiterleitet (Spitzer 1996: 20).

Das wichtigste Moment der neuronalen Übertragung ist also das Feuern bzw. *priming* der Nervenzelle nach Überschreitung eines bestimmten Schwellenwertes. Dieses Feuern kann aber auch verhindert werden, und zwar durch sogenannte *inhibitorische* Neu-

(Hebb 1949: 70). Bei Hebb geht es aber noch nicht darum, inwieweit solche *cell assemblies* konkrete sprachliche Elemente repräsentieren (1949: 72ff).

¹¹¹ Vgl. zu dieser Diskussion Albert (1998: 90) und Kochendörfer (1997, 2002 und 1999: 212).

ronen, die etwa 20 bis 30% der gesamten Neuronen des Kortex ausmachen. Sie sind den erregenden Neuronen zwischengeschaltet und heißen deshalb auch *Interneuronen* (Spitzer 1996: 95f). Die Inhibition kann dabei sowohl präsynaptisch als auch postsynaptisch stattfinden (Kandel et al. 1996: 295). Inhibition erklärt also, warum bei paralleler Aktivierung mehrerer Zellen, wie sie im Gehirn üblich ist – anders wären die enormen Verarbeitungsgeschwindigkeiten nicht nachzuvollziehen –, dennoch die "richtige" Zelle oder Zellgruppe gezündet wird. Der Stellenwert solcher inhibierender Verbindungen ist daher entscheidend für die Beurteilung konnektionistischer Sprachmodelle in der Computersimulation (Schade 1999: 28ff).

Von großer Bedeutung für unsere Fragestellungen ist die Erkenntnis, daß Verbindungen weit auseinanderliegender Zellen unter Umständen schneller vonstatten gehen können als die benachbarter Zellen. Hierfür ist zum einen die Länge der Axone verantwortlich, die durchaus einen Meter übersteigen kann: Durch solche "Langstreckenverbindungen" (Pulvermüller 1997: 11) können die Nervenzellen auch entfernte Großhirnareale direkt erreichen. Nicht die Entfernung einer Verbindung ist also für ihre Geschwindigkeit entscheidend, sondern die Frage, durch wieviele Zwischenstationen sie gebremst wird. Wichtig ist zum anderen, daß solche weit auseinanderliegenden Zellen häufig gemeinsam aktiviert werden und sich so zu funktionellen Einheiten zusammenschalten (Pulvermüller 1997: 10) – also ein LTP-Phänomen (s.o.). Solchermaßen "gebahnte" Verbindungen können auch schon bei niedrigeren Impulsen aktiv werden, da durch präsynaptische Verstärkung ("Bahnung" entspricht englisch "*presynaptic facilitation*") die Transmitterausschüttung der postsynaptischen Zelle erhöht wird (Kandel et al. 1996: 295f).¹¹² Umgekehrt können Synapsen oder Zellen, die in einem Zellverbund wenig gebraucht werden,¹¹³ wieder absterben. In großräumig verteilten Netzwerken sind vor allem Inhaltswörter (Nomina, Verben, Adjektive) repräsentiert (Pulvermüller 1997: 14 und 1999: 260) – schon deshalb, weil sie häufig auch visuelle, motorische, olfaktorische etc. Komponenten enthalten, die naturgemäß in unterschiedlichen Hirnarealen lokalisiert sind (s.o.).

Halten wir also für die folgenden Kapitel fest, daß es im Gehirn nicht etwa stärkere und schwächere Verbindungen gibt, sondern lediglich Verbindungen, die durch Verstärkung leichter zustandekommen oder umgekehrt durch Inhibition verhindert werden. Erst in der Summe der geschalteten Verbindungen kann man also von stärkerer oder schwächerer Aktivierung von Gehirnarealen sprechen. Für die Geschwindigkeit bzw. leichte Auslösbarkeit von Verbindungen ist nicht so sehr die lokale Nähe ihrer Elemente als vielmehr die Direktheit der Verbindung bzw. die frequenzbedingte Bahnung der Verbindungen verantwortlich. Wie direkt eine neuronale Verbindung ist, legen genetische Programme fest; dagegen ist es eine Folge von Lernprozessen, welche dieser Verbindungen gebahnt werden.

¹¹² "**Funktionell** gesehen ist synaptische Bahnung ein durch *Üben* erleichterter Ablauf eines zentralnervösen Vorgangs, also ein **Lernprozeß**" (Birbaumer/Schmidt 1996: 139).

¹¹³ Die gebahnten Verbindungen der umgebenden Zellen halten also wie Umgehungsstraßen den Verkehr von diesen Zellen ab.

2.2 Theorien zum einsprachigen mentalen Lexikon

Seit der sogenannten "kognitiven Wende" zu Beginn der 80er Jahre hat sich in der Linguistik die Mode verbreitet, psychologische Vorgänge mit Hilfe von Computermetaphorik zu erklären. Ausgehend von Gepflogenheiten der Künstlichen-Intelligenz-Forschung und den Neurowissenschaften spricht man nun von Modulen, Vernetzung bzw. Netzwerken, Speicherkapazitäten, Schnittstellen, Verarbeitungsprozeduren usw. Besonders großen Erfolg hatte das Bild des mentalen Lexikons.¹¹⁴

Dabei ist der Terminus durchaus irreführend: Man könnte sich ein mentales Lexikon ja auch in Buchform vorstellen. Gedacht ist aber eher an das Bild eines elektronischen bzw. sogenannten Online-Lexikons, das unterschiedlichste Zugriffsmöglichkeiten erlaubt. Ein Lexikon in Buchform erlaubt i.a. nur *eine* Suchstrategie, meist die alphabetische Suche, ausgehend vom jeweils ersten Buchstaben eines Lemmas. Ein gutes Online-Lexikon dagegen ermöglicht – wie auch das mentale Lexikon – gleichzeitig die Suche nach bestimmten Suffixen, Infixen, Auslauten, Wortfamilien, Wortfeldern usw.

Raupach (1997: 21)¹¹⁵ definiert das mentale Lexikon allgemein als denjenigen

Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind. Danach bildet es die Nahtstelle zwischen spezifischen Sinneseindrücken (bei der Sprachperzeption: *input*) oder motorischen Mustern (bei der Sprachproduktion: *output*) auf der einen Seite und mental repräsentierten Wissensstrukturen auf der anderen. Es setzt sich aus mehreren Teillexika zusammen, die jeweils phonologische, morphologische, syntaktische und semantische – möglicherweise auch noch andere Informationen – enthalten.

Ein zentraler und vielstrapazierter Begriff liegt mit den "mentalen Repräsentationen" vor.¹¹⁶ Allgemein geht es hier um "systeminterne Zustände, die systemexterne Zustände abbilden. Informationen der Außenwelt werden also intern repräsentiert" (Raupach 1997: 23/24). Zugänge zur Untersuchung dieser Repräsentationen bieten die Physiologie (neuronale Strukturen), die Verhaltensbeobachtung, die Introspektion und die

¹¹⁴ Das mentale Lexikon ist terminologisch scharf zu trennen von der universellen menschlichen Gedankensprache, die Pinker (1996: 95/96) "Mentalesisch" bzw. "mentalese" nennt: Man muß sich das mentale Lexikon mindestens "zweispaltig" vorstellen: Nur eine Spalte enthält die mentalesischen Einträge bzw. die konzeptuellen Repräsentationen der Außenwelt – die übrigen Spalten enthalten einzelsprachliche Einträge, ganz egal, ob man sich getrennte Spalten für Phonologie, Morphologie, syntaktische Hinweise, getrennte Spalten für verschiedene vom Sprecher beherrschte Sprachen oder einfach nur eine weitere Spalte für alle sprachlichen Informationen vorstellt.

¹¹⁵ Raupach stützt sich auf Schwarz, M.: *Einführung in die kognitive Linguistik*, Tübingen: Francke 1992, S. 81 und Schreuder, R./Flores d'Arcais, G.B.: "Psycholinguistic Issues in the Lexical Representation of Meaning. In: Marslen/Wilson, W.D. (Hrsg.): *Lexical Representation and Process*. Cambridge, Mass./London: MIT Press 1989, 409-436, S. 410.

¹¹⁶ Vgl. zur Forschungsdebatte Paivio (1986: 18ff und 33ff).

Sprache.¹¹⁷ Es ist dabei zu beachten, daß keinesfalls nur statische Objekte der Außenwelt, sondern auch Handlungen mental repräsentiert werden können, auch wenn dies häufig in der Forschung vernachlässigt wird.¹¹⁸ Die oben beschriebenen Repräsentationen werden auch als 'deklaratives Wissen' bezeichnet, dem das ebenfalls gespeicherte 'prozedurale Wissen' (kognitive Prozesse) gegenübersteht (Börner/Vogel 1997: 3; Schmidt 1990: 134; Levelt 1989: 9ff; Paivio 1986: 20ff).

Bereits im mentalen Lexikon eines einsprachigen Sprechers sind also sprachunabhängige Konzepte (Weltwissen) zusammen mit an einzelsprachliche Einheiten geknüpften Bedeutungen (Sprachwissen) gespeichert. Diese Vorstellung entspricht dem Zeichenmodell der scholastischen Modisten (13. Jh.), das zwischen den externen Größen *res* (Umweltreferent) und *vox* (Lautkette) sowie zwischen den psychischen Instanzen *conceptus* (mentales oder bildhafter Lexikoneintrag) und *significatio* (einzelsprachlicher Lexikoneintrag) unterscheidet: *verba significant res mediantibus conceptibus* (vgl. Raible 1997 und 1987).¹¹⁹ In scholastischer Terminologie ausgedrückt ist also der bildhafte *conceptus* mit der einzelsprachlichen *significatio* und der entsprechenden Lautkette verknüpft.¹²⁰ Demzufolge geht man in der heutigen Psycholinguistik davon aus, daß sowohl zur Worterkennung als auch zur Wortverwendung mindestens zwei Prozesse notwendig sind: In der Rezeption muß das Wort zunächst lexikalisch erfaßt und dann interpretiert werden, in der Produktion wird zunächst die Bedeutung und dann die Wortform aktiviert (Lutjeharms 1997: 151). Saussure ist mit seinem intuitiv erstellten Kommunikationsmodell also durchaus noch aktuell: Bei der Produktion ruft das *concept* das *image acoustique* ab, bei der Rezeption umgekehrt (Saussure 1982: 28). Was bei Saussure allerdings fehlt, ist der Zwischenschritt über die einzelsprachliche *significatio*.

Man darf sich die Beziehung zwischen Konzepten und sprachlichen Formen aber nicht als 1:1-Beziehung wie im Vokabelheft vorstellen. So können auch Konzepte gespeichert sein, für die es in der jeweiligen Einzelsprache keinen Lexemeintrag gibt: Ich kenne beispielsweise kein Wort im Deutschen für die dunkle Verfärbung der Wasseroberfläche beim Eintreffen einer Windbö von über vier Beaufort.¹²¹ Umgekehrt ist es

¹¹⁷ Vgl. Raupach (1997: 24), bezogen auf Engelkamp, J./Pechmann, T.: "Kritische Anmerkungen zum Begriff der mentalen Repräsentation". In: *Sprache und Kognition* 7, 1988, 2-11, S. 3ff.

¹¹⁸ Vgl. Raupach (1997: 25). Die Klage zur Vernachlässigung des prozeduralen Wissens entnimmt er Pechmann, T./Engelkamp, J.: "Mentale Repräsentation – Verschiedene Sichtweisen eines Begriffs". In: *Sprache und Kognition* 11, 1992, 51-64, S. 61.

¹¹⁹ Andere auf stoischen Vorstellungen beruhende Zeichenmodelle finden sich in Raible (1983). Zur Problematik der Unterscheidung von Bedeutung und Bezeichnung vgl. auch Gauger (1983).

¹²⁰ Dasselbe meint wohl Scherfer (1997: 198), wenn er von einer lexikalischen und einer konzeptuellen Ebene der Bedeutung spricht. Allerdings bezeichnet er diese Unterscheidung bzw. ihren Rahmen der Zwei-Ebenen-Semantik als eine "in den letzten zehn Jahren" entwickelte Theorie.

¹²¹ Auf ein weiteres, konkreteres Beispiel wurde ich von Claudia Riehl aufmerksam gemacht: Uns beiden fiel kein deutsches Wort für die Holz- bzw. Kunststoffstäbe (oder -platten, oder doch

möglich, daß ein Student im ersten Semester eine beeindruckend intellektuell klingende Lautfolge wie "heuristisch" memoriert und sie unter Umständen auch selbst verwendet, ohne sich darunter inhaltlich etwas vorstellen zu können.¹²²

Sprache und Denken sind also durchaus unabhängig voneinander möglich.¹²³ Selbst einzelsprachliche Bedeutungen und ihre phonetisch/graphischen Repräsentationen können voneinander getrennt werden. Jeder kennt ja das Phänomen, daß einem ein Wort (bzw. die zu einer einzelsprachlichen Bedeutung gehörige Lautfolge) auf der Zunge liegt, aber eben doch nicht gefunden wird (*tip-of-the-tongue*-Phänomen).¹²⁴ Umgekehrt kann man auch einen Text korrekturlesen, ohne auf seinen Inhalt zu achten – dieses Vorgehen erleichtert die Arbeit sogar (vgl. Raupach 1997: 27 und Lutjeharms 1997: 152). Besonders interessant ist das Phänomen der Versprecher. Aitchison (1994: 206-208) erklärt es mit der sog. *spreading activation*,¹²⁵ der das Bild eines Stromkreislaufs zugrundeliegt: Der Strom fließt dabei ständig zwischen einem semantischen und einem phonologischen Bereich im mentalen Lexikon hin und her und aktiviert dabei nicht nur jeweils ein Element, sondern auch die in ihrer "Nachbarschaft" abgespeicherten, inhaltlich bzw. phonetisch ähnlich Elemente. In diesem Aktivierungsprozeß wird dann allmählich ein bestimmtes Element favorisiert, die übrigen hingegen unterdrückt bzw. inhibiert:

This combination of progressive activation of likely candidates and the corresponding suppression of unwanted links goes on until one overall word wins out. The winner pops up, perhaps as in a toaster when the toast is ready (Aitchison 1994: 206/207).

Bei "normalen" Versprechern gewinnt versehentlich ein phonetisch ähnliches Nachbarlement den Aktivierungsprozeß,¹²⁶ bei sog. "Freudschen" Versprechern ist ein Ele-

besser -bügel?) ein, die auf den Laufbändern von Supermarktkassen zur Trennung der Waren verwendet werden und die Aufschrift "Nächster Kunde" tragen. Auch Nachfragen bei Supermärkten brachten keine eindeutige Auskunft.

¹²² Ein schönes literarisches Beispiel für dieses Phänomen hat uns Astrid Lindgren mit dem "Spunk" in *Pippi Langstrumpf* hinterlassen.

¹²³ Selten hat jemand die sog. Sapir/Whorf-Hypothese von der Determiniertheit des Denkens durch die (Einzel-) Sprache so eindrucksvoll und zugleich unterhaltsam widerlegt wie Steven Pinker (1996: 67ff).

¹²⁴ Vgl. zu dieser, auch *TOT-phenomenon* genannten Erscheinung Laufer-Dvorkin (1991: 28).

¹²⁵ "'Spreading activation' or 'interactive activation' theories are the general name for models of this type, in which an initial impetus progressively fans out and activates more and more words as it spreads along the various connections" (Aitchison 1994: 206). Ein recht frühes Sprachproduktionsmodell, das auf der *spreading-activation*-Theorie beruht, hat Dell (1986) vorgelegt. Es besteht aus drei Phasen, dem *syntactic encoding*, dem *morphological encoding* und dem *phonological encoding* (1986: 283). Als empirische Datenbasis dienen v.a. Ergebnisse der Versprecherforschung. Da der Schwerpunkt dieses generativen Modells aber auf der syntaktischen und phonologischen Enkodierung liegt und es sich darüber hinaus rein einsprachig versteht, ist es für unsere interlingualen Wortschatzfragen weniger relevant. Zur Diskussion des Modells und zu späteren Modifikationen vgl. Poulisse (1999: 25ff). Zur Entstehung der "*spreading activation*-Theorie" vgl. Hillert (1985: 54ff).

¹²⁶ Aitchison verdeutlicht dies am Beispiel der Suche nach der Wortform für ein bestimmtes Nagetier: "If the outline phonology fits more than one animal, then both animals will become more excited in the semantics. So *beaver* and *badger* will both become highly activated. If the

ment aus einem ganz anderen semantischen (und phonetischen) Bereich unbewußt so stark aktiviert (nach Freud z.B. durch Sorgen, geheime Wünsche usw.),¹²⁷ daß auch sein lautliches Pendant – anstelle der eigentlich angestrebten Lautfolge – mitaktiviert und in der Folge artikuliert wird (1994: 207).

Ich vergleiche das Phänomen der Versprecher gerne mit dem Joghurteinkauf in einem Supermarkt: Sucht man eine bestimmte Geschmacksrichtung (z.B. Erdbeere) einer bestimmten Joghurtsorte (z.B. mit oder ohne Sahne) einer bestimmten Firma, so hat man ein sehr präzises Bild von diesem Zieljoghurt vor Augen. Sucht man nun die meterlangen Kühlregale mit Molkereiprodukten ab, so vergleicht man ständig die gesichteten Joghurtbecher mit der Zielvorstellung. In der Terminologie der *spreading activation* könnte man auch sagen, daß das aktivierte Joghurtkonzept ständig feuert und dabei auf die Joghurtbecher zielt, die den Zielvorgaben einigermaßen entsprechen.¹²⁸ Je kleiner die Unterschiede zwischen den Joghurt-Designs (z.B. zwischen Erdbeer- und Himbeerjoghurt einer Firma und Sorte), desto größer ist die Gefahr der falschen Aktivierungsübertragung bzw. – auf der Joghurtebene: des Fehlgriffs bzw. – auf der Sprachebene: des negativen Transfers oder des Versprechers. Die *spreading activation* kann aber auch zum Ergebnis haben, daß ein inhaltlich ganz anderes, in irgendeiner Beziehung mit dem gesuchten Element vernetztes Lexem aktiviert wird. So ist es beispielsweise gut möglich, daß anstelle des gesuchten Erdbeerjoghurts der im Kühlregal stets benachbarte (und obendrein vom Design her ähnliche) Erdbeerquark derselben Firma ergriffen wird. Denkbar wäre auch, daß die symbolisierte Erdbeere auf dem Deckel das kontigie Konzept 'Sahne' aktiviert, worauf die Joghurtsuche aufgegeben und die viel dringender anstehende Sahnebesorgung erledigt wird.¹²⁹

Man vermutet, daß das im mentalen Lexikon gespeicherte Wissen durch kognitive Strukturprinzipien wie Kategorisierung, Hierarchisierung und Abstraktion organisiert ist. Das sprachliche Wissen enthält dabei sowohl phonologische bzw. graphematische, morphologische, syntaktische, semantisch-lexikalische (vgl. Börner/Vogel 1997: 3/4, Raupach 1997: 27ff) als auch pragmatisch-stilistische Informationen. All diese Infor-

speaker is not paying sufficient attention, the wrong one might get picked" (Aitchison 1994: 206).

¹²⁷ Freuds Theorie ist diesbezüglich durch die Assoziationsforschung weitgehend widerlegt worden: Das Nennen von Antonymen ist in freien Wortassoziationstests bei einigen Wortarten die häufigste Form des Assoziierens (vgl. Kap. 2.5 und 4.3.5). Die Vermutung liegt also nahe, daß Antonyme im mentalen Lexikon besonders "eng" (die Ausdrucksweise ist metaphorisch zu verstehen) miteinander verbunden sind. Es ist demnach weder ungewöhnlich noch tiefenpsychologisch aussagekräftig, wenn bei Versprechern das Gegenteil dessen artikuliert wird, was eigentlich gesagt werden sollte.

¹²⁸ Es liegt also ein Abgleichen von Bildern vor, ein typisches Phänomen allgemeiner menschlicher Wahrnehmung.

¹²⁹ Ein vielleicht noch schöneres Beispiel verdanke ich Claudia Riehl: Bei Süßigkeitenautomaten kann es leicht passieren, daß man die nahebeieinanderliegenden und ähnlich bedruckten Tasten verwechselt, auf die falsche Taste drückt und dann machtlos dabei zusehen muß, wie die Zunge statt des gewünschten Müsli-Riegels einen Schoko-Riegel ergreift und in den Ausgabeschlitz fallen läßt. Um dennoch den gewünschten Riegel zu erhalten, muß nochmals Energie (bzw. Kleingeld) aufgewendet werden.

mationen sind wohl in gegenseitiger Abhängigkeit mental repräsentiert (Scherfer 1997: 192f). Weiterhin dürfte die Frequenz von Wörtern eine Rolle für die gegenseitige Verknüpfung spielen, und zwar in dem Sinne, daß häufigere Wörter mehr und häufigere "Nachbarn" haben als seltenere Wörter (Frauenfelder 1990). Man ist sich auch einig darüber, daß die erste Silbe bzw. der Lexemanlaut bei der Worterkennung die wichtigste Rolle spielt (Lutjeharms 1997: 156/164 und Raupach 1997: 27)¹³⁰ und daß auch der Lexemauslaut und rhythmische Muster wie Silben- oder Akzentstruktur für die Wortverarbeitung von großer Bedeutung sind (Scherfer 1997: 193). So wird beispielsweise in der neuesten Fassung des Leveltschen Sprachproduktionsmodells (s.u.) ein Speicher für besonders häufig auftretende Silben angenommen, der helfen soll, die enorme Sprachproduktionsgeschwindigkeit zu erklären. Im Erstspracherwerb kann man darüber hinaus beobachten, daß Kinder sich mit dem Einprägen und Wiederholen von Silben – dazu gehört auch kreatives Reimen – sehr leicht tun, mit dem Erfassen und Abstrahieren von Phonemen hingegen sehr viel schwerer. Meine eigenen Kinder waren beispielsweise mit vier Jahren noch nicht in der Lage, Wörter zu finden, die mit einem bestimmten Phonem aufhören sollten. Endreime konnten sie aber zu jedem beliebigen Wort bilden. So bestand eines ihrer damaligen Lieblingsspiele darin, Erwachsene dazu aufzufordern, z.B. "rot" zu sagen. Postwendend kam ihre Antwort "Du bist 'n Idiot". Analog – und weniger peinlich für die Eltern – reimten sie zu "Fenster": "Deine Freunde sind Gespenster" usw. Interessanterweise fiel es ihnen leichter, Wörter mit bestimmten Phonemen zu bilden, wenn diese im Anlaut standen. Dies galt aber nur für vokalische – und damit wieder silbenbildende Phoneme.¹³¹

Wissenschaftlich umstritten ist die Art der Beziehung zwischen phonologischen und orthographischen Informationen und die Frage, ob Morpheme eher einzeln oder aber als ganze Wörter (also auch Ableitungen) repräsentiert sind und auf welche Weise die Trennung zwischen Wortstämmen und Affixen abgebildet wird (Raupach 1997: 27, Börner/Vogel 1997: 4/5).¹³² Überhaupt ist es unklar, in welchen Gruppierungen die sprachlichen Informationen gespeichert sind – einiges spricht beispielsweise dafür, daß

¹³⁰ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Feststellung, daß sich in der Sprachentwicklung vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen die Anfangsilben der Wörter wohl am besten behaupten konnten bzw. die wenigsten Veränderungen mitgemacht haben, wenn man einmal von der Hinzufügung des prothetischen *e*- absieht. Schon im Vulgärlatein bröckeln die Wörter am ehesten von hinten weg (z.B. Verstummen des Auslautkonsonanten *-m* im Akkusativ). Offensichtlich achtet man also in der Sprachverarbeitung schon länger auf die erste Silbe.

¹³¹ Zu Anfangsilben habe ich bei meinen Kindern relativ früh metasprachliche Äußerungen beobachtet. So z.B. Kathrin am 23.7.00 mit genau 4,5 Jahren: "Spinat fängt mit 'Spi'- an, so wie Spiegelei". Die im Sprachbewußtsein zu beobachtende Dominanz der Silbenstruktur hat Helmut Lüdtkke (1969) dazu gebracht, die Entdeckung der Phonologie als Folgeerscheinung der Alphabetschrift zu bezeichnen. Wären die Forscher der Prager Schule mit einer Silbenschrift aufgewachsen, so hätten die kleinsten zu segmentierenden Einheiten womöglich ganz anders ausgesehen.

¹³² Nach Scherfer (1997: 193) sind die morphologischen Informationen "vor allem danach geordnet, ob die Lexeme einfache oder komplexe Einheiten sind." Unterschieden werden muß natürlich auch zwischen Flexions- und Wortbildungsmorphologie.

nicht einzelne Phoneme, sondern eher Silbenstrukturen repräsentiert sind (de Bot 1992: 15). Auch das Format der gespeicherten Daten ist umstritten: Es könnte sich sowohl um ein einheitliches, amodales Format als auch um wahrnehmungsorientierte, d.h. z.B. visuelle, akustische, olfaktorische, taktile oder sprachliche Repräsentationssysteme handeln. Offen ist dann immer noch, in welcher Form prozedurales Wissen im mentalen Lexikon repräsentiert ist (Börner/Vogel 1997: 5/6).

Die Erforschung des mentalen Lexikons bereitet deshalb Schwierigkeiten, weil wir immer nur zu den Repräsentationen Zugang haben, die gerade verarbeitet werden. Raupach (1997: 37) urteilt daher:

Eine Momentaufnahme des mentalen Lexikons ist gar nicht möglich; es existiert nur im Vollzug. Die Annahme, es ließe sich als eigenständiges Modul aus dem gesamten Sprachverarbeitungsprozeß herausisolieren, dient lediglich heuristischen Zwecken und ist letztlich von den Vorstellungen geprägt, die uns die Metapher 'Lexikon' suggeriert.

Raupach spricht hier ein weiteres Problem an: Das mentale Lexikon kann nur in der Theorie bzw. im Modell getrennt von den übrigen zu verarbeitenden sprachlichen Informationen betrachtet werden. Die Verknüpfung zwischen lexikalischen und phonologischen, morphologischen, syntaktischen und pragmatischen Informationen kann u.U. stärker bzw. enger sein als die Verknüpfung zwischen verschiedenen lexikalischen Einträgen. So ist es sehr wahrscheinlich, daß ein Französischlerner (L2) – nach dem üblichen Einpauken bis hin zur Automatisierung – mit dem Syntagma *il faut que* eher den geforderten Modus Konjunktiv als den entsprechenden Infinitiv *falloir* oder das phonetisch ähnliche *il vaut mieux* assoziiert. Problematisch ist sicherlich Raupachs Bemerkung, das mentale Lexikon existiere "nur im Vollzug" (s.o.): Natürlich können wir mit unseren Untersuchungen nur auf das arbeitende mentale Lexikon zugreifen – es ist aber schwer vorstellbar, wie Wissensspeicherung funktionieren soll, wenn keine Möglichkeit zur "Ablage" von Informationen gegeben ist.

Levelt (1989) hat ein sehr komplexes, durch empirische Beobachtungen abgesichertes Sprachproduktionsmodell vorgeschlagen, das in der Fachwelt großen Anklang gefunden hat.¹³³ In diesem Modell wird die zentrale Bedeutung des mentalen Lexikons besonders deutlich:

¹³³ Zur herausragenden Bedeutung des Leveltschen Modells vgl. Rickheit/Strohner (1993: 54ff), zur Kritik vgl. Albert (1998: 92f). Ein auch wissenschaftsgeschichtlicher Überblick über die Erforschung und Modellierung menschlicher Sprachproduktion findet sich in Dittmann et al. (1988); Sprachproduktionsmodelle aus Sicht der Versprecherforschung beurteilt Dittmann (1988).

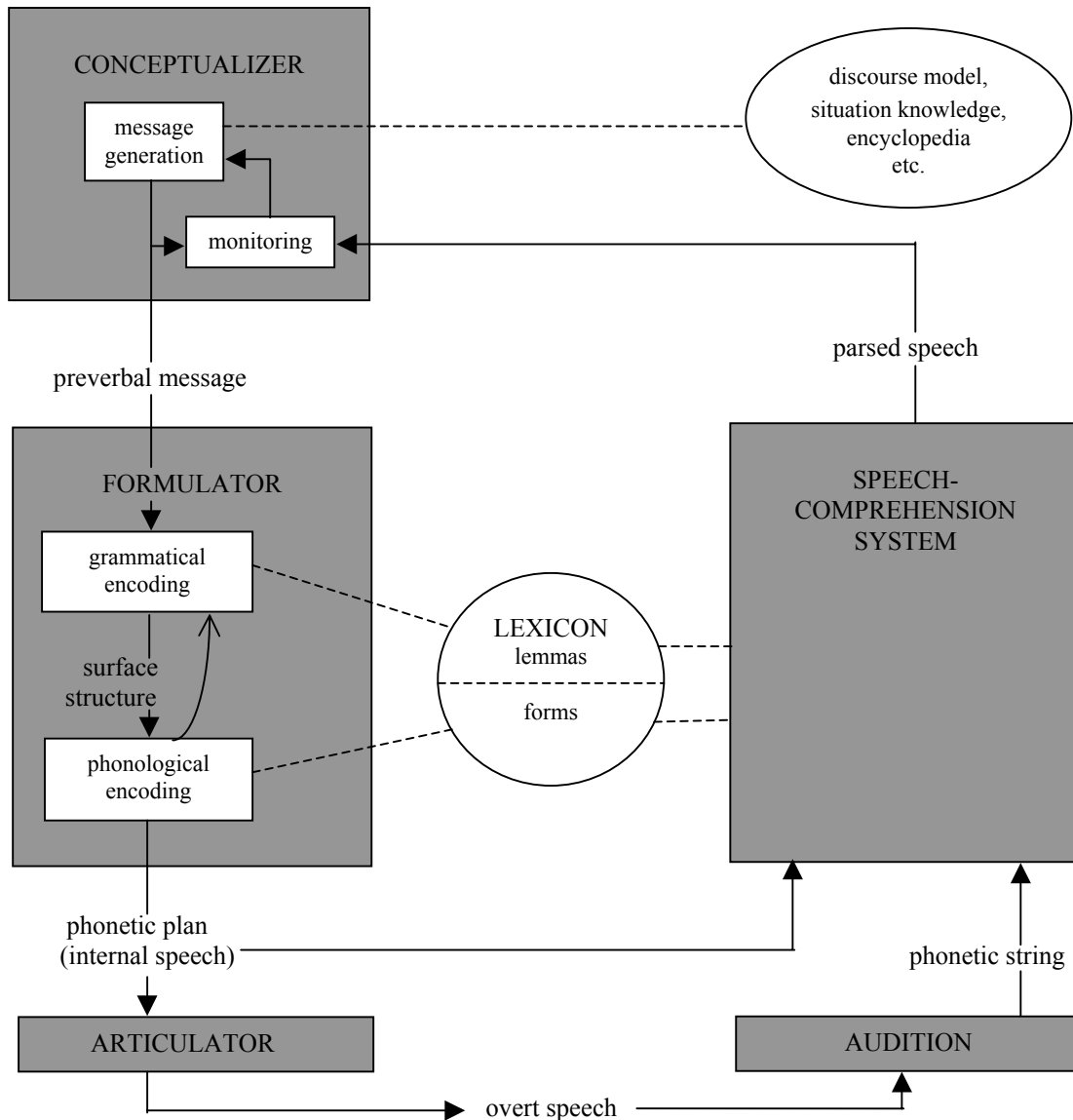


Abbildung 5: Levelts Sprachproduktionsmodell (Levelt 1989: 9, Fig. 1,1)

Levelts Modell bildet die mündliche Sprachproduktion eines erwachsenen, monolingualen Sprechers ab. Weder die schriftliche Produktion, noch die sprachliche Rezeption (*audition* meint hier nur 'sich beim Sprechen selbst hören'), noch der Spracherwerb, noch die mögliche Fremdsprachenkompetenz spielt eine Rolle. Wie das Modell für fremdsprachliche Produktion modifiziert werden kann, wird im folgenden Kapitel behandelt.

Das mentale Lexikon bzw. die Wissensspeicher werden in Levelts Modell durch den Kreis und die Ellipse dargestellt: Grob formuliert enthält die Ellipse das Weltwis-

sen (einzuteilen in prozedurales und deklaratives Wissen), der Kreis das Sprachwissen (*lexicon* umfaßt also auch syntaktisches und morphologisches Wissen). Die eigentlichen Sprachproduktionsvorgänge spielen sich in den Prozessoren bzw. Prozeßkomponenten *conceptualizer*, *formulator*, *articulator*, *audition* und *speech-comprehension system* ab, wobei ständig auf die verschiedenen Speicher zugegriffen wird. Eine typische Sprachäußerung läuft folgendermaßen ab (Levelt 1989: 9ff):

Im *conceptualizer* werden kommunikative Ziele konzipiert, zur entsprechenden Äußerungsabsicht die nötigen Informationen aus dem Wissensspeicher abgerufen (*macroplanning*) und zu einer präverbale Nachricht zusammengestellt (*microplanning*). Diese Nachricht enthält bereits eine Art Satzstruktur¹³⁴ und eine Thema-Rhema-Gliederung. Bevor sie aber in den *formulator* kommt, wird sie einem *monitoring*¹³⁵ unterzogen, also beispielsweise einer Kontrolle auf inhaltliche Korrektheit.

Im *formulator* wird die Nachricht zunächst grammatikalisch (so entsteht die *surface structure*) und dann phonologisch enkodiert. Hierzu werden Einheiten aus dem mentalen Lexikon benötigt, die aus zwei Teilen bestehen, *lemmas* und *forms*. Im Lemma sind semantische und syntaktische Informationen repräsentiert (z.B. Wortklassen, Verbvalenzen usw.), in der lexikalischen Form die morphologischen und phonologischen Eigenheiten. Die Auswahl der lexikalischen Einheiten wird vom *speech-comprehension system* kontrolliert. Das Ergebnis dieses Prozesses ist ein phonetischer Plan, der an den *articulator* weitergereicht wird, nachdem ein *feed back* an das *speech-comprehension system* erfolgte.

Der *articulator* veranlaßt die muskuläre Realisierung des phonetischen Plans. Er enthält einen Speicher, in dem die Informationen des phonetischen Plans so gespeichert werden, daß gleichmäßig schnelles Sprechen möglich wird. Durch solche Zwischenspeicher ist gewährleistet, daß alle Prozessoren parallel arbeiten können. Andernfalls müßte eine Prozessorkomponente immer warten, bis die vorhergehende Komponente ihren Prozeß ganz abgeschlossen hat – ein sehr unwahrscheinliches Verfahren, wenn man berücksichtigt, was für enorme Wissensverarbeitungsprozesse in der Sprachproduktion mit höchster Geschwindigkeit ablaufen müssen. So aber kann der erste Teil eines Satzes bereits laut formuliert werden, während sich der letzte Teil womöglich noch im *conceptualizer* befindet – das Modell versteht sich also inkrementell. Dies ist übrigens – der kleine Exkurs weg von Levelt sei hier erlaubt – einer der Knackpunkte des Systems: Wird nämlich die Chronologie der Schritte nicht eingehalten, so ergeben sich Versprecher bzw. sprachliche Fehlleistungen:

Ihre Hauptursache ist darin zu sehen, daß (wenigstens normalerweise) das Denken einen Vorlauf vor dem Artikulieren hat – und der Sprecher setzt dann das, was er zu sagen plant, an die Stelle dessen, was er im Moment artikuliert. Das "Spätere" wirkt also dabei – scheinbar paradoxerweise – auf das "Frühere" (Raible 1981: 15).

¹³⁴ Levelt ist generativ geprägt, entsprechend sehen seine *proposition shapes* auch aus: Es handelt sich um Tiefenstrukturbäume.

¹³⁵ Levelt verwendet den Terminus *monitor* offensichtlich genau wie Krashen (vgl. Kap. 1.3.2 zur Monitortheorie), weist aber nicht extra darauf hin.

Doch zurück zu Levelt: Der Sprecher hört nun seine eigene laute Äußerung und kontrolliert die Lautkette gleich wieder auf Korrektheit – eine falsche Lautstärkewahl beispielsweise wird sofort korrigiert. Aber auch Semantik, Morphologie, Syntax usw. werden *im speech-comprehension system* erneut mit dem mentalen Lexikon verglichen. Heraus kommt der *parsed speech*, also eine zerlegte Äußerung, die wieder dem *monitoring* zugeführt wird. Hat beispielsweise die Analyse im *speech-comprehension system* ergeben, daß eine Äußerung in einer bestimmten Situation völlig unangebracht war, so kann der Monitor nun künftige Lapsus dieser Art verhindern.

Levelts 89er Modell ist ein serielles symbolverarbeitendes Modell (Schade 1999: 15) – es erhebt also nicht den Anspruch, die einzelnen Module wie z.B. der *articulator* hätten auch eine neurobiologische Entsprechung. Bei solchen seriellen Modellen wird davon ausgegangen, daß die Zellen einer *cell assembly* nacheinander gezündet werden, also z.B. bei der akustischen Rezeption zuerst die lautliche und dann die inhaltliche Repräsentation eines Wortes (Pulvermüller 1997: 31). Anders ist dies bei den sog. "lokal-konnektionistischen" Modellen wie z.B. dem von Schade (1999), das sich in der Phase des Leveltschen Formulators ansiedelt: Die Grundeinheiten dieser Modelle werden von Knoten gebildet, die wiederum dem Vorbild menschlicher Neuronen entsprechen sollen. Entsprechend kann die Aktivierung der Knoten am Computer simuliert werden. Wie bei Synapsen funktioniert dies über Ruhewerte, Schwellwerte für die Selektion, Schwellwerte für den Aktivierungsfluß und Aktivierungswerte (Schade 1999: 17).¹³⁶ Anders als bei den sog. "verteilten" Netzwerkmodellen stehen die Knoten oder Knotengruppen bei den lokalistischen Modellen für sprachliche, also z.B. semantische Funktionen.¹³⁷

Die Entwicklung solcher Netzwerke ist in den letzten Jahren zu einer eigenen Wissenschaft geworden, die mit der traditionellen Linguistik nicht mehr viel zu tun hat. Es scheint häufig in erster Linie nur noch darum zu gehen, neurolinguistische Entwürfe auf dem Computer "zum Laufen zu bringen". Dabei werden Ruhe- und Schwellwerte solange relativ beliebig erhöht und abgesenkt, bis die Simulation läuft. Ob diese Werte auch in der Realität so aussehen, spielt nur eine sekundäre Rolle – der Erklärungswert solcher Netze ist also derzeit noch relativ bescheiden (vgl. Rickheit/Strohner 1993: 132). Der Vorteil neuronaler Netze gegenüber seriellen Modellen (wie dem von Levelt) besteht darin, daß gezeigt werden kann, wie formale und inhaltliche Informationen gleichzeitig, also parallel, verarbeitet werden können. Die *cell assembly*, in der

¹³⁶ Aitchisons Modell der *spreading activation* ist demnach ebenfalls unter den konnektionistischen Modellen einzuordnen.

¹³⁷ Die Terminologie ist etwas verwirrend: In der Neurobiologie stehen "Lokalisten" für Wissenschaftler, die versuchen, bestimmte kognitive Funktionen bestimmten Hirnarealen zuzuweisen. Bei den neuronalen Netzen hingegen bezeichnet man diejenigen Simulationen als "lokalistisch", bei denen die einzelnen Knoten (d.h. Neuronen) immer für dieselben sprachlichen Funktionen stehen. So spricht man auch von der "Großmutterzellentheorie" – eine bestimmte Zelle bzw. *cell assembly* repräsentiert also beispielsweise dauerhaft das Wort "Großmutter". Bei den "verteilten" Netzwerken entsteht die sprachliche Funktion immer erst in der Aktivierung größerer Zellgruppen, wobei den einzelnen Zellen unterschiedliche sprachliche Funktionen zukommen können (vgl. Kochendörfer 2002).

ein Wort repräsentiert ist, wird also immer gleich als ganze (d.h. phonetische, semantische, graphische etc. Information auf einmal) gezündet (Pulvermüller 1997: 31). Ein solches Verfahren kann die enorme Geschwindigkeit der muttersprachlichen Sprachproduktion¹³⁸ besser erklären als ein serielles Modell, auch wenn es inkrementell angelegt ist wie das von Levelt. Voraussetzung sind allerdings beeindruckende Rechnerkapazitäten. Auch ist es gelungen, diese Netze so zu "trainieren", daß man von einer gewissen Lernfähigkeit sprechen kann (vgl. Spitzer 1996: 247ff). Ich werde dennoch nicht ausführlicher auf konnektionistische Modelle eingehen, da es bisher meines Wissens kein solches Modell gibt, das die Besonderheiten mehrsprachiger Produktion oder Rezeption berücksichtigt oder auch nur als Möglichkeit vorsieht. Dies liegt vielleicht daran, daß diese Modelle keinen lexikalischen Speicher in der Art eines "mentalen Lexikons" beinhalten. Einen solchen Speicher kann man im Modell leicht mehrsprachig organisieren – bei Netzwerken fällt das schwerer. Schwieriger im Netzwerk darzustellen ist auch die Sprachproduktion des Fremdsprachenlerner: Hierfür ist ja gerade die serielle Verarbeitung von Inhalten und Formen kennzeichnend. Auf die konzeptuelle Fertigstellung der Äußerung – ganz wie in der Muttersprache – folgt offensichtlich ein langwieriger, hindernisreicher fremdsprachlicher Formulierungsprozeß, ehe die Äußerung dann artikuliert wird. Einfache Introspektion genügt also, um einzusehen, daß für die Erklärung fremdsprachlicher Verarbeitung ein serielles Modell besser geeignet ist als ein Netzwerk.

Die jüngste Bearbeitung von Levelts Modell (Levelt/Roelofs/Meyer 1999) ist dennoch – in gemäßigter Form – dem Netzwerktrend angepaßt worden: Es versteht sich in der Detailansicht nun eher konnektionistisch, basiert auf der *spreading activation* und kann mit dem Simulationsprogramm *Weaver ++* am Computer dargestellt werden.¹³⁹ Dennoch behält es als Übersicht die Darstellung der Sprachproduktion in einzelnen Phasen bei, die sich weitgehend mit dem 89er Modell decken.¹⁴⁰

¹³⁸ Levelt/Roelofs/Meyer (1999: 4) rechnen mit etwa zwei bis drei Wörtern pro Sekunde, die aus einem Lexikon mit mehreren 10 000 Einträgen ausgewählt werden.

¹³⁹ Zur Kritik an diesem Netzwerkmodell vgl. Kochendörfer (1999: 212).

¹⁴⁰ Das 99er Modell ist bisher in der Forschung aus naheliegenden Gründen kaum diskutiert worden. So gibt es auch noch keine mehrsprachige Adaptation. Deshalb wird in diesem und dem darauf folgenden Kapitel zum mehrsprachigen mentalen Lexikon das 89er Modell im Vordergrund stehen.

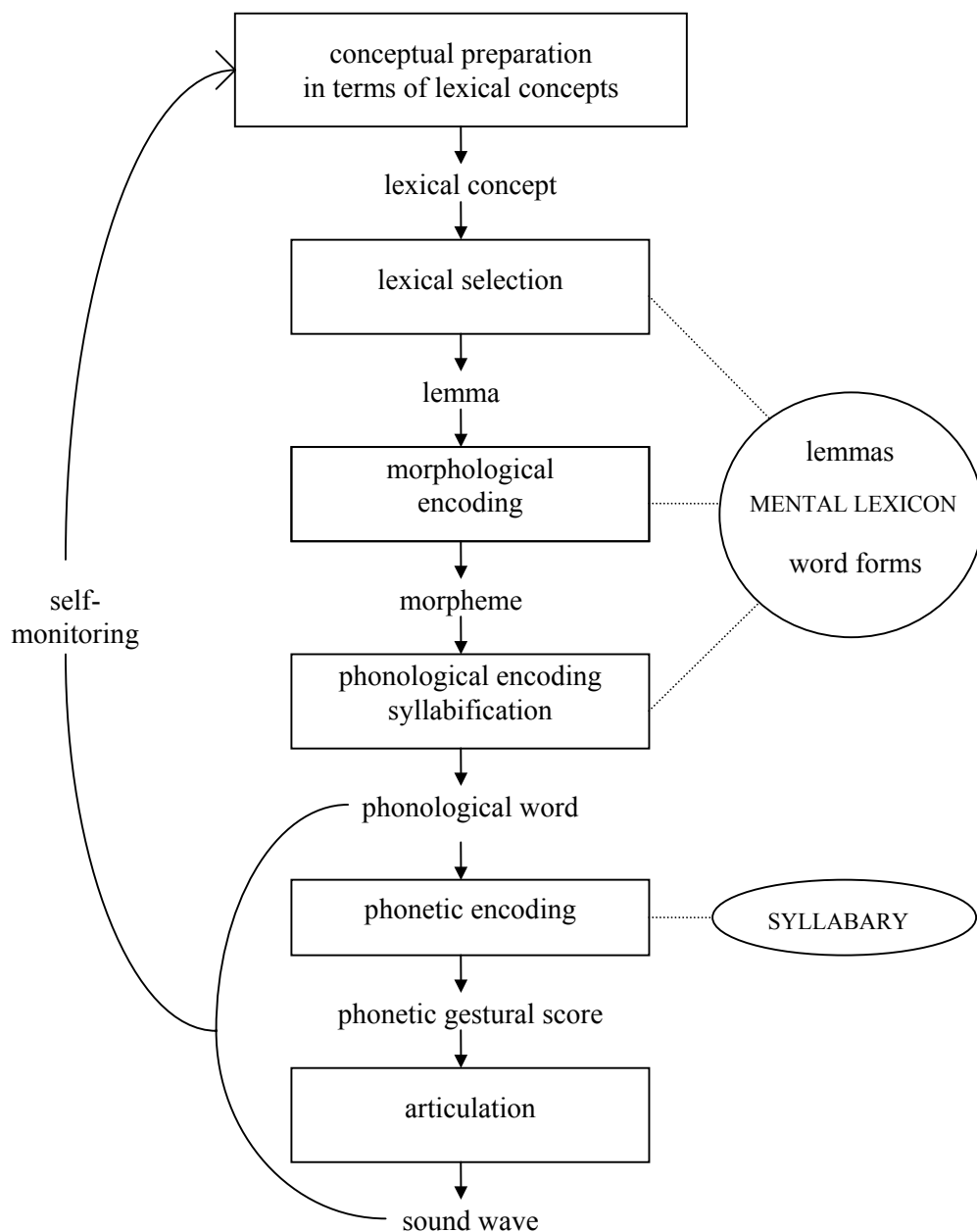


Abbildung 6: Neufassung des Sprachproduktionsmodells (Levelt/Roelofs/Meyer 1999: 3)

Es wird deutlich, daß in der Neufassung auf symbolhafte Module wie den *conceptualizer*, den *formulator* etc. verzichtet worden ist: Das Modell umfaßt nur noch eine Abfolge von Arbeitsschritten und deren Ergebnisse. Allein das mentale Lexikon ist als Speichermedium beibehalten worden und gewinnt dadurch noch an Bedeutung. Eben-

falls deutlicher ist die Rolle des doppelten *monitoring*, nämlich vor und nach der Artikulation, geworden. Das Weltwissen wird nicht mehr separat dargestellt und ist wohl in die Phase der *conceptual preparation* integriert. Neu an dieser Fassung ist das *syllabary*, eine Art Speicher für besonders häufig auftretende Silben. Die Autoren definieren es als "a repository of gestural scores for the frequently used syllables of the language" (Levelt/Roelofs/Meyer 1999: 5). Da sich die Sprachproduktion in den meisten Sprachen auf einige hundert Silben beschränkt, kann durch die Annahme eines solchen Speichers die enorme Produktionsgeschwindigkeit leichter erklärt werden.

Lediglich für die Phase des *lexical access* in diesem Verlaufsmodell – es geht also um die erste Phase, in der Wahrnehmungen in lexikalische Konzepte umgesetzt werden – bieten Levelt/Roelofs/Meyer auch eine Netzwerkdarstellung: In ihrem Beispiel wird das englische Verb *to escort* mit seinen verschiedenen Verbindungen dargestellt: Auf der Konzeptebene sind dies Verbindungen zu den semantisch ähnlichen Konzepten 'accompany' und 'safeguard', auf der Lemmaebene die Verbindungen zu den ebenfalls als Knoten dargestellten syntaktischen Informationen und schließlich auf der Formebene die Verbindungen zu den entsprechenden Phonemknoten und zu Knoten, in denen die Silbenstruktur gespeichert ist.

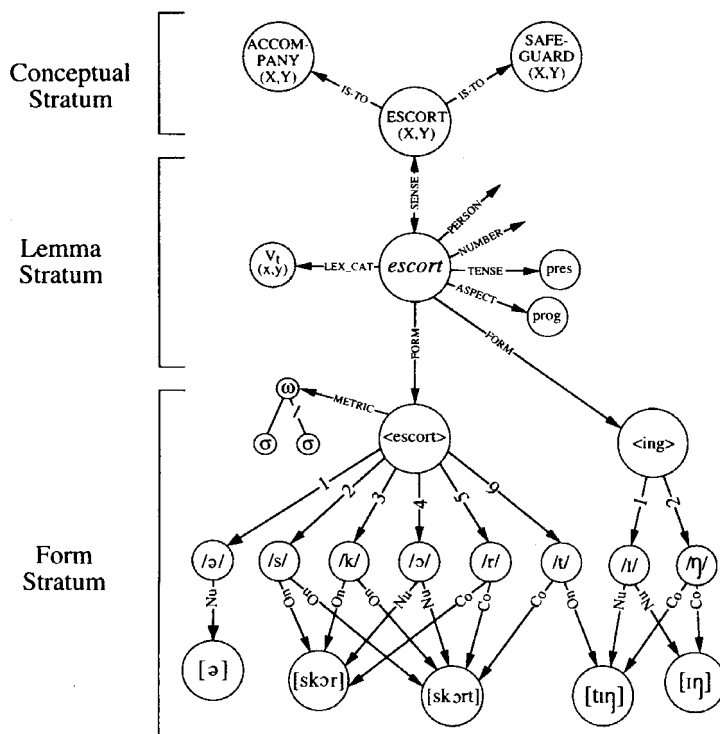


Abbildung 7: Ausschnitt aus einem lexikalischen Netzwerk (Levelt/Roelofs/Meyer 1999: 4)

Es fällt auf, daß zwar die phonologische, morphologische und syntaktische Seite kompositorisch dargestellt ist, keinesfalls aber die semantische Seite – es wären ja auch Knoten für die einzelnen Seme des Konzepts 'escort' denkbar gewesen. Die Autoren begründen dies mit empirischer Evidenz: "Lexical concepts are not represented by sets of semantic features because that creates a host of counterintuitive problems for a theory of word production" (Levelt/Roelofs/Meyer 1999: 4). Wenn beispielsweise die angenommenen Semknoten für *escort* aktiviert wären, dann wären sie ja zugleich auch für alle Hyperonyme und Hyponyme dieses Lexems aktiv. Demzufolge müßten z.B. bei Versprechern auch häufiger Hyperonyme und Hyponyme geäußert werden. Dies ist aber höchst selten. Außerdem müßten dann Wörter mit sehr komplexen Sembeständen schwieriger bzw. langsamer aus dem Lexikon abgerufen werden als Wörter mit einfachen Sembeständen. Auch hiergegen spricht alle Erfahrung. Naheliegender ist also eine holistische oder prototypische Konzeptvorstellung.

Vier Charakteristika an Levelts Modellen möchte ich festhalten, ehe ich zum mehrsprachigen mentalen Lexikon übergehe: 1.: Auf das mentale Lexikon wird im Sprachproduktionsprozeß nicht nur einmal, sondern (mindestens) dreimal zugegriffen. 2.: Genauso oft (bzw. zweimal im 99er Modell) wird eine Äußerung vom Sprecher selbst – mehr oder weniger bewußt – auf ihre Korrektheit oder Angemessenheit überprüft (*monitoring*).¹⁴¹ 3.: Syntaktische Information ist immer an lexikalische Information geknüpft. 4.: Der Silbenstruktur kommt eine entscheidende Bedeutung im Sprachproduktionsprozeß zu.

2.3 Zum mehrsprachigen mentalen Lexikon

Die zentrale Frage zum mehrsprachigen mentalen Lexikon war in der Vergangenheit diejenige, ob beim Zweitspracherwerb ein separates zweites Bedeutungssystem aufgebaut wird oder ob die neuen Wörter und Wortbedeutungen in das L1-System integriert werden (Grosjean 1982: 244ff, Börner/Vogel 1997: 6/7). In der – an sich unzulässigen (s.o.) – Vokabelheftmetapher bedeutet das entweder a) ein Vokabelheft mit einer mentalesisch-bildhaften, einer muttersprachlichen und mehreren separaten fremdsprachlichen Spalten oder (b) ein zweiseitiges Vokabelheft, in dessen erster Spalte die mentalesisch-bildhaften Konzepte und in dessen zweiter Spalte alle einzelsprachlichen Einträge gemeinsam abgespeichert wären – und zwar jeweils dem muttersprachlichen Eintrag untergeordnet, oder aber (c) für jede Sprache ein eigenes Vokabelheft mit einer Konzeptspalte und einer Spalte für die lexikalischen Einträge. In der Bilingualismusforschung haben sich hierfür seit Weinreich (1953) die Termini "verschmolzener" (*compound* – a), "untergeordneter" (*subordinative* – b) und "koordinierter"

¹⁴¹ De Bot (1992: 6) sieht das Bewußtsein in Levelts Modell nur im *conceptualizer* und bei den *feed back*-Mechanismen beteiligt; alles andere laufe automatisch ab.

(*coordinate* – c) Bilingualismus eingebürgert.¹⁴² Als Ursache für diese unterschiedlichen Ausprägungen des Bilingualismus wurden in erster Linie die jeweiligen Spracherwerbsbedingungen angesehen: Lief der Erwerb der beiden Sprachen zeitlich, räumlich oder situativ getrennt ab, so prognostizierte man einen künftigen *coordinate bilingual*, war der Erwerb der beiden Sprachen vermischt, eher einen *compound/subordinative bilingual*. Besonders die Dichotomie *compound* vs. *coordinate* beschäftigte zahlreiche Bilingualismus-Forscher. Heute hält man die Unterscheidung in dieser Strenge kaum noch aufrecht (vgl. Grosjean 1982: 240ff, Kroll 1993, de Groot 1993, Poullisse 1999: 57, Albert 1998: 97).¹⁴³ Schon Grosjean (1987: 116) plädiert beispielsweise dafür, den bilingualen Sprecher eher holistisch zu sehen: Er sei weniger durch seine zwei (unterschiedlichen) Teilkompetenzen, sondern vielmehr durch seine besondere globale Sprachkompetenz charakterisiert.

So haben beispielsweise Larsen et al. (1994) gezeigt, daß koordinierte und verschmolzene Bilinguale nicht mit signifikanten Unterschieden auf interlinguale *semantic priming*-Experimente reagieren.¹⁴⁴ Als Probanden dienten litauische US-Einwanderer zweier Generationen. Die erste war mit Litauisch als Muttersprache aufgewachsen und hatte erst später in der neuen Heimat Englisch gelernt (= *coordinate bilinguals*), die zweite Generation war in den USA gleichzeitig und in derselben Umgebung mit Englisch und Litauisch aufgewachsen (*compound bilinguals*).¹⁴⁵ Nach einer bekannten These von Ervin/Osgood (1954) müßten nun bei den Immigranten der ersten Generation Wortformen und Wortbedeutungen für jede Sprache separat gespeichert sein. Bei der zweiten Generation hingegen müßten die Wortformen getrennt, die Wortbedeutungen hingegen zusammen gespeichert sein.¹⁴⁶ Larsen und ihre Mitarbeiter legten diesen Probanden nun Zielwörter (*target words*) aus ihren beiden Sprachen in schriftlicher Form vor, die sie möglichst schnell aussprechen sollten.¹⁴⁷ Jeweils unmittelbar zuvor zeigte man ihnen ein Zündewort (*prime word*), mal aus dem Englischen, mal aus dem Litauischen, mal semantisch verwandt mit dem Zielwort, mal nicht (Larsen et al. 1994: 461ff). Es zeigte sich bei beiden Probandengruppen, daß dann, wenn Ziel- und Zündewort derselben Sprache entstammten, die Zielwörter, denen ein semantisch verwandtes Zündewort vorausging, schneller benannt wurden als die Ziel-

¹⁴² Systematisiert wurde die Unterscheidung durch Ervin/Osgood (1954 – vgl. hierzu Raupach 1997: 29). Zur Übersicht und zur Diskussion bzw. Kritik der Unterscheidung vgl. de Groot (1993: 27f), Green (1993: 255f) und Libben (2000: 231).

¹⁴³ Die Forschungsgeschichte zum bilingualen mentalen Lexikon behandeln Schreuder/Weltens (1993a).

¹⁴⁴ Zu monolingualen *semantic priming*-Experimenten s.u. S. 119.

¹⁴⁵ Man könnte hier allerdings einwenden, daß sich u.U. auch in der zweiten Generation *coordinate bilinguals* befanden – dann nämlich, wenn sie beispielsweise nur zu Hause Litauisch, ansonsten aber Englisch sprachen. Auf eine solche mögliche Funktionstrennung gehen die Autoren nicht ein.

¹⁴⁶ Zur Kritik an Ervin und Osgood vgl. auch Green (1993: 252ff) – ihr Hauptfehler aus heutiger Sicht bestand wohl in der fehlenden Unterscheidung von bildhaftem Konzept und einzelsprachlicher Wortbedeutung.

¹⁴⁷ Eines der Probleme interlingualer *semantic priming*-Experimente besteht im schwer kalkulierbaren Einfluß der unterschiedlichen Schriftsysteme – vgl. hierzu Tabossi/Laghi (1992).

wörter mit nicht-verwandtem Zünder. Es lag also der typische *semantic facilitation*-Effekt vor. Entstammten Zünde- und Zielwort verschiedenen Sprachen, dann hatte ihre semantische Verwandtschaft keinen Einfluß auf das Ergebnis. Einen sprachübergreifenden *semantic facilitation*-Effekt konnte man also bei keiner der beiden Gruppen beobachten, stattdessen aber bei allen Probanden einen sprachlichen Erleichterungseffekt: Wenn das Zündewort derselben Sprache entstammte, wurde jeweils das Zielwort schneller genannt, ganz unabhängig von der semantischen Verwandtschaft.¹⁴⁸ Einen Hinweis auf unterschiedliche Speicherverfahren bei *compound* und *coordinate bilinguals* gab es demnach nicht (1994: 464f).¹⁴⁹

Aufgrund dieser und früherer Experimente ist die strenge Dichotomie zwischen verschmolzener und koordinierter Speicherung immer öfter zugunsten einer Kontinuumsvorstellung aufgegeben worden.¹⁵⁰ Man geht nun davon aus, daß je nach individueller Lerngeschichte Teile der einen oder der anderen Repräsentationsform überwiegen. Als Organisationsform dieser Repräsentationen wird häufig die auf Paradis (1981) zurückgehende sog. *Subset Hypothesis*¹⁵¹ favorisiert,

eine Kombination aus verschmolzenem und koordiniertem Bilingualismus: die einzelnen Sprachen sind in einem einzigen Speichersystem repräsentiert, wobei die zur gleichen Sprache gehörenden Elemente wegen ihres ständigen gemeinsamen Gebrauchs untereinander verbunden sind und ein separates Netzwerk von Verknüpfungen bilden, d.h. eine Art Subsystem (Raupach 1997: 30).

Raupach fügt hinzu, "daß es bei Mehrsprachigkeit eines Sprechers nicht nur Verknüpfungen zwischen den Elementen derselben Sprache gibt, sondern ebenso zwischen Elementen der verschiedenen Sprachen" (1997: 30). Diese Verknüpfungen sind natürlich umso wahrscheinlicher, je häufiger ein fremdsprachliches Wort gebraucht wird – Frequenz spielt also eine entscheidende Rolle für die Automatisierung (Lutjeharms 1997: 151). Das kann sogar so weit gehen, daß das fremdsprachliche Wort das

¹⁴⁸ Die große Bedeutung des Kontextes für die visuelle Sprachenzuordnung bei interlingualen Homographen hebt auch Grainger (1993) hervor.

¹⁴⁹ Zum Problem der Sprachentrennung bei Mehrsprachigen vgl. auch Kirsner et al. (1984) und Selinker/Baumgartner-Cohen (1995).

¹⁵⁰ Für einen wissenschaftsgeschichtlichen Überblick vgl. de Groot (1993).

¹⁵¹ Paradis (1987, ähnlich auch schon 1981 und in Paradis/Lebrun 1983) unterscheidet nach neurolinguistischen Untersuchungen an Bilingualen vier verschiedene Möglichkeiten, die Speicherung zweier Sprachen in einem mentalen System zu erklären: 1. die *extended system hypothesis*, d.h. die Vorstellung von einem einzigen Gesamtspeicher; 2. die *dual system hypothesis*, d.h. die Annahme getrennter Speicher für jede Einzelsprache; 3. die *tripartite system hypothesis*, d.h. die Annahme zweier getrennter einzelsprachlicher Speicher und eines dritten Speichers, in dem gemeinsame oder ähnliche Elemente, also z.B. *cognates*, abgelegt werden; 4. die *subset hypothesis*, d.h. die Annahme eines gemeinsamen Speichers für alle Sprachen, in dem besonders häufig verknüpfte Elemente in eigenen Unterablagen gesammelt werden (Zusammenfassung nach de Bot 1992: 10f, verkürzt auch in Paradis 1995: 214/215):

According to this hypothesis, bilinguals have two subsets of neural connections, one for each language (and each can be activated or inhibited independently because of the strong associations between the elements) while at the same time they possess one larger set from which they are able to draw elements of either language at any time (Paradis 1981: 492).

entsprechende muttersprachliche Wort verdrängt, sofern ein solches vorliegt. Häuft sich dieser Vorgang in einer Sprechergemeinschaft, dann entsteht das Phänomen der sog. "Luxus-" bzw. "Bedürfnislehnwörter". Es ist beispielsweise sprachlicher Luxus, *Dessert* anstelle von 'Nachtisch' zu sagen – möchte man sich dagegen ein *Carpaccio* zubereiten, so hat man im Deutschen keine terminologische Alternative.

Es sind zahlreiche Modelle entwickelt worden, um die komplexen Beziehungen zwischen den Elementen verschiedener Sprachen im mentalen Lexikon darzustellen. Ich greife im folgenden nur diejenigen heraus, die ich zur Interpretation meiner empirischen Daten hinzuziehen werde. Zur besseren Übersicht möchte ich dabei zwischen den speziellen Modellen des mentalen Lexikons und eher allgemeinen Modellen, die z.B. die gesamte Sprachproduktion darzustellen versuchen, unterscheiden.¹⁵²

2.3.1 Spezielle Modelle des mentalen Lexikons

Eine Möglichkeit, die scharfe theoretische Trennung zwischen verschmolzener und koordinierter Speicherung aufzuheben, bieten verteilte Netzwerkmodelle: Anders als bei den lokalen bzw. holistischen Modellen ist hier ein Konzept auf mehrere Knoten verteilt, die jeweils einzelne inhaltliche Aspekte des Konzepts repräsentieren – also ganz ähnlich wie in der Merkmalssemantik. Dadurch stellt sich nicht mehr die Frage, ob ein Konzept bei Bilingualen einfach oder doppelt vorliegt: Die einander entsprechenden lexikalischen Einträge der zwei Sprachen können ja nun mit unterschiedlichen Elementen des Konzepts verbunden sein. Dies gilt v.a. für Abstrakta, während man für Konkreta eher einheitliche Verbindungen zwischen lexikalischen und konzeptuellen Knoten annehmen kann. Auf diese Weise können also die unterschiedlichsten Speicherungsweisen in einem bilingualen Individuum vereint sein. De Groot (1993) veranschaulicht dies am Beispiel der niederländisch-englischen Wortpaare *vader/father* (Konkretum) und *idee/idea* (Abstraktum):

¹⁵² Zu Modellen des mentalen Lexikons, die tertiärsprachliche Besonderheiten berücksichtigen, vgl. Müller-Lancé (2002e).

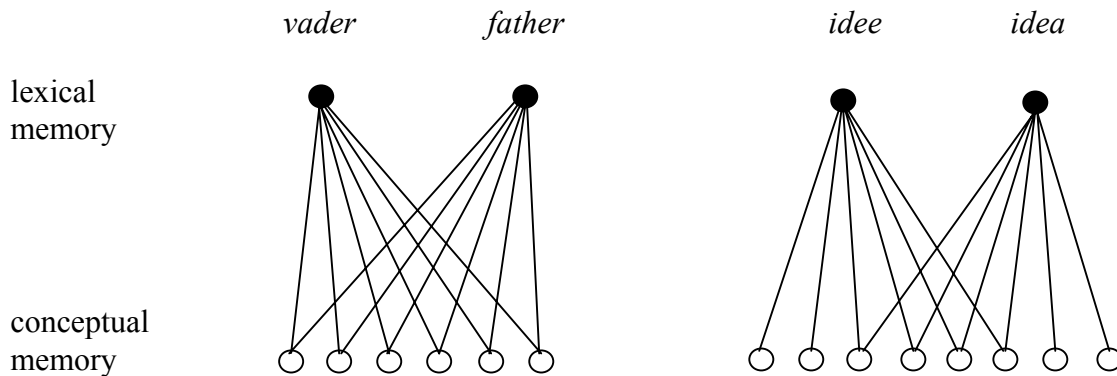


Abbildung 8: Dekompositionale Konzept-Repräsentationen im bilingualen Speicher (de Groot 1993: 36)

De Groot kann als Argument für ihre Hypothese die Ergebnisse bilingualer Assoziations-tests anführen, bei denen zwischen konkreten und abstrakten Stimuli unterschieden wurde: Konkreta als Stimuli provozierten besonders häufig Übersetzungen in die jeweils andere Sprache als Reaktion, also ein typisches Phänomen für verschmolzene Speicherung. Als Voraussetzung für diese zahlreichen Übersetzungen sieht de Groot die vielen gemeinsamen konzeptuellen Züge bei Konkreta an (s.o.). Auf Abstrakta hingegen wurde deutlich seltener mit Übersetzungsäquivalenten reagiert. Man könnte also formulieren, daß bei Bilingualen Konkreta eher verschmolzen, Abstrakta hingegen eher koordiniert gespeichert sind (de Groot 1993: 37ff). Auch die Wortform hat sicherlich Einfluß auf die Speicherung: So hat de Groot festgestellt, daß *cognates*, also formal ähnliche Wörter verschiedener Sprachen, in Übersetzungstests deutlich schneller übersetzt werden als *non-cognates*. Dies liegt möglicherweise daran, daß Fremdsprachenlerner bei formaler (d.h. phonologischer und orthographischer) Entsprechung von Übersetzungsäquivalenten eher davon ausgehen, daß auch die inhaltlichen Komponenten übereinstimmen (1993: 41ff). Nach dem oben Gesagten wäre es also wahrscheinlicher, daß ein Abstraktapaar wie dt. 'Idee'/frz. *idée* sich gegenseitig evoziert als dies bei einem Abstraktapaar wie dt. 'Liebe'/frz. *amour* der Fall ist.

Ein Modell, das die asymmetrischen Beziehungen zwischen Muttersprache und Fremdsprache im mentalen Lexikon in den Vordergrund stellt, haben Kroll/Stewart (1994: 157ff) vorgeschlagen.¹⁵³ Es basiert auf der Beobachtung von Bilingualen, die zwar beide Sprachen fließend sprechen, aber doch deutlich eine Sprache bevorzugen. Asymmetrisch ist in diesen Fällen nicht nur die Größe des lexikalischen Speichers von L1 und L2, sondern auch die Stärke der Verbindungen zwischen Konzepten und lexikalischen Repräsentationen der beiden Sprachen und den Verbindungen der lexikalischen Repräsentationen beider Sprachen untereinander. Datenbasis waren Bildbenennungsexperimente in beiden Sprachen sowie Übersetzungen von der L1 in die L2 und umgekehrt. Dabei wurden L2-Wörter assoziativ schneller mit L1-Wörtern verbunden

¹⁵³ Das Modell ist weitgehend identisch mit dem in Kroll (1993: 69) vorgestellten Modell.

als umgekehrt und Konzepte schneller mit L1-Wörtern verbunden als mit L2-Wörtern. Als weiteren Beleg für die Asymmetrie nennen die Autoren interlinguale *semantic priming*-Experimente (s.o. und Kroll 1993: 59ff): Hier habe sich gezeigt, daß von der L1 (*prime word*) zur L2 (*target word*) eher ein *facilitation*-Effekt – also eine beschleunigte Aktivierung des Konzepts – eintritt als umgekehrt, und zwar deshalb, weil L1-Lemmas über schnellere Leitungen mit den Konzepten verbunden seien (Kroll/Stewart 1994: 167).¹⁵⁴ Diese unterschiedlichen Geschwindigkeiten sind im Modell durch unterschiedlich starke Verbindungspfeile symbolisiert:

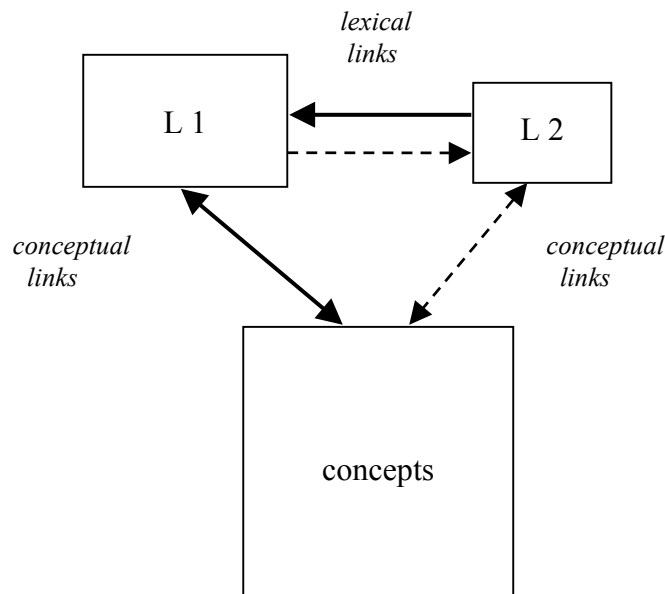


Abbildung 9: *Revised hierarchical model of lexical and conceptual representation in bilingual memory (Kroll/Stewart 1994: 158)*

In jedem Falle ist man sich heute in der Psycholinguistik weitgehend einig, daß beim Zweitspracherwerb neues Sprachwissen immer mit vorhandenem Sprachwissen verknüpft wird. Es ist demnach unmöglich, muttersprachliche Kenntnisse oder aber Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen beim Erwerb einer bestimmten Zielsprache "auszublenden", wie dies in der sog. "direkten Methode" angestrebt wurde: Der Lerner wird immer versuchen, in der neuen Sprache Altes zu entdecken, z.B. bestimmte Kasus oder Tempora (vgl. Scherfer 1997: 195f).¹⁵⁵

¹⁵⁴ Zum *facilitation*-Effekt bei katalanisch-spanischen Bilingualen vgl. Costa/Miozzo/Caramazza (1999).

¹⁵⁵ Ein Modell von Albert (1998: 96) veranschaulicht, auf welche Weise graphemische und phonologische Repräsentationen zweier Sprachen im bilingualen Lexikon verknüpft sein können.

2.3.2 Allgemeinere mehrsprachige Verarbeitungsmodelle

Poulisse (1999: 54ff) sieht drei entscheidende Charakteristika fremdsprachlicher Produktion im Vergleich zu muttersprachlicher Produktion, die in einem mehrsprachigen Modell berücksichtigt werden müssen: 1. das reduzierte Sprachwissen; 2. die reduzierte Sprechgeschwindigkeit; 3. der häufige Transfer aus der Muttersprache in die Fremdsprache (Interaktion zwischen verschiedenen Fremdsprachen berücksichtigt Poulisse nicht). Die Charakteristika 1 und 2 lassen sich ihres Erachtens leicht mit dem monolingualen Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989, vgl. oben S. 81) darstellen: Das reduzierte Sprachwissen könne mit einem reduzierten L2-Lexikon symbolisiert werden, dessen Einträge in bezug auf ihre semantische, syntaktische und phonologische Information noch nicht vollständig spezifiziert seien. Die reduzierte Sprechgeschwindigkeit in der Fremdsprache ließe sich leicht mit der Annahme eines seriellen Sprachproduktionsprozesses erklären, während der muttersprachliche Prozeß parallel abläuft. Das Charakteristikum der Sprachenmischung bei Fremdsprachenlernern lasse sich aber schon deshalb schwer darstellen, weil auf der anderen Seite bei Bilingualen die Sprachentrennung im großen und ganzen funktioniert (Poulisse 1999: 56).

Auch de Bot (1992) hat in einem vielzitierten Artikel das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) für den mehrsprachigen Sprecher modifiziert:¹⁵⁶ Die *macroplanning*-Phase im *conceptualizer*, also z.B. das Konzipieren kommunikativer Ziele, könne man sich demnach noch übereinzelsprachlich vorstellen, aber schon das *microplanning*, also z.B. die Erstellung der Informationsstruktur, müsse einzelsprachlich getrennt ablaufen. Weiter nimmt de Bot für jede Einzelsprache einen separaten *formulator* an, ein analoges sprachspezifisches *speech-comprehension system* sei ebenfalls wahrscheinlich. Bei *articulator*, *audition* und den Wissens- bzw. Sprachspeichern nimmt de Bot jedoch keine Sprachentrennung an (1992: 7-17).¹⁵⁷

¹⁵⁶ Zur Diskussion von de Bot vgl. z.B. Poulisse/Bongaerts (1994: 39ff) und Poulisse (1999: 59ff). Meißner (1998a: 63ff) bietet eine Levelt-Adaptation, die nicht nur mehrsprachige Sprecher, sondern zusätzlich noch die rezeptive Seite des Sprachverarbeitungsprozesses berücksichtigt. Leider verzichtet er – wohl aus Gründen der Übersichtlichkeit – auf die Einbeziehung der verschiedenen Speichermedien, die das Levelt-Modell u.a. so plastisch werden lassen. Zur allgemeinen Entwicklung der Modellierung von Mehrsprachigkeit, bei der zunächst einsprachige Modelle für an bilinguale Verhältnisse und dann diese bilingualen Modelle an mehrsprachige Verhältnisse angepaßt wurden, vgl. Raupach (2000: 331ff).

¹⁵⁷ De Bot (1992: 9) räumt allerdings ein, daß bei Bilingualen eine separate Abspeicherung der zwei beherrschten Sprachen um so wahrscheinlicher sei, je größer der typologische Unterschied zwischen den beiden Sprachen sei und je besser die beiden Sprachen beherrscht würden.

In einem Nachfolgeartikel, den de Bot gemeinsam mit Schreuder verfaßt hat,¹⁵⁸ gehen die Autoren weiterhin von einem übereinzelsprachlichen *conceptualizer* und eben solchen *preverbal messages* aus (1993: 192f). Dann nehmen sie aber einen einzigen *formulator* an, der signalisieren kann, "what language should be used as part of the message comparable to instructions about style and register" (1993: 194). Als entscheidendes Zwischenglied fungiert das Verbalisierungsmodul *Verbalizer (Vbl)*: Es ist dafür zuständig, die übereinzelsprachlichen Basiskonzepte (*conceptual primitives*) wie "MOTION, PATH, FIGURE, GROUND, MANNER and CAUSE" (de Bot/Schreuder 1993: 194) so zuzuschneiden, daß sie kompatibel zum Lexembestand der jeweils gewählten Einzelsprache werden:

To summarize, lexical access in L2 cannot proceed *exactly* as in L1. The Vbl function must know which conceptual primitives go together for a particular language and should carve up the conceptual structure accordingly. If two languages differ in their lexicalization patterns, then the option of first carving up the message in chunks and later labelling these chunks for the intended language is not possible (de Bot/Schreuder 1993: 195).

Schwierig gestaltet sich die Erklärung der Sprachentrennung im mentalen System. Diese funktioniert nämlich nicht nach dem "Alles-oder-nichts-Prinzip": So kann man bei Mehrsprachigen je nach Situation und individueller Kompetenz die unterschiedlichsten Abstufungen von totaler Sprachentrennung über vereinzelte Interferenzen und Inferenzen hin zu kontrolliertem *code switching*¹⁵⁹ und schließlich zu völligem Durcheinander der verschiedenen Sprachen beobachten. Für das Funktionieren der Sprachentrennung machen de Bot/Schreuder drei Mechanismen verantwortlich (1993: 197ff):

1. ein *monitoring system for language switching*, das in Levelts *discourse model*-Modul (s.o., S. 81), also dem Modul, das auch das Weltwissen enthält, anzusiedeln wäre
2. die von Paradis (1981) vorgeschlagene *subset hypothesis* (s.o.)
3. Greens (1986: 215) Konzeption dreier *levels of activation* für die einzelnen Sprachen Bilingualer oder Multilingualer:
 1. *Selected*: Diese Sprache kontrolliert den *output*.
 2. *Active*: Diese Sprache spielt ebenfalls eine Rolle im Verlauf der Sprachproduktion, arbeitet parallel zur *selected language*, hat aber keinen direkten Zugang zum *output-Kanal*.
 3. *Dormant*: Diese Sprache ist im Langzeitgedächtnis abgespeichert, spielt aber keine Rolle in der laufenden Sprachproduktion.

¹⁵⁸ De Bot und Schreuder stützen sich hierin weiter auf Levelt (1989), arbeiten aber einige Vorschläge von Bierwisch/Schreuder (1992) ein.

¹⁵⁹ Zu den kognitiv bedingten Regularitäten des *code switching* bei Bilingualen vgl. Lüdi (1997: 254ff).

Voraussetzung für Greens Konzeption ist die Annahme von Sprachenmarkern, sogenannter *tags*, mit denen die Einträge des mentalen Lexikons den verschiedenen Einzelsprachen zugeordnet werden (Green 1986: 216). Des Weiteren geht Green davon aus, daß für die Aktivierung sprachlicher Elemente begrenzte *resources* bzw. Energien nötig sind, so daß nicht alle Elemente zugleich aktiviert sein können. Entsprechendes gilt für den umgekehrten Vorgang, die Inhibition bestimmter sprachlicher Elemente – Green nennt sein Konzept *Inhibitory Control Model* (1986: 215). Je mehr Sprachen ein Sprecher spricht, desto mehr Energie (bzw. Zeit) müßte demnach aufgewendet werden, um die nicht benötigten Sprachen zu inhibieren. Green nimmt daher an, daß Polyglotte in Benennungsexperimenten mehr Zeit benötigen, belegt dies aber nicht (1986: 218). Die Tätigkeit des Übersetzens ist nach Green deshalb mühsam, weil zwei Sprachsysteme (Ausgangs- und Zielsprache) zugleich benötigt werden, das *output*-System der Ausgangssprache aber unterdrückt werden muß. Der Kontrollvorgang ist hier also komplexer als bei der einfachen Sprachproduktion (1986: 217).

Das Prinzip unterschiedlicher Aktivierung spielt bei Paradis und Green gleichermaßen die zentrale Rolle. So ist es gerade in fremdsprachlicher Produktion sehr wahrscheinlich, daß zwar eine einzige Zielsprache ausgewählt ist, einige andere Sprachen aber gleichfalls aktiv sind. Wird ein englisches Wort ausgewählt, so sind durch *spreading activation* andere englische Wörter stärker aktiviert als beispielsweise niederländische oder französische Wörter (de Bot/Schreuder 1993: 199). Diese Aktivierung muß sich nicht nur auf ganze Worteinheiten beziehen, sondern kann sich auch auf Silben oder Phoneme beschränken. Auf diese Weise könnte der von Clyne (1980) beschriebene *triggering*-Effekt erklärt werden, der darin besteht, daß die Aktivierung eines L1-Wortes mit bestimmten formalen Eigenschaften die Aktivierung eines L2-Wortes mit denselben Eigenschaften auslöst und damit ein *code switching* nach sich zieht.

De Bot/Schreuder betonen mehrfach, daß die Sprachen mehrsprachiger Sprecher nie völlig voneinander getrennt sind: "[separation between languages] is not an all or none mechanism and words from the non-intended language may always slip in" (1993: 212). Dieses Phänomen erklären sie wie folgt (1993: 200): Der *default*-Wert für die Aktivierung von L1 oder L2 falle wegen der unterschiedlichen Benutzungshäufigkeit i.a. verschieden aus. Selbst eine deaktivierte L1 sei beispielsweise zumeist immer noch stärker aktiv als eine selektierte L2. Auch aus dieser Perspektive war also das Ansinnen der direkten Methode, den Einfluß der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht auszuschalten, von vorneherein zum Scheitern verurteilt.¹⁶⁰

Auch Poulisse/Bongaerts (1994) bieten ein Zweitsprachenproduktionsmodell, das auf Levelt (1989) basiert und das Poulisse für leistungsfähiger hält als die Modelle von

¹⁶⁰ Zur unterschiedlich starken Aktivierung verschiedener Sprachen ist aus neurolinguistischer Sicht zu sagen, daß es im Gehirn nur aktive oder inaktive Bereiche gibt: Da Synapsen nach dem "Alles-oder-Nichts-Gesetz" funktionieren, kommt eine Verbindung entweder zustande oder nicht. Die verschiedenen Aktivierungsstadien nach Green kann man also nur so erklären, daß Verbindungen zu bestimmten Sprachen unterdrückt werden können (vgl. oben Kap. 2.1).

de Bot und Schreuder/de Bot (Poullisse 1999: 61). Die Datenbasis bilden insgesamt 771 unbeabsichtigte *language-switches* von 45 niederländischen Englischlernern. Wie de Bot (1992) gehen Poullisse/Bongaerts davon aus, daß die Sprachenwahl im Verlauf der Konzeptualisierung festgelegt wird. Diese *language component* oder dieser *language cue* ist dann Bestandteil des *preverbal message* und sorgt zusammen mit der *conceptual information* für die richtige Selektion der *lemmas*. Besonders wichtig war es Poullisse/Bongaerts, in ihrem Modell zu berücksichtigen, daß auf der einen Seite Bilinguale generell keine Probleme haben, ihre beiden Sprachen zu trennen, daß aber auf der anderen Seite doch gelegentlich absichtliches oder unbeabsichtigtes *code switching* auftritt (1994: 37). Sie gehen deshalb davon aus, daß L1- und L2-Wörter in einem gemeinsamen multilingualen Netzwerk gespeichert sind. Um die Sprachentrennung zu erklären, übernehmen sie Greens (1986, s.o.) Idee der *language tags* zur Markierung der Einzelsprachen. Die konzeptuelle Information ist in ihrem Modell nicht holistisch, sondern – in merkmalssemantischer Tradition – verteilt repräsentiert. Die Auswahl des Lemmas vollzieht sich durch *spreading activation* – die Aktivierung geht also so lange in unterschiedliche Richtungen, bis das Element mit den meisten gesuchten Eigenschaften ausgewählt ist – im folgenden Beispiel engl. *boy*:

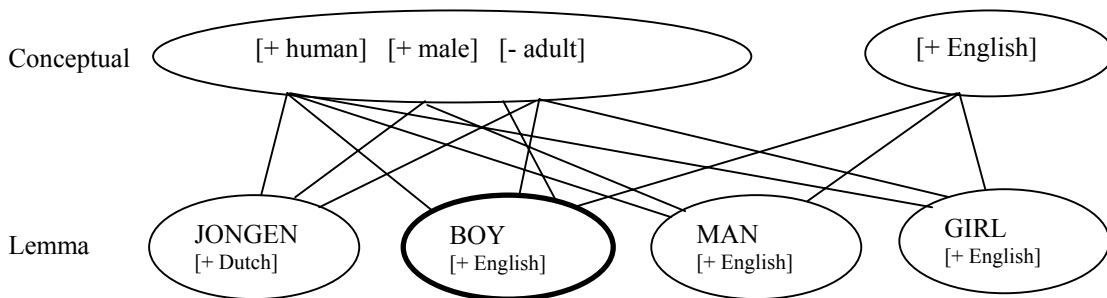


Abbildung 10: Auswahl eines L2-Lemmas durch spreading activation nach Poullisse/Bongaerts (1994: 41) bzw. Poullisse (1999: 62)

Wenn also die präverbale Nachricht das Charakteristikum [+ L2] enthält, dann werden die L2-Lemmas stärker aktiviert als die L1-Lemmas. Wird versehentlich ein muttersprachliches Wort in einer fremdsprachlichen Äußerung verwendet, so liegt eine fehlerhafte Aktivierung vor, bei der ein gefordertes Charakteristikum des Ziellemmas, nämlich [+ L2] nicht beachtet wurde. Diese Fehler nehmen mit steigender Fremdsprachenkompetenz ab (1994: 46). Daß solche Fehler v.a. beim Fremdsprachenlerner fast nur in der Fremdsprache, kaum aber in der muttersprachlichen Äußerung auftreten, erklären Poullisse und Bongaerts damit, daß muttersprachliche Wörter hier grundsätzlich etwas stärker aktiviert seien als ihre fremdsprachlichen Entsprechungen. Es bedürfe also besonderer Energie, um sie zurückzudrängen. Fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern passierten solche Fehler daher am ehesten, wenn sie sich unter Zeitdruck oder Ablenkung äußern müßten. Grundsätzlich stärker aktiviert seien auch hochfrequente Wörter oder solche, die erst vor kurzem produziert wurden – zur Aktivierung seltener oder lange nicht mehr benutzter Wörter müsse also mehr Energie aufgewendet werden (1994: 42). Es paßt sehr gut in diese Argumentation, daß gerade bei den hoch-

frequenten Funktionswörtern sehr häufig unbeabsichtigter Transfer von der Muttersprache in die Fremdsprache zu beobachten ist. Poulisse/Bongaerts erklären dies v.a. damit, daß diese Wörter wegen ihrer Frequenz wenig Energie für die Aktivierung benötigen und daher schneller ausgewählt werden (1994: 47). Ganz einleuchtend kann dies allerdings nicht: Schließlich sind auch in der Fremdsprache Funktionswörter hochfrequent. Das Aktivierungsgefälle von L1- zu L2-Funktionswörtern dürfte also etwa gleich sein wie das von L1- zu L2-Inhaltswörtern. Unstrittig sind die anderen zwei Gründe, die Poulisse/Bongaerts für die zahlreichen Sprachenwechsel bei Funktionswörtern angeben: Erstens legten Lerner v.a. im Anfangsstadium ihr Hauptaugenmerk bzw. den größten Teil ihrer begrenzten Aktivierungsenergie auf Inhaltswörter, da diese die meiste Information enthalten. Hierzu paßt auch gut, daß *code switching*-Fehler in ihrer Studie bei Inhaltswörtern eher korrigiert wurden (in 53,4% der Fälle) als bei Funktionswörtern (in 30,7% der Fälle) – der Monitor reagiert auf Fehler bei Inhaltswörtern also deutlich empfindlicher. Zweitens seien Funktionswörter meist kürzer als Inhaltswörter: Da sie also weniger Zeit zur Enkodierung und Artikulation benötigen, sei es auch weniger wahrscheinlich, daß sie während ihrer Produktion als unkorrekt abgefangen werden (1994: 47).

Poulisse/Bongaerts machen für interlinguale Versprecher eine Beobachtung, die auch für das bewußte interlinguale Transferieren von Interesse ist: Die Zielsprache scheint für die morphologische Enkodierung von Flexionsendungen verantwortlich zu sein: Wer demnach versehentlich ein muttersprachliches Wort in einer fremdsprachlichen Äußerung verwendet, hängt meist die entsprechende fremdsprachliche Endung an den muttersprachlichen Stamm – v.a. dann, wenn in der Zielsprache ein Nullmorphem benötigt wird (1994: 48ff bzw. Poulisse 1999: 63), also beispielsweise *you nehm a book* statt *you nimmst a book*. Diese Beobachtung erinnert an das beliebte Touristenverfahren, beispielsweise in Italien ein *-o* oder *-a* an deutsche Substantive zu hängen, um sich auch ohne zielsprachliche Kompetenz verständlich zu machen. Formen wie *he walkte* hingegen treten i.a. nicht auf (Poulisse/Bongaerts 1994: 51). Daß bei der phonologischen Enkodierung das Umgekehrte gelte, wie Poulisse/Bongaerts behaupten, daß also versehentlich geäußerte muttersprachliche Wörter in fremdsprachlichen Äußerungen ihre muttersprachliche Lautung überwiegend beibehalten (1994: 51ff), kann ich jedoch aus dem Bereich des bewußten interlingualen Transfers nicht bestätigen. Poulisse/Bongaerts räumen aber selbst ein, daß auch L1- und L2- Phoneme eigentlich in einem gemeinsamen Netzwerk gespeichert und lediglich einzelsprachlich markiert sein müßten (1994: 52).

Insgesamt plädieren Poulisse/Bongaerts also für ein Modell, in dem die Lemmas unterschiedlicher Sprachen, durch *tags* markiert, in einem einzigen Netzwerk gespeichert sind und über *spreading activation* ausgewählt werden. Dabei sind flektierte Wortformen sowohl als ganze als auch in zerlegter Form abgespeichert. Eine Art Monitor (*checking device*) unterdrückt die Realisierung von Formen, die nicht im entsprechenden Lexikon repräsentiert sind (1994: 52). Der Vorteil ihres Modells im Vergleich zu dem von de Bot (1992) besteht darin, daß für die Erklärung des *code-switchings* keine Formulierung zweier separater *speech plans* angenommen werden muß. Auch die Annahme getrennter Subsets für die Lemmas der einzelnen Sprachen wie bei de

Bot und de Bot/Schreuder (s.o.) wird überflüssig. Jedes einzelne lexikalische Element kann also ein kurzes Umschalten auslösen, ohne daß gleich komplett in die andere Sprache gewechselt werden müßte (1994: 40ff, Poulisse 1999: 63). Defizite weist das Modell von Poulisse/Bongaerts jedoch hinsichtlich einer Anpassung an Sprecher mit Kompetenzen in mehr als zwei Sprachen auf.

Eine an solche Sprecher angepaßte Adaptation des Modells von de Bot (1992)¹⁶¹ haben Williams/Hammarberg (1998) vorgelegt. Sie untersuchten über zwei Jahre den Schwedisch-Erwerb der Ko-Autorin Sarah Williams. Die Probandin hatte muttersprachliche Englisch-Kenntnisse und sehr gute Deutschkenntnisse, da sie sechs Jahre in Deutschland gelebt hatte. Hinzu kamen Kenntnisse in Französisch und Italienisch – auch in diesen Ländern hatte sie zeitweise gelebt. Das Hauptaugenmerk der Autoren lag darauf, mit welchen Sprachen es in der Schwedisch-Produktion am ehesten Umschaltphänomene gab, die nicht intentionaler Natur waren.¹⁶² Die 844 so registrierten *non-adapted language switches* wurden gemäß ihrer pragmatischen Funktion in drei Kategorien eingeteilt (1998: 305f): 1. *EDIT* (Korrektur- und *feedback*-Signale, z.B. *no, sorry, yeah, what*), 2. *META* (metasprachliche Kommentare) und 3. *INSERT* (Versuche, das fehlende L3-Wort dem Gesprächspartner zu entlocken, z.B. "*how do you say 'enjoy yourself'?*" oder aber soziopsychologisch ausgelöstes *code switching*, wie man es auch bei zweisprachig aufgewachsenen Bilingualen beobachten kann). Eine vierte Gruppe enthielt Umschaltphänomene, denen keine pragmatische Motivation zugeordnet werden konnte (*WIPP-switches* = *switches without identified pragmatic purpose*) – vergleichbar also mit den *non-intentional switches* von Poulisse/Bongaerts (1994). Von den insgesamt 71 *WIPP-switches* entstammten 92% dem Deutschen, 4% dem Englischen und weitere 4% den übrigen Sprachen der Probandin (1998: 311). Die meisten dieser *WIPP switches* betrafen Funktionswörter. Interessanterweise wurde aber bei allen pragmatisch motivierten *switches* deutlich das Englische, also die Muttersprache der Probandin bevorzugt.

Williams/Hammarberg schließen aus dieser Beobachtung, daß bei der L3-Sprachproduktion L1 und L2 gleichzeitig und gleich stark aktiviert sind; Greens (1986, s.o.) Modell der unterschiedlichen Aktivierungsgrade wäre damit – allerdings auf Basis einer einzigen Probandin – widerlegt (Williams/Hammarberg 1998: 303). Auch die von Poulisse/Bongaerts (1994, s.o.) vorgeschlagene Lösung mit einzelsprachlich markierten Lemmas in einem gemeinsamen Speicher könnte nicht erklären, warum ausgerechnet bei den *WIPP-switches* eine Fremdsprache dominiert (Williams/Hammarberg 1998: 325). Die Lösung liegt nach Williams/Hammarberg in den unterschiedlichen Rollen, die den Einzelsprachen eines Sprechers zukommt: Im L3-

¹⁶¹ Dabei ist de Bot (1992) wiederum eine Adaptation des Modells von Levelt (1989) – man fühlt sich beinahe an die russischen Matroschka-Puppen erinnert.

¹⁶² "Vorsätzliches" Umschalten läge beispielsweise dann vor, wenn ein Direktor eines deutsch-französischen Gymnasiums in der Gesamtlehrerkonferenz für einen bestimmten Tagesordnungspunkt in das Französische wechselt, um sicherzugehen, daß alle französischen Kollegen diesen Punkt vollständig verstehen.

Sprachproduktionsprozeß übe eine Sprache die Rolle des *default supplier*, also einer permanent aktivierten Standard-Unterstützungssprache aus (im vorliegenden Falle das Deutsche), eine andere Sprache die *instrumental*-Rolle (hier: Englisch). Die *instrumental*-Sprache wird seltener hinzugezogen, erfüllt aber dann jeweils einen bestimmten Zweck. Je weiter der Lerner in seiner L3-Kompetenz voranschreitet, desto unabhängiger wird die L3 von den anderen beiden Sprachen. Zuletzt übernimmt sie selbst gänzlich die Rolle von *instrumental* und *default supplier*. Beim Erwerb einer L2 übernimmt die Muttersprache beide Rollen, so daß diese nicht differenziert werden können (1998: 324ff). Da all diese Feinheiten sich in einem monolingual ausgerichteten Sprachproduktionsmodell nicht darstellen lassen, plädieren Williams/Hammarberg dafür – und ich schließe mich ihrer Forderung an –, daß Sprachproduktionsmodelle grundsätzlich mehrere Sprachen umfassen sollten. Es reiche aus, wenn diese Modelle Optionen für die Sonderfälle der monolingualen oder bilingualen Sprecher offenließen (1998: 327).

Poulisse (1999) hat die Thesen von Poulisse/Bongaerts (1994) anhand von bilingualen Versprecherdaten überprüft. Auch hier fand sich – v.a. bei Sprachlernern im Anfangsstadium – starker Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache. Poulisse erklärt dieses Phänomen v.a. dadurch, daß Anfänger mehr Energie für die (weniger automatisierte) L2-Sprachproduktion aufwenden müßten, wodurch es an Energie fehle, um die gleichfalls aktivierten L1-Elemente zu unterdrücken (1999: 167). Bezugnehmend auf die oben vorgestellte Studie von Williams und Hammarberg (1998) räumt Poulisse nun auch ein, daß unter bestimmten Umständen andere Fremdsprachen des Sprecherindividuums einen deutlich größeren Einfluß (z.B. in Form von Versprechern) auf die Zielfremdsprache ausüben können als die Muttersprache – entscheidend hierfür seien die Faktoren Sprachkompetenz, typologische Ähnlichkeit und Neuheit (*recency*). Selbst wenn eine bereits beherrschte Fremdsprache nicht regelmäßig benutzt wird, kann sich also ihr Aktivierungslevel steigern, wenn sie der Zielfremdsprache besonders ähnlich ist (1999: 168). In jedem Falle müsse man aufgrund der Versprecherdaten davon ausgehen, daß sowohl Lemmas als auch Wortformen aus L1 und L2 gleichzeitig aktiviert werden könnten. Besonders häufig sei dies der Fall, wenn die Formen aus verschiedenen Sprachen sich phonologisch ähnelten (1999: 169), so zum Beispiel wenn ein deutscher Englischlerner 'Glocke' im Englischen mit *clock* statt *bell* wiedergibt.¹⁶³ Was die syntaktische Enkodierung angeht, bleibt Poulisse dabei, daß diese zwar einzelsprachenspezifisch ist, daß aber die Annahme zweier gleichzeitiger *speech plans* für die *active* und die *selected language* überflüssig sei. Andernfalls müßte es deutlich mehr syntaktische Verwechslungen zwischen L1 und L2 geben (1999: 170). Was die morphologische Enkodierung anbetrifft, so geht Poulisse nun davon aus, daß diese ebenfalls einzelsprachenspezifisch ist: In ihren Daten gab es nämlich nur dann Kombinationen von L1-Stämmen mit L2-Endungen und umgekehrt, wenn es sich bei der Endung um ein Nullmorphem handelte – in all diesen Fällen stammten die Null-

¹⁶³ Ich habe hier das niederländisch-englische Beispiel von Poulisse an deutsche Verhältnisse angepaßt.

morpheme aus der Zielsprache (1999: 170). Für die phonologische Enkodierung nimmt Poulisse nach wie vor ein gemeinsames Netzwerk für L1- und L2-Phoneme an, die jeweils einzelsprachlich markiert sind. Die Aktivierung einer L2-Wortform führt nun zur Selektion von L2-Phonemen, die Aktivierung einer L1-Form (auch innerhalb der L2-Produktion) zur Selektion von L1-Phonemen (1999: 171). Poulisse läßt die Frage offen, auf welche Weise es vermieden wird, daß zwei gleichzeitig aktivierte Wortformen auch gleichzeitig phonologisch enkodiert werden. Sie tendiert zum Lösungsvorschlag von Levelt et al. (1999), den folgenden "binding-by-checking"-Mechanismus hierfür verantwortlich machen: "Each node has a procedure attached to it that checks whether the node, when active, links up to the appropriate active node one level up" (Levelt et al. 1999: 7). Dieser Mechanismus überprüft also bei jedem Verbindungsaufbau, ob die neu zustandegekommene Verbindung mit der im mentalen Lexikon gespeicherten Wortform übereinstimmt.¹⁶⁴

Auch von Green (1998) gibt es inzwischen eine neuere Fassung seines bilingualen Sprachproduktionsmodells von 1986 (s.o.). Aus dem alten Modell behält er die aufgabenabhängige Aktivierung, die Modifikation der Aktivierungsgrade durch Aktivierung und Inhibierung und die *language tags* bei. Neu ist die differenzierte Sicht der Kontrollmechanismen.¹⁶⁵ Ähnlich wie bei den Aktivierungsgraden unterscheidet Green nun mehrere *levels of control* (1998: 68f).¹⁶⁶ Ein *level* ist z.B. reines Routineverhalten (*routine behavior*), das von neuronalen Netzwerken kontrolliert wird, die Handlungssequenzen repräsentieren (*schemas*). Als Beispiel führt Green das Autofahren an – gemeint ist die Abfolge der Hand- und Fußaktionen, nicht das Verhalten im Straßenverkehr. Einen anderen *level* bilden gut gelernte Handlungen, die aus mehreren Unterhandlungen bestehen, wie z.B. das Zubereiten des Frühstücks. Jede Unterhandlung folgt wieder eigenen *schemas*, die Gesamthandlung unterliegt aber der Kontrolle durch den bewußten menschlichen Willen. Die letzte Ebene repräsentieren neue Handlungen, für die die *schemas* erst noch gebildet oder angepaßt werden müssen. Für solche Handlungen wird das *Supervisory Attentional System (SAS)* benötigt. Zur Konzeptualisierung einer sprachlichen Äußerung beispielsweise braucht man das *SAS*, das lexikalisch-semantische System und das entsprechende *language task schema*, das vom *SAS* ausgewählt wird (1998: 69).

¹⁶⁴ Einen ähnlichen Vorschlag von Green (1998), der nach der Überprüfung die Inhibierung oder Unterdrückung der unpassenden Knoten vorsieht, hält sie für weniger elegant, da er zwei Prozeduren voraussetzt, wo bei Levelt et al. eine einzige ausreichte (Poulisse 1999: 172).

¹⁶⁵ Zu Vorgaben an bilinguale Wortschatzmodelle und zur Entwicklung seines *Inhibitory Control-Modells* vgl. auch Green (1993).

¹⁶⁶ Er stützt sich dabei auf Norman, D.A./Shallice, Tim: Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behavior. In: R.J. Davidson; G.E. Schwartz; D. Shapiro (Hrsg.), *Consciousness and Self-regulation*. Vol. 4. New York: Plenum Press, 1986, 1-18.

2.3.3 Ergänzungen

Ein zentrales Problem des mehrsprachigen mentalen Lexikons ist das der Sprachenmarkierung. Wenn Einträge verschiedener Sprachen nicht in getrennten Speichern abgelegt sind, dann bedeutet das zugleich, daß sie in irgendeiner Form als fremdsprachlich oder genauer als "der Sprache X zugehörig" markiert sein müssen.¹⁶⁷ Das ist durchaus nichts besonderes, denn auch im einsprachigen mentalen Lexikon sind zahlreiche Einträge mit diatopischen (z.B. "dialektal"), diastratischen (z.B. "typisch für Jugendsprache") oder diaphasischen Markern (z.B. "vulgärsprachlich") versehen (ähnlich de Bot 1992: 7). Solche Marker sind natürlich diachronisch wandelbar: So wie in Coserius Varietätenkette ursprünglich diatopisch markierte Elemente auch diastratischen (z.B. "bäuerlich") oder diaphasischen (z.B. "entspannt") Charakter annehmen können, so kann sich auch ein fremdsprachlicher Marker mit der Zeit verlieren – ich denke da an Beispiele wie dt. *Hamburger*, *Poster*, *Toaster*, *CD*, die innerhalb einer Generation eingedeutscht wurden.¹⁶⁸

Ein Erklärungsproblem ergibt sich allerdings, wenn man nicht von getrennten Speichern für jede beherrschte Einzelsprache ausgeht: Jeder Mehrsprachige kennt die Schwierigkeit, nach einem längeren Auslandsaufenthalt, beispielsweise in Spanien, eine andere Fremdsprache, beispielsweise das Französische, anzuwenden. Die Zahl der Interferenzen aus der in letzter Zeit am meisten gebrauchten Fremdsprache steigt unverhältnismäßig an. Ansonsten kann man wohl sagen, daß es jeweils aus derjenigen Sprache die meisten Interferenzen gibt, die man am besten beherrscht. Ginge man von einzelsprachlich separierten Speichern aus, so wäre die Erklärung einfach: Am dichtesten mit dem muttersprachlichen Lexikon wäre dann das Lexikon der (momentan) bestbeherrschten Fremdsprache verbunden, etwas weniger eng das der nächstbestbeherrschten Sprache, usw. Aber auch mit der von mir favorisierten Vorstellung eines einzigen Speichers läßt sich das Problem lösen: Die schnellsten Verknüpfungen zwischen Konzepten und einzelsprachlichen Formen sind diejenigen, die am meisten "befahren" werden, im Normalfall also die Verknüpfungen zu muttersprachlichen Formen. Längere "Bäder" in einer bestimmten Fremdsprache¹⁶⁹ können aber durchaus bewirken, daß die Verknüpfungen zu den entsprechenden Formen so stark werden, daß sie das *code switching* zu anderen Fremdsprachen erschweren oder sogar die muttersprachlichen Formen verdrängen.

¹⁶⁷ Vgl. Scherfer (1997: 200): "Jedes lexikalisierte Konzept ist mit einem Sprachenindex versehen." Spätestens seit Green (1986: 216) spricht man hier generell von *tags* und entsprechend *tagging*. Letzterer Terminus taucht aber auch bereits bei Saegert/Hamayan/Ahnar (1975) auf.

¹⁶⁸ Die genannten Beispiele sind auch phonetisch eingedeutscht und stehen damit im Kontrast zu Wörtern wie *Skateboard* oder *Keyboard*, in denen die beiden englischen Bestandteile auch phonetisch erhalten blieben. Eine Übergangskategorie bilden hybride Wortkompositionen wie *Surfbrett*, *Carving-Ski* oder *Receiver-Kabel*: Hier bleibt das anglo-amerikanische Element in seiner ursprünglichen phonetischen Realisierung weitgehend erhalten, wird aber mit einem deutschen Element kombiniert.

¹⁶⁹ Solche "Bäder" entsprächen in Greens Terminologie (1986: 215) Faktoren der *selection* oder *activation* der entsprechenden Sprache.

Besonders enge Verknüpfungen zwischen Elementen verschiedener Sprachen liegen v.a. dann vor, wenn sich die entsprechenden Einträge phonetisch ähneln (sog. *cognates*) bzw. Kontrastmangel vorliegt.¹⁷⁰ Dieser Kontrastmangel, der gerade bei dem hier betrachteten Erwerb verwandter Sprachen allgegenwärtig ist, aber auch bei nicht-verwandten Sprachen auftritt, führt häufig zu Transferfehlern (Lutjeharms 1997: 156, Albert 2002).¹⁷¹ So passiert es mir selbst gelegentlich, daß ich dt. 'überlegen' in spontaner französischer Kommunikation mit frz. *oublier* wiedergeben will und mich noch in der Äußerung (bzw. im unmittelbar vorausgehenden *monitoring*) stoppe, weil ich mir dessen bewußt bin, daß ich gerade Unsinniges produziere.¹⁷² Interessant an diesem Beispiel ist das Faktum, daß beide Lexeme weder semantisch noch etymologisch verwandt sind. Insofern hebt es sich etwas ab von den häufigeren Verwechslungsfehlern des Typs it. *io so* / sp. *yo sé*. Es ist auch sehr wahrscheinlich, daß der verbreitete Schülerfehler, der darin besteht, "wenn ich ... wäre" mit *si je serais...* zu übersetzen, durch phonetische Ähnlichkeit gefördert wird und nicht immer einen (un-)bewußten Modustransfer darstellt. De Groot/Nas (1991) nehmen sogar an, daß etymologisch verwandte – und damit phonetisch oder zumindest orthographisch ähnliche – Übersetzungsäquivalente aus zwei verschiedenen Sprachen in einem gemeinsamen Speicher gespeichert werden, während Übersetzungsäquivalente mit völlig unterschiedlichen Lexemen in getrennten Speichern abgelegt werden.¹⁷³ Bei einem germanophonen Mehrsprachigen befände sich demnach das italienische *strada* im gleichen Speicher wie dt. *Straße*, frz. *rue* dagegen in einem separaten Speicher. Riehl (2001: 53f) überträgt das *spreading activation model* auf bilinguale Sprecher: Semantisch oder phonetisch verwandte Einträge wären damit – über die Sprachgrenze hinweg – nebeneinander abgespeichert. Auf diese Weise könne es, ähnlich wie bei den Versprechern Einsprachiger, durchaus passieren, daß einmal, anstelle des gewünschten L1-Worts, ein semantisch oder phonetisch ähnliches L2-Wort geäußert wird.

Genau dieses Phänomen zeigte sich auch in einem Experiment von Cristoffani/Kirsner/Milech (1986): Sie hatten ihren zweisprachigen Probanden graphematisch identische, aber bedeutungsverschiedene Wörter aus den beiden Sprachen vorgelegt (z.B. sp. *red* 'Netz' und engl. *red* 'rot') und festgestellt, daß mit der Wortform immer auch der entsprechende Inhalt in der jeweils anderen Sprache mitassoziiert wurde. Es liegt daher auf der Hand, anzunehmen, daß Wörter eher in sprachübergreifenden, z.B.

¹⁷⁰ Zur Definition und Verarbeitung von *cognates* vgl. Albert (1998: 94).

¹⁷¹ Nicht nur interlingual, sondern auch intralingual führt Kontrastmangel zu Fehlern oder zu mangelhafter Verarbeitung, so z.B. beim Leseverstehen von dt. *Ergebnis*, *Erlebnis*, *Ereignis* usw. (Lutjeharms 1997: 156/157).

¹⁷² Hin und wieder werden solche Kognaten auch versehentlich kreiert: Wenn ich beispielsweise dt. 'ebenso (gut)' auf französisch wiedergeben will, drängt sich mir beständig **tant bien* anstelle von frz. *de même* oder *aussi* auf. Ich sehe dafür zwei Gründe: Erstens drängt sich dieser Ausdruck bei mir über das derzeit stärker aktivierte sp. *también* auf (dies bedeutet in meinem Falle eine retroaktive Interferenz aus der L6 auf die L4) und zweitens entspricht der selbstkreierte Ausdruck einer wörtlichen bzw. morphemgemäßen Übersetzung des deutschen Ausdrucks.

¹⁷³ Für kognate Übersetzungsäquivalente nehmen sie gemeinsame Konzepte an, für nicht-kognate Übersetzungsäquivalente getrennte Konzepte. Vgl. hierzu auch Riehl (2001: 52).

morphologischen Kategorien abgespeichert werden als in einzelsprachlichen Kategorien.¹⁷⁴

Ein kleiner Exkurs zur Begrifflichkeit: Wenn hier von unterschiedlich engen oder starken Verbindungen im Gehirn die Rede ist, so handelt es sich durchweg um Metaphern. Neurolinguistisch gesehen gibt es im Gehirn nur geschaltete und nicht geschaltete Verbindungen – eine graduelle Abstufung ist also eigentlich nicht möglich. Variabel ist aber das Ausmaß der Aktionspotentiale. Möglich ist daher zum einen, daß durch Bahnungsphänomene bestimmte Verbindungen schon bei relativ geringen Potentialen geschaltet werden, oder zum anderen, daß bestimmte Verbindungen inhibiert werden, so daß andere Verbindungen dominieren.¹⁷⁵ Genau dieses Phänomen ist gemeint, wenn die o.g. Metaphorik verwendet wird (vgl. Kap. 2.1).

Die Einträge im mentalen Lexikon sind aber nicht nur über ihre formale Seite vernetzt – "jedes Wort ist *gleichzeitig* Element *verschiedener* Ordnungsklassen" (Kielhöfer 1994: 213). Neben der gerade angesprochenen Ordnung in Klangfeldern sind Wörter gleichzeitig als Begriffs-, Wort- oder Sachfelder,¹⁷⁶ als syntagmatische Felder (Kollokationen), als Wortfamilien oder als affektive Felder (Verbindung von Konnotationen)¹⁷⁷ vernetzt. Nach Kielhöfer (1994: 212, 215) dominiert das Sachnetz jedoch gegenüber anderen konkurrierenden Netzordnungen. So wird in Wortassoziationstests beispielsweise auf den Stimulus *essen* zumeist mit der Assoziation *trinken* reagiert (vgl. Kap. 2.5). Wäre hingegen das Klangnetz dominant, so würden Sprecher wohl aus den Versprechern und Kalauern nicht mehr herauskommen. Meines Erachtens ist jedoch anzunehmen, daß das Klangnetz in mehrsprachigen Kontexten eine größere Rolle spielt als in muttersprachlichen Kontexten. Dies ist natürlich besonders dann zu erwarten, wenn zwar der zielsprachliche *signifiant*, nicht aber der zugehörige *signifié* beherrscht wird – eine typische Entstehungsquelle von *faux amis* (so z.B., wenn ein Germanophoner auf der Suche nach Endiviansalat im französischen Supermarkt *endives* verlangt und sich wundert, daß er Chicorée bekommt – dem lateinkundigen Botaniker wäre das vielleicht nicht passiert, vorausgesetzt, er kennt die Bezeichnung *cichorium endivia*). Für das Arbeits- bzw. Kurzzeitgedächtnis ist anzunehmen, daß die lautliche Seite eines Wortes sogar eine größere Rolle spielt als die inhaltliche Seite – die

¹⁷⁴ Vgl. hierzu auch Riehl (2001: 50ff).

¹⁷⁵ Zur Wirkungsweise inhibierender Verbindungen vgl. Schade (1999: 28ff).

¹⁷⁶ Die Unterscheidung ist nicht immer ganz einfach: Kielhöfer nennt als entscheidendes Kriterium für Begriffsfelder die hierarchische Ordnung unter einen Oberbegriff, also fallen z.B. *maison, bâtiment, université, villa* unter den Begriff 'Gebäude'. Wort- oder Lexemfelder vereinen Lexeme, die dasselbe Archisem gemeinsam haben (z.B. *maison, cabane, tente, refuge* das Archisem 'dient zum Wohnen'). Die Elemente von Sachfeldern wiederum stehen in einer Kontiguitätsbeziehung (z.B. *étudiants, professeur, examen, intelligent, étudier* gehören zum Thema 'Studium', sind aber keine Unterbegriffe von 'Studium'). Kielhöfer greift also gewissermaßen die Anregung von Raible (1981: 32f – vgl. Kap. 2.5) auf, bei Wortfeldern einen Similarität-Kontrast-Typ von einem Similarität-Kontiguität-Typ zu unterscheiden.

¹⁷⁷ Kielhöfer bringt das Beispiel von französischen Angestellten, die auf den Stimulus *étudiant* mit Assoziationen wie *gauchiste, paresseux, fou rien, grève* reagierten.

semantische Speicherung geschieht ja erst im Langzeitgedächtnis (s.u. S. 111). Indizien hierfür sind auf der einen Seite die leichte Memorierung von Onomatopoetika oder lautlich auffälligen Wörtern sowie auf der anderen Seite die bekannten Versprecher- und TOT-Phänomene (*tip of the tongue*). Interessant ist auch, daß Fremdsprachenlerner Wörter, die durch Bedeutungs- und/oder Klangähnlichkeit zusammengeordnet werden können, gerne als Paar fixieren. So werden beispielsweise frz. *doux* und *mou* von Französischlernern sehr viel häufiger zu Synonymen verbunden als von französischen Muttersprachlern (Kielhöfer 1994: 216, 218). Kielhöfer empfiehlt deshalb, im Fremdsprachenunterricht den Klang der zu lernenden Wörter stärker zu berücksichtigen, z.B. mit Hilfe von Reimen, Echowörtern u.ä. (1994: 219). Wie wenig wir über den Umgang mit Synonymen oder lexikalischer Differenzierung wissen, verdeutlicht Scherfer (1997: 207):

Ein Forschungsdesiderat besteht darin, präziser zu untersuchen, wie Kontraste lexikalischer Lücken und lexikalischer Differenzierungen erkannt, verstanden und behalten und wie die entsprechenden L2-Lexeme mental verarbeitet, abgerufen und gebraucht werden. In diesem Lernbereich spielen semantische Merkmale bzw. Bedeutungspostulate, Polysemie- und Kollokationsregeln eine wesentliche Rolle. Die Frage ist, in welcher Form sie beim Lernen zur Wirkung kommen, d.h. wie sie mental repräsentiert sind und wie mit ihnen operiert wird.

Der Hauptunterschied des mehrsprachigen mentalen Lernerlexikons im Vergleich zum einsprachigen Lexikon besteht vielleicht in seiner großen Variabilität. Das Lernerlexikon ist instabil, lückenhaft und permanent veränderbar. Der fremdsprachliche Wortschatz wird ständig ergänzt, der Lexikongebrauch selbst führt zu Lexikonveränderungen – man lernt ja gerade durch das Kommunizieren. Die Instabilität des Lernerlexikons zeigt sich auch darin, daß Lerner "gleiche Strukturen oder Wörter kurz hintereinander in vergleichbaren Produktionssituationen normgerecht und fehlerhaft verwenden können" (Börner/Vogel 1997: 12/13). Als Beleg hierfür finden Sie einen Auszug aus einem *thinking-aloud*-Protokoll, das mir eine Französisch-Studentin (HS) angefertigt hat, die einige Semester zuvor einmal Spanisch gelernt hatte. Sie sollte im Rahmen eines Pilotversuchs vor der eigentlichen Studie den folgenden Ausschnitt aus einem spanischen Zeitungsartikel über Jürgen Klinsmann ins Deutsche übersetzen:

El delantero aseguró que deja la selección, y el futbol "por unos meses". Klinsmann, que ha jugado este año en el Tottenham Hotspur, dijo que se retira por el deseo de pasar más tiempo junto a su hijo. (aus *El País*, 6. 7. 1998, S. 46)¹⁷⁸

*Beispiel 1: Lautdenkprotokoll HS (Auszug):*¹⁷⁹

[.....] [liest vor:] *el delantero a-se-guro que **deja** ['deʒa] la selección y el futbol por unos meses [mezəz]*. Jetzt fang ich mal von hinten an, das versteh ich, also das in Anführungszeichen heißt wohl für (4 sec.) also ich glaub *meses* heißt Monat. Also: ... für ... einen Monat ... also ... da ko- find ich jetzt grad schwierig, weil *unos* ja eigentlich- *unos*

¹⁷⁸ Der vollständige Artikel mit Übersetzung findet sich auf S. 294.

¹⁷⁹ Zu den Modalitäten der Transkription vgl. die Legende auf S. 299 – Unterstreichungen weisen auf interlinguale Inferenzstrategien hin.

meses heißt ja eigentlich ... Plural, also dann müßte das *unos* wahrscheinlich auch 'für einen- einige Monate' oder sowas heißen ... also sin jetzt ... mmm (6 sec.) also, ähm (4 sec.) der puuh na ja, das fällt mir jetzt schwer ... also bekanntes Wort äh *selección* ... erschließ ich mir aus *la selección* ... ähm (5 sec.) ja ... puuh ... schwierig [lacht] ... also, d- dieses ... also mit diesem *delantero* könnt' ich jetzt von dem Spanischen her nix anfangen, denk jetzt vielleicht an ... englisch *delay* oder le *délai*, also irgendwas mit Verspätung, diese ... ähm, ... diese ... also vielleicht spielt das auf sein ... schon recht hohes Alter an, also jetzt diese ... dieser verspätete Rücktritt oder sowas, ... ähm (4 sec.) *deja* ['dɛʒa] heißt glaub ich nicht 'schon', das wär dann ein *faux ami*, also ich glaub, den Teil krieg ich nich raus, und des zweite heißt dann 'und' (4 sec.) mmm (5 sec.) ja ... ph ... also, tut mir leid [lacht] ... der (5 sec.) also ich krieg die- ich erschließ da grad auch gar nich so ganz die Satzkonstruktion, obwohl sie sicher nich schwer is [lacht]. Also wirklich alles auf meine mangelnden Spanischkenntnisse zurückzuführen. ... Da fehlt ... ja- ich mach jetzt einfach mal weiter.↑ *Klinsmann, que ha [ha] jugado [χu'gado] este año en el Tottenham Hotspur dijo que se retira por el de-se-o de pasar más tiempo junto a su hijo* ['idʒo]. Also: ähm ... Eigename "Tottenham Hot- Hotspur" ... also Klinsmann ... also *jugado* [ju'gado] *ha* [ha], *ha* [a], *jugado* [ju'gado] is diese Perfektform, also Klinsmann, der gespielt hat dieses Jahr bei dem Club Tottenham ähm Hotspur [...].

In diesem Protokoll-Auszug treten gleich drei Unregelmäßigkeiten auf: *deja* wird einmal korrekt ['dɛʒa] und einmal als ['dɛʒa] realisiert, *ha* einmal korrekt [a] und zweimal als [ha], *jugado* einmal korrekt [χu'gado] und zweimal als [ju'gado]. Die Unregelmäßigkeiten sind umso bemerkenswerter, als die Probandin diese Formen jedesmal graphematisch vor Augen hatte und ablas – offensichtlich sind bei ihr also die Phonem-Graphem-Korrespondenzen instabil.¹⁸⁰

Auch das prozedurale Wissen ist in der Fremdsprache wichtiger als in der Muttersprache: Man versucht ja in der Fremdsprache ganz bewußt, Lexeme auszuwählen, bestimmte Formen zu bilden oder umgekehrt bestimmte Bedeutungen zu erschließen (Börner/Vogel 1997: 7/8). Damit verbunden ist eine längere Zugriffszeit im *lexical retrieval* und eine entsprechend niedrigere Sprachproduktionsgeschwindigkeit:

The speaker is constantly searching for words. There is some evidence to show that incipient and even advanced learners of a foreign language need more time to retrieve words from memory than native speakers [...]. This means that there is hardly any time to spend on the selection of exactly the right lexical item. Especially the nonnative speaker of a language has to establish a balance between the time needed to find an appropriate word and the characteristics of the exact lexical element to be found (de Bot/Schreuder 1993: 202).

Schließlich spielt das Vergessen – wer hätte das nicht schon am eigenen Leibe bzw. am eigenen Lexikon erfahren – im mehrsprachigen mentalen Lexikon eine deutlich größere Rolle (vgl. hierzu auch Kap. 2.4). Das Vergessen kann sich dabei sowohl auf

¹⁸⁰ Der Variantenreichtum könnte auch mit einem unterschiedlich intensiven *monitoring* erklärt werden.

die formale wie auch auf die inhaltliche Seite eines Wortes beziehen.¹⁸¹ Gerade im mentalen Lexikon sind wir also meilenweit von Saussures Vorstellung einer systemhaften psychischen Repräsentation von sprachlichen Zeichen entfernt, in der *signifiant* und *signifié*, bzw. *concept* und *image acoustique* untrennbar miteinander verbunden sind:

La langue est encore comparable à une feuille de papier: la pensée est le recto et le son le verso; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso; de même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son (Saussure 1982: 157).

Besonders gern vergißt man offensichtlich Funktionswörter, zumindest dann, wenn sie nicht hochfrequent sind. Dies weiß jeder, der schon einmal versucht hat, die gefürchteten "kleinen Wörter" im lateinischen Grundwortschatz von Klett¹⁸² zu lernen, oder aber sie Schülern beizubringen. Solche Probleme sind sicherlich mit der Art der Speicherung dieser Einträge verknüpft: Zunächst einmal sind diese Wörter – wie in der Klett-Terminologie schon angedeutet – recht kurz, meist ein- oder zweisilbig. Wenn sie dann auch noch in der üblichen alphabetischen Ordnung aufgeführt sind, entstehen schon im Schulbuch Sequenzen von phonetisch ähnlichen Wörtern. Da gerade diese im mentalen Lexikon eng miteinander verbunden werden, ist klar, daß künftigen Verwechslungen Tür und Tor geöffnet sind. Verstärkt wird die Verwechslungstendenz noch, wenn die Wörter wie im folgenden Beispiel nach Wortklassen zusammengefaßt sind:

¹⁸¹ Man kann allerdings auch mit Lutjeharms (1997: 161) sagen, daß ein Wort, das ein Schüler einmal im Unterricht gesehen hat und dessen Bedeutung er nun nicht mehr weiß, noch gar nicht im mentalen Lexikon angekommen war, sondern sich noch im "Fegefeuer" des episodischen Gedächtnisses befindet, einem Speicher für spezifische Ereignisse, also z.B. für konkrete Lernsituationen. Von diesem *episodic memory* ist nach Paivio (1986: 140) der *semantic memory* zu unterscheiden, dessen Einträge situationsunabhängig sind. Hier ist beispielsweise unser Weltwissen abgelegt, das nur in Ausnahmefällen mit den konkreten Situationen verbunden ist, in denen wir es erworben haben. Wer weiß schon noch, auf welche Weise er gelernt hat, daß ein Buch aus vielen Blättern und einem Einband besteht?

¹⁸² Hrsg. von Habenstein/Hermes/Zimmermann (1978).

Interrogativa¹⁸³

[...]

qui (quae, quod)	welcher
qui (Abl.)	wie, warum
quo (Abl.)	wodurch, um wieviel
quis; quid	wer; was
quid novi?	Was gibt es Neues?
quot	wie viele
[...]	

Beispiel 2: Auszug aus dem Klett-Grundwortschatz Latein, Abteilung "Kleine Wörter"

Das Hauptproblem hinsichtlich der Memorierung besteht aber wohl darin, daß es für solche Funktionswörter keine visuellen Repräsentationen gibt, die im mentalen Lexikon mit den sprachlichen Elementen verknüpft werden könnten. Inhaltswörter lassen sich daher generell leichter memorieren als Funktionswörter.¹⁸⁴ Paivio (1986: 239ff) erklärt dieses Phänomen mit seinem *dual coding model*: Alle visuellen bzw. non-verbale Stimuli (*imagens*) seien in einem gemeinsamen Speicher angesiedelt, verbale Stimuli (*logogens*) hingegen seien in verschiedenen, nach Sprachsystemen geordneten Speichern enkodiert.¹⁸⁵ Die Verbindung zwischen Übersetzungsäquivalenten verschiedener Sprachen soll nun über den Speicher der Imagen funktionieren. Fehlen solche Imagen – wie im Falle der angesprochenen Funktionswörter –, wird die Abrufprozedur bei der Übersetzung ungleich langwieriger.¹⁸⁶ Hierfür spricht auch die Beobachtung von Poulisse/Bongaerts, daß bei der fremdsprachlichen Produktion gerade im

¹⁸³ *Klett-Grundwortschatz* (Habenstein et al. 1978: 14). Hervorhebungen und Einrückungen wie im Original; ich habe lediglich – aus drucktechnischen Gründen – auf die Wiedergabe der Quantitäten verzichtet, die aber von Schülern ohnehin weitgehend ignoriert werden. Diese Beispiele lassen sich beliebig vermehren, so finden sich beispielsweise auf derselben Seite unter den Indefinita noch die hübschen Reihen "*aliqui – aliquae – aliquod – qui – quae – quod – aliquis – aliquid – quis – quid – aliquantus – aliquot*" und "*quidam – quaedam – quoddam – quidam – quaedam – quisquam – quicquam – quisque – quaeque – quicque – quodque – quivis – quaevis – quodvis*".

¹⁸⁴ Dies führt übrigens zu einer unglücklichen Situation beim Leseverstehen: Nach Ergebnissen der Hirnforschung stützen sich nämlich Leseanfänger beim Lesen besonders auf Funktionswörter, während geübte Leser sich mehr auf die Inhaltswörter konzentrieren und die Funktionswörter nahezu automatisch verarbeiten (nach Vences 1998: 270). Gerade die Anfänger sind also auf die am schwersten zu memorierenden Wörter angewiesen.

¹⁸⁵ Der Begriff *logogen* geht nach Paivio (1986: 25) zurück auf Morton, J.: Interaction of information in word recognition. In: *Psychological Review* 76, 1969, 165-178.

¹⁸⁶ Neben dem Terminus "Imagen" kursiert auch noch das synonyme "Piktogen", das "Logogenen" und "Motogenen" gegenübersteht (vgl. Meißner 1998a: 51).

Bereich der Funktionswörter besonders häufig unbeabsichtigtes *code switching* zur Muttersprache hin stattfindet (1994: 46ff; vgl. oben S. 95).

Man könnte nun einwenden,¹⁸⁷ daß Funktionswörter, also sog. *mots grammaticaux*, grundsätzlich hochfrequent seien und daher gut memoriert würden. Dies stimmt mit Sicherheit für die Gruppe der bestimmten und unbestimmten Artikel, die in den romanischen Sprachen nicht nur extrem häufig sind, sondern auch üblicherweise im Zweitspracherwerb, gemeinsam mit den substantivischen Vokabeln, immer wieder erlernt werden. Hier wird, ähnlich wie bei den wichtigsten Präpositionen und Konjunktionen (z.B. frz. *à, de, dans, en, pour, et, quand, parce que* etc.) das Prinzip der Mehrfachspeicherung wirksam. Die Frequenz kompensiert also in diesen Fällen die mangelnde Visualisierbarkeit als Imagen. Ausgerechnet die Gruppe der Artikel fehlt aber im Lateinischen. Darüber hinaus ist die Vielfalt der lateinischen Funktionswörter größer (damit ist die Frequenz der einzelnen Funktionswörter niedriger) und ihre Anwendung schwieriger als in den romanischen Sprachen. So ersetzt ja beispielsweise häufig der einfache Ablativ die Präpositionen *in* oder *ex*, für *et* steht in bestimmten Kontexten auch *ac, atque* oder enklitisches *-que*. Meines Erachtens ist nun das Lateinische nicht etwa ein schlechtes, sondern ein besonders gutes Beispiel für die Memorierung von Funktionswörtern: Da die Häufigkeit der einzelnen Funktionswörter hier vergleichsweise niedrig ist – und zwar bei *types* und *tokens* –, spielt sie für die Speicherung eine untergeordnete Rolle. Darüber hinaus wird die Sprache selten aktiv angewendet, weshalb es nicht die typischen Lerneräußerungen gibt, die nur aus hochfrequenten, einfachen Elementen bestehen und damit wieder zur Mehrfachspeicherung beitragen. Auf diese Weise wird im Lateinischen eher als in den romanischen Sprachen deutlich, wie wichtig das Prinzip des *dual coding* ist: Elemente, die nicht mit Imagenen verknüpft werden können, bereiten hier beinahe durchweg Schwierigkeiten bei der Memorierung.

Was das prozedurale Wissen angeht, so besteht ein interessanter Unterschied zur einsprachigen Wortverarbeitung darin, daß bei der Erschließung fremdsprachiger Wortbedeutungen in allererster Linie auf die erste Silbe geachtet wird – die letzte Silbe hingegen wird praktisch ignoriert (so die Ergebnisse einer Studie von Lutjeharms 1997: 156/164). Fremdsprachenlehrer – und hier insbesondere Lateinlehrer – wissen um die Schwierigkeiten, die Schüler dazu zu bewegen, die Form des Wortes bei der Übersetzung mitzuberücksichtigen. In der muttersprachlichen Verarbeitung hingegen spielt zwar auch die erste Silbe die Hauptrolle, aber die letzte Silbe eines Wortes ist ebenfalls von besonderer Bedeutung (Raupach 1997: 27).¹⁸⁸ Für Pinker (1996: 333) ist das Achten auf Flexionsendungen, das man bereits im kindlichen Erstspracherwerb beobachten kann, sogar Bestandteil der angeborenen Universalgrammatik. Hiergegen spricht allerdings, daß das Beachten der Endungen im Zweitspracherwerb häufig unterlassen wird.

¹⁸⁷ Dies tat beispielsweise Franz-Joseph Meißner mir gegenüber in einer anregenden Diskussion.

¹⁸⁸ Zum Erwerb der Silbenstruktur in der Zweitsprache vgl. Young-Scholten/Archibald (2000).

Wie wichtig die erste Silbe für die Worterkennung in Muttersprache und Fremdsprache ist, zeigt eine Studie von Batia Laufer: Sie hat verglichen, wie Muttersprachler und fremdsprachliche Erwerber des Englischen auf sogenannte *synforms*, d.h. phonetisch ähnliche Wörter reagieren.¹⁸⁹ Sie stellte dazu zehn Kategorien phonetischer Ähnlichkeiten auf und ließ die Probanden Wortpaare aus den betreffenden Kategorien unterscheiden. Bei beiden Probandengruppen gab es die meisten Verwechslungen in den Kategorien, in denen die erste bzw. die ersten Silben identisch waren und die Unterscheidung praktisch nur durch das Suffix möglich war, also z.B. bei *considerable/considerate*, *credible/credulous*, *economic/economical* (Laufer 1990: 288f).¹⁹⁰ Die Schlußfolgerung, die Laufer aus diesen Ergebnissen zieht, ist allerdings m.E. nicht ganz zwingend: Die Verwechslungen durch die Muttersprachler erklärt sie (naheliegenderweise, s.o.) mit enger Verknüpfung bzw. Nachbarschaft der entsprechenden Einträge im mentalen Lexikon, bei den Fremdsprachlern hingegen schließt sie aus dem gleichen Symptom auf eine andere Ursache: Hier sollen unvollständige bzw. fehlerhafte Repräsentationen der entsprechenden Elemente für die Verwechslung verantwortlich sein (Laufer 1990: 282/283; Laufer-Dvorkin 1991: 176ff).

Eine anderer Aspekt aus Laufers Studie ist für unsere Belange besonders interessant: Den romanophonen Englischlernern unterliefen deutlich weniger Verwechslungen als ihren deutsch- oder semitischsprachigen Mitprobanden. Da die meisten Wortpaare der entsprechenden *synform*-Kategorien lateinischen Ursprungs waren, schließt Laufer hier auf einen positiven Transfer aus der Muttersprache lateinischer Herkunft (Laufer-Dvorkin 1991: 185). Laufers Beobachtungen stützen übrigens das Paradoxon des *word frequency effects*: Normalerweise würde man annehmen, daß um so mehr Verwechslungen geschehen, je mehr ähnliche "Nachbarn" ein Wort hat und je häufiger es auftritt. Faktisch ist aber genau das Gegenteil die Regel: Wörter mit vielen Nachbarn sind hochfrequent und werden leicht erkannt. Dies wird auf die höhere Anzahl von Vernetzungsmöglichkeiten zurückgeführt (Bleyhl 1995: 25).¹⁹¹

An diese Transferleistungen schließt sich ein weiter Problemkomplex bei der Untersuchung des mehrsprachigen mentalen Lexikons an: Welche Speicher- bzw. Lernvorgänge vollziehen sich bewußt, welche unbewußt? In der Hochzeit des linguistischen Behaviorismus hätte diese Frage als Ketzerei gegolten. Noch in den 80er Jahren dominierten die Zweitspracherwerbsforschung "bewußtseinsfeindliche" Theorien wie die Interlanguage-Theorie von Selinker und die Monitor-Theorie von Krashen (vgl. Kap. 1.3.1.3 und Kap. 1.3.2.1), die strikt zwischen dem bewußtseinsorientierten (und abzulehnenden) *language learning* und der unbewußten (und eindeutig favorisierten) *language acquisition* unterscheiden. In der heutigen, kognitiv orientierten Phase der Linguistik ist das Bewußte aber wieder "gesellschaftsfähig". Schmidt (1990: 141) postuliert beispielsweise, "that memory requires attention and awareness". Ohne Be-

¹⁸⁹ Anders als bei den *cognates* geht es hier also um rein zufällige formale Ähnlichkeiten, die in keinem Bedeutungszusammenhang stehen.

¹⁹⁰ Eine ausführlichere Beschreibung dieses Experiments bietet die Monographie Laufer-Dvorkin (1991).

¹⁹¹ Bleyhl stützt sich auf Frauenfelder (1990: 407).

wußtheit ist für ihn Sprachlernen schlichtweg unmöglich: "I conclude, that subliminal language learning is impossible, and that noticing is the necessary and sufficient condition for converting input to intake" (1990: 129).¹⁹² Mit *input* bezeichnet er das Sprachmaterial, das von außen an den Lerner herangetragen wird, *intake* hingegen ist für ihn "that part of the input that the learner notices" (1990: 139). Auch wenn seine Schlußfolgerung nach dieser Definition etwas zirkulär anmutet, so pflichte ich doch zumindest der abgeschwächten Form seiner These bei: "Paying attention to language form is hypothesized to be facilitative in all cases, and may be necessary for adult acquisition of redundant grammatical features" (1990: 149).

Bewußtheit beim Sprachlernvorgang kann dabei nach Schmidt (1990: 134f) ganz unterschiedliche Aspekte haben:

- das Bewußtsein, etwas gelernt zu haben
- die bewußte Wahrnehmung (*noticing*) des sprachlichen Inputs
- Bewußtheit in Form von Motivation und Anstrengung
- bewußtes Aufstellen hypothetischer Regeln
- Verfolgen eines erstellten Lernplans
- in der Lage sein, das Gelernte zu erklären.

Schmidt leugnet durchaus nicht, daß es so etwas wie *implicit language learning* gibt,¹⁹³ er betont aber, daß es sich hierbei eher um eine Anhäufung von Assoziationen zwischen häufig miteinander auftretenden Elementen handelt als um eine unbewußte induktive Erstellung eines abstrakten Regelsystems. Selbst das *parameter setting* in den an Chomsky orientierten Zweitspracherwerbtheorien (vgl. Kap. 1.3.1.2) sei auf bewußte Prozesse zurückzuführen (1990: 149). Nicht umsonst ist die Introspektion bzw. die Selbstbeobachtung eigener Lernerfahrungen und Abrufprobleme die "traditionell wichtigste Informationsquelle" (Kielhöfer 1994: 211) für die Erforschung des mentalen Lexikons. Entscheidenden Einfluß auf den Zweitspracherwerb hat ja nicht etwa das einzelsprachliche System der Muttersprache oder der bereits beherrschten Fremdsprachen in der Form, wie es Grammatiken und Wörterbüchern zu entnehmen ist, sondern vielmehr der individuelle Sprachbesitz im Gaugerschen Sinne: "Sprachbesitz ist, was das Subjekt an Sprachlichem in sich trägt, und was ihm erlaubt, Sprachäußerungen zu machen und Sprachäußerungen verstehend aufzunehmen" (Gauger 1976: 14/15).

¹⁹² Ähnlich Laufer-Dvorkin (1991: 194): "It has not been empirically shown that awareness of a problem, or of error, for that matter, will increase the chance of its occurrence, although some teachers think that it will. Others, myself included, believe that awareness of a problem is a necessary step to its solution".

¹⁹³ Er führt als Beispiel den Genuserwerb im Erstspracherwerb des Französischen an (Schmidt 1990: 148).

2.4 Wortschatz und Gedächtnis

"Gedächtnis" ist kein lokaler, sondern ein abstrakter Begriff für die Möglichkeiten und Grenzen des Einprägens und Behaltens von sensorischen und verbalen Informationen (Kostrzewa 1994: 221). Daran ändert auch nichts, daß man sich in der Neurologie heute relativ sicher ist, daß Lernen und Memorieren im wesentlichen in der Großhirnrinde (Kortex) und im sog. Hippocampus, einer Struktur am inneren Rand des Schläfenlappens, stattfinden (Spitzer 1996: 214). Zu den folgenden Informationen ist anzumerken, daß die Forschung im Bereich des Gedächtnisses in vollem Gange ist und sicher geglaubte Ergebnisse häufig revidiert werden müssen. Es kann hier also nur darum gehen, einigermaßen gesicherte *communes opiniones* und einige aktuelle – damit aber auch umstrittene – Hypothesen der Gedächtnisforschung, die den Tertiärsprachenerwerb betreffen, zu referieren.¹⁹⁴

Gemeinhin wird das Gedächtnis unterteilt in ein Ultra-Kurzzeitgedächtnis (UZG), das etwa drei Elemente für maximal drei Sekunden aufnehmen kann, das Kurzzeitgedächtnis (KZG), das etwa sieben, meist auditiv oder visuell gespeicherte, Elemente über maximal 15 Sekunden behalten kann, und ein in Aufnahmekapazität¹⁹⁵ und Dauer prinzipiell unbegrenztes Langzeitgedächtnis (LZG). Letzteres wäre wieder zu differenzieren in ein Wiedererkennungsgedächtnis (auch: inaktives LZG oder implizites Gedächtnis) und ein Abrufgedächtnis (auch: aktives LZG oder explizites Gedächtnis). Nach der Art der abgespeicherten Information wurde auch schon zwischen einem prozeduralen und einem deklarativen Gedächtnis bzw. einem episodischem und einem semantischen Gedächtnis unterschieden.¹⁹⁶ Besonders einflußreich war der Ansatz von Paivio (vgl. Kap. 2.2), zwischen einer imaginalen und einer verbalen Speicherung bzw. Enkodierung zu unterscheiden.¹⁹⁷ Baddeley (1992: 556) hat vorgeschlagen, zwischen einem LZG und einem Arbeitsgedächtnis (*working memory*) zu differenzieren, um so den Focus von der Behaltensdauer mehr auf die wesentliche Aufgabe dieses

¹⁹⁴ Zum Forschungsstand im Bereich Arbeitsgedächtnis und Fremdsprachenerwerb vgl. Dittmann/Schmidt (1998).

¹⁹⁵ Kostrzewa (1994: 221) gibt eine Aufnahmekapazität von 10^8 bzw. 10^{16} bits an, aber diese Angabe ist wohl akademisch: Erstens ist fraglich, ob die Informationen im menschlichen Gedächtnis im Binärcode abgespeichert sind (*bits = binary digits*) – wie sollte das bei Sinneserfahrungen funktionieren? – und zweitens ist eigentlich kein Gedächtnis denkbar, das so überlastet wäre, daß es nicht noch ein einziges Element zusätzlich aufnehmen könnte. Vor allem aber ist überhaupt nicht klar, wie die einzelnen *bits* oder *chunks of information* aus sprachlicher Sicht definiert sein sollen: als Laute, Wörter oder vielleicht sogar ganze Sätze? Die durchschnittliche Listenmerkspanne von Normalprobanden beträgt nämlich 7 *items* – und dabei ist es egal, wie komplex die *items* sind. Es spielt also keine Rolle, ob es sich beispielsweise um Buchstaben, Zahlen oder ganze Wörter handelt (vgl. Dittmann/Schmidt 1998: 311).

¹⁹⁶ Kostrzewa stützt sich hier auf Anderson, J.R.: *Cognitive psychology and its implications*. New York 1985 und E. Tulving: *Episodic and semantic memory*. In: Tulving, E.; Donaldson, W. (Hrsg.), *Organization of memory*. New York 1972. Zur Unterscheidung von prozeduralem und deklarativem Gedächtnis und ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht vgl. List (2000).

¹⁹⁷ Grundlegend: Paivio (1969). Vgl. hierzu auch den *dual coding approach* in Paivio (1986).

Gedächtnisteils zu lenken.¹⁹⁸ Im Arbeitsgedächtnis befinden sich diejenigen Informationen, die uns gerade *bewußt* sind. Es umfaßt das UZG und das KZG und ist beispielsweise erforderlich, um eine gesprochene Äußerung zu verstehen: Es reicht ja nicht aus, immer nur das gerade gesprochene Wort zu verarbeiten, um einen ganzen Satz zu verstehen – vielmehr müssen einige der zurückliegenden Wörter kurzfristig memoriert werden, um mit dem aktuell rezipierten Wort einen Kontext zu bilden. Nur so ist Verstehen möglich (Spitzer 1996: 192, 305). Man tendiert heute überhaupt dazu, das Gedächtnis nicht länger als Zustand, sondern vielmehr als Prozeß bzw. als Kette von Aktivitätszuständen zu begreifen.¹⁹⁹ Dazu paßt auch, daß die Informationen von einem Speicher in den anderen übergehen können, dies aber durchaus nicht automatisch tun (Kostrzewa 1994: 222) – ähnlich übrigens, wie passiver Wortschatz im Spracherwerb nicht unbedingt automatisch in den aktiven Wortschatz übergeht. Umgekehrt geht, wenn eine Fremdsprache nicht mehr praktiziert wird, der aktive Wortschatz schneller verloren als der passive Wortschatz (Paradis 1995: 214).

Interessant ist auch das "Format" der gespeicherten Information: Während die Speicherart im UZG und KZG wohl eher auditiv oder visuell ist, werden die Informationen im LZG semantisch enkodiert (Kostrzewa 1994: 221).²⁰⁰ Das Langzeitgedächtnis nur über die Zeitspanne des Behaltens zu definieren, wäre also zu einseitig (Dittmann/Schmidt 1998: 305). Nach Baddeley wird im Arbeitsgedächtnis übrigens auch sprachliche Information, die nicht in phonetischer, sondern in visueller Form präsentiert wurde, in phonologischer Form abgespeichert – das entscheidende Modul hierfür ist die sog. "phonologische Schleife" (*phonological loop*):

The phonological loop is probably the simplest and most extensively investigated component of working memory. It lies closest to the earlier concept of short-term memory and has been investigated most extensively with the memory-span procedure. It is assumed to comprise two components, a phonological store that can hold acoustic or speech-based information for 1 to 2 seconds, coupled with an articulatory process, somewhat analogous to inner speech. This system serves two functions; it can maintain material within the phonological store by subvocal repetition, and it can take visually presented material such as words or nameable pictures and register them in the phonological store by subvocalization (Baddeley 1992: 558).

Die phonologische Schleife besteht also aus einem phonologischen Kurzzeitspeicher und einer artikulatorischen Komponente, in der unhörbar, quasi mit innerer Stimme, gesprochen wird: dem *subvocal rehearsal*. Diese Komponente dient einerseits dazu, durch gelegentliche Wiederholung das Behalten sich abschwächender Repräsentationen zu sichern und andererseits dazu, nicht phonologisch präsentiertes Sprachmaterial

¹⁹⁸ Früher schon in Baddeley, A.D.: *Working memory*. Oxford 1986. Ähnlich auch Spitzer (1996: 191ff), der dem Arbeitsgedächtnis das assoziative Gedächtnis (synonym mit semantischem oder Langzeitgedächtnis) gegenüberstellt (1996: 305).

¹⁹⁹ Müller, Klaus: Memorieren und Konstruieren als Sprachlernstrategien. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17, 1991, 149-173.

²⁰⁰ Kostrzewa stützt sich im wesentlichen auf Benesch, H.: *dtv-Atlas zur Psychologie*, Bd. 1, München 1987 und Fröhlich, W.D.: *dtv-Wörterbuch zur Psychologie*. 15. Aufl., München 1987.

in eine phonologische Form zu transformieren, so daß es in den phonologischen Kurzzeitspeicher aufgenommen werden kann.²⁰¹

Die Leistung des Arbeitsgedächtnisses wird zumeist über die Merkspannen von Listen angegeben. Es stellte sich aber heraus, daß die Fähigkeit zum Memorieren von Einzelwörtern aus einer Liste kaum mit anderen Sprachaufgaben, wie beispielsweise dem Leseverstehen korreliert (Dittmann/Schmidt 1998: 313). Daneman/Carpenter (1980, 1983) entwickelten daher den sog. Lesespannentest (*reading span*). In seiner aktuellen Fassung (Daneman/Green 1986: 3) liest ein Proband einzelne Sätze vor, die mit unterschiedlichen Wörtern enden. Je mehr Endwörter sich ein Proband merken kann, desto besser ist seine Lesespanne. Bei diesem Test wird also eine Verarbeitungsanforderung (das Satzverstehen) mit einer Speicheranforderung (die Memorierung des Endwortes) kombiniert. Anders als der Listenspannentest, bei dem die meisten Probanden sich bei durchschnittlich 7 *items* Behaltensleistung einpendeln, erbringt der Lesespannentest viel stärker streuende Ergebnisse. Diese Ergebnisse korrelieren darüber hinaus mit anderen sprachbezogenen Leistungen, also beispielsweise dem Leseverstehen oder dem lexikalischen Zugriff (Dittmann/Schmidt 1998: 313f; vgl. Daneman/Tardif 1987).²⁰²

Auch auf die Fähigkeit zum fremdsprachlichen Wortschatzerwerb scheint die individuelle Leistung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses großen Einfluß zu haben: V.a. am Beginn des Fremdsprachenerwerbs werden Vokabeln leichter behalten, wenn sie muttersprachlichem Vokabular oder dem Vokabular anderer Fremdsprachen ähnlich sind. So scheinen nach einer Studie von Papagno/Vallar (1995) mehrsprachige Kinder leichter Vokabeln zu lernen als einsprachige Kinder. Je weiter aber der Lernende fortgeschritten bzw. je größer sein Wortschatz ist, desto stärker wird das lexikalische Wissen aus dem Langzeitgedächtnis zur Memorierung neuen Wortschatzes genutzt, indem man beispielsweise semantisch Verwandtes miteinander verbindet (Dittmann/Schmidt 1998: 322ff). Aber auch wenn im weiteren Verlauf des Lernprozesses Schwächen des Arbeitsgedächtnisses gewissermaßen durch ein starkes Langzeitgedächtnis kompensiert werden können, so wird doch in der gegenwärtigen Forschung diskutiert, daß die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses möglicherweise die entscheidende Größe für den fremdsprachlichen Wortschatzerwerb und sogar ein Prädiktor für die gesamte fremdsprachliche Entwicklung sei (Dittmann/Schmidt 1998: 328).

So unterschiedlich die in der Forschung kursierenden Vorstellungen vom Gedächtnis auch sind, so gibt es doch nach einer Zusammenstellung von Kostrzewa (1994: 222ff)²⁰³ einige empirisch abgesicherte Möglichkeiten der Steigerung von Gedächtnisleistungen. Besser behalten wird demnach (in Klammern Kostrzewas Quellen):

²⁰¹ Vgl. hierzu auch Gathercole/Baddeley (1993: 27ff) und Dittmann/Schmidt (1998: 306/307).

²⁰² Die Arbeiten der Daneman-Gruppe sind in letzter Zeit in Kritik geraten. Hierzu Caplan/Waters (1999).

²⁰³ Weitgehend identisch: Bleyhl (1995: 22).

- Ungewöhnliches, Humorvolles, Übertriebenes, Phantasieanregendes (Buzan).²⁰⁴
- Bedeutungshaltiges, in Sinnzusammenhängen Vernetztes (Rohrer).²⁰⁵
- Konkretes bzw. was gleichzeitig verbal wie im Bild wahrgenommen wird (Paivio 1969: 241ff).
- Wahrnehmungsmäßig Auffälliges, also z.B. Elemente an hervorgehobener Position im Satz oder graphisch Hervorgehobenes (Fantino/Reynolds).²⁰⁶
- Neues, das an Bekanntes angeschlossen wird (Kostrzewa 1994: 222).
- Was 'Verarbeitungstiefe' erfährt (z.B. durch den Handlungs- oder den Wiederholungseffekt) (Craik/Lockhart).²⁰⁷
- Was mehrkanalig gelernt wird, also z.B. auditiv, visuell und kinästhetisch (Benesch).²⁰⁸
- Was den Lerner als Individuum betrifft (Keenan/Mac Whinney/Mayhew).²⁰⁹
- Was als angenehm erfahren wird (Eagle).²¹⁰
- Was formelhaft oder in Reimen formuliert ist (Kostrzewa 1994: 224).
- Was in Dialogen präsentiert wird (Dittmar/Thielicke).²¹¹
- Was in den Wortklassen 'Nomen' und 'Verb' kodiert ist (Eysenck).²¹²
- Was in mehrmorphemigen Wörtern kodiert ist (Kostrzewa 1994: 223).

Was die Lesewahrnehmung von Elementen in bestimmten Positionen angeht, so ist unumstritten, daß die Initial- oder die Finalposition in Listen und Sätzen bzw. Texten die Memorierung fördert. In der Mitte und rechts der Mitte plazierte *items* hingegen haben ungünstige Behaltensvoraussetzungen. Nach Jung erhält in Listen die Finalposition die höchste Aufmerksamkeit, in kohärenten Texten hingegen die Initialposition.²¹³ Nach Kostrzewa (1994: 223) ist durchgängig die Finalposition überlegen. Dies koinzidiert teilweise mit den Beobachtungen, die man zur Worterkennung gemacht

²⁰⁴ Buzan, Tony: *Use your head*. London 1982.

²⁰⁵ Rohrer, J.: *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. 2. Aufl., Bochum 1984.

²⁰⁶ Fantino, E.; Reynolds, G.S.: *Introduction to contemporary psychology*. San Francisco 1975.

²⁰⁷ Craik, F.I.M.; Lockhart, R.S.: Levels of processing: a framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 1972, 671-684.

²⁰⁸ Benesch, H.: *dtv-Atlas zur Psychologie*, Bd. 1, München 1987.

²⁰⁹ Keenan, I.M.; MacWhinney, B.; Mayhew, D.: Pragmatics in memory: A study of natural conversation. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 16, 1977, 549-560.

²¹⁰ Eagle, M.N.: Emotion und Gedächtnis. In: Mandl, H.; Huber, G.L. (Hrsg.), *Emotion und Kognition*. München 1983, 85-121.

²¹¹ Dittmar, N.; Thielicke, E.: Der Niederschlag von Erfahrungen ausländischer Arbeiter mit dem institutionellen Kontext des Arbeitsplatzes in Erzählungen. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart 1979, 65-104.

²¹² Eysenck, M.W.: *Human memory – Theory, Research and Individual Differences*. Oxford/New York 1977.

²¹³ Jung, J.: *Verbal learning*. New York 1968.

hat, wo ja die erste und u.U. die letzte Silbe von besonderer Bedeutung sind (vgl. oben S. 108).

Daß komplexere Wörter leichter zu behalten sein sollen als einmorphemige Wörter (s.o.), mag auf den ersten Blick überraschen, deckt sich aber mit meinen Erfahrungen zum Memorieren der kleinen Wörter aus dem Latein-Grundwortschatz von Klett (vgl. S. 106). Man darf allerdings nicht übersehen, daß kurze Wörter – wie auch in diesem Falle – sehr häufig Funktionswörter sind, von daher also keine visuelle Repräsentation aufweisen und deshalb schon schlechter zu memorieren sind. Für die Memorierung kurzer Wörter kommt erschwerend hinzu, daß diese oft polysem sind. Grundsätzlich ist aber wohl der Vermutung Kostrzewas zuzustimmen, daß mehrmorphemige Wörter ein höheres Maß an Aufmerksamkeit erfahren (1994: 223).

Eine Ergänzung zur Kategorie "Neues, das an Bekanntes angeschlossen wird": Kostrzewa denkt hier in erster Linie an Elemente, die beispielsweise in einer Liste oder einem Text unmittelbar auf eine Reihe von bekannten Elementen folgen. In dieselbe Kategorie, oder aber in die Kategorie "Bedeutungshaltiges, in Sinnzusammenhängen Vernetztes" kann man Vokabeln einordnen, von denen ein Teil bereits bekannt ist oder die mit Einträgen, die fest im aktiven LZG abgespeichert sind, Ähnlichkeiten aufweisen.²¹⁴ Ebenfalls in diese beiden Kategorien fallen dann auch Wörter bzw. Wortbildungen, deren einzelne Morpheme bekannt und deren Struktur transparent und ohne weiteres ersichtlich ist, wie z.B. in dt. *Gartenhaus* oder in frz. *machine à écrire*. Gauger (1971) hat für diese Bildungen den Terminus "durchsichtige Wörter" geprägt.²¹⁵

Voraussetzung für die Vernetzung neu gelernter Wörter mit Bekanntem ist natürlich ein gewisses Mindestmaß an bekanntem Vokabular: "Je mehr Wörter man weiß, um so einfacher ist es, neue dazuzulernen" (Kielhöfer 1994: 214). Die immer wieder anzutreffende Vorstellung von einer begrenzten Vokabelaufnahmekapazität des Gedächtnisses wäre demnach völlig verfehlt. Hier stößt also die Computer- bzw. Speichermetapher an ihre Grenzen. Wissen wir doch alle, daß sowohl der Arbeitsspeicher als auch die Festplatte immer irgendwann zu klein sein wird – ganz ähnlich wie Kleiderschränke oder Kühlschränke. Beim Gedächtnis ist dies jedoch offensichtlich anders: Die Netzmetapher wurde häufig bemüht – ist aber vielleicht für Lerner auch eher uneinsichtig. Ich würde den Vergleich mit dem Sportklettern ziehen: Jede im Langzeitgedächtnis abgespeicherte Vokabel wirkt wie ein Haken in einer Kletterwand. Je mehr es davon gibt, desto leichter und schneller kann ich klettern bzw. neue Haken einschlagen. Lerne ich eine Sprache, die verwandtschaftliche Beziehungen zu meiner Muttersprache oder bereits beherrschten Fremdsprachen aufweist, so treffe ich auf eine Kletterwand, die schon mit einigen Steighilfen durchsetzt ist. Treffe ich hingegen auf eine

²¹⁴ So wird hin und wieder in der lateinischen Fremdsprachendidaktik die sog. "etymologische Technik" angewendet, um neue lateinische Vokabeln mit bekannten muttersprachlichen oder sekundär- bzw. tertiärsprachlichen Vokabeln zu verknüpfen.

²¹⁵ "Solche Wörter nennen wir 'durchsichtige Wörter', weil ihre formal-inhaltliche Beschaffenheit es den Sprechenden erlaubt, durch sie hindurch zu sehen, sie gleichsam zu 'durchschauen' und sie – eben dadurch – zu erklären" (Gauger 1971: 8).

Sprache, die nicht nur typologisch, sondern z.B. auch graphisch nichts mit den mir bekannten Sprachen gemeinsam hat, so stehe ich zunächst vor einer glatten Mauer.²¹⁶

Entscheidend für das Textverständnis ist natürlich auch, welche Vokabeln man sich einprägt: Kennt man nur das häufigste englische Wort, nämlich den Artikel *the*, so kann man damit bereits durchschnittlich 7% der Wörter in jedem geschriebenen englischen Text abdecken. Für echtes Textverständnis wird eine nötige Abdeckquote von ca. 95% vorausgesetzt – das entspräche im Englischen einem Vokabular von ca. 5000 Wortformen bzw. 3000 Wortfamilien (Nation 1993: 118f).

Leider ist gerade der fremdsprachliche Wortschatz häufig vom Vergessen betroffen, sobald er nicht mehr in Gebrauch ist. Dies liegt wohl daran, daß der Wortschatz, im Vergleich z.B. zur Phonologie oder Morphosyntax, relativ unstrukturiert ist (Weltens/Grendel 1993: 142). Der für lexikalisches Vergessen übliche englische Terminus *attrition of vocabulary* ('Abnutzung') ist also irreführend – es ist gerade die fehlende Nutzung, die zum Vergessen führt. Dabei wird von vielen Psychologen ergänzt, daß Vergessen nicht etwa die vollständige Entfernung von Einträgen aus dem Langzeitgedächtnis bedeutet: Entweder sei der Zugang zu diesen Einträgen durch zuvor (*pro-active interference*) oder durch danach (*retro-active interference*) gelerntes Material verschüttet worden (*interference theory*), oder aber die Zugänge seien aufgrund vorübergehender Unregelmäßigkeiten schlicht nicht mehr auffindbar (*retrieval-failure theory*) – für diese Theorien spricht, daß häufig eine kleine Hilfe genügt, um den Lerner die fehlende Vokabel wieder finden zu lassen (vgl. Weltens/Grendel 1993: 136f). Dabei können durchaus auch nur einzelne Aspekte eines Wortes vergessen werden – beispielsweise, wenn sich ein Französischlerner nicht mehr daran erinnert, ob man 'sich über etwas beklagen' korrekt mit **se plaindre à qc.* oder mit *se plaindre de qc.* übersetzt. In jedem Fall scheinen produktive Fertigkeiten schneller verloren zu gehen als rezeptive Fertigkeiten (Weltens/Grendel 1993: 142). Als sicher kann auch gelten, daß der Grad des Vergessens davon abhängt, wie lange eine Sprache nicht mehr im persönlichen Gebrauch ist, wie hoch der ursprüngliche Kompetenzgrad in dieser Sprache war, wie stark die affektive Beziehung zu dieser Sprache bzw. die Lernmotivation ist, wie stark sich die Zielsprache von der Muttersprache oder anderen beherrschten Fremdsprachen unterscheidet und in welcher Umgebung die Sprache gelernt wurde (über wieviele Kanäle wurde z.B. gelernt? Welche Möglichkeiten der Anwendung gab es?) (Weltens/Grendel 1993: 144ff). Betrachtet man das Wortmaterial an sich, so stellt man im großen und ganzen fest, daß hochfrequente Kognaten am besten memoriert werden, niedrigfrequente Nicht-Kognaten am schlechtesten – bei einzelnen Testverfahren sind aber recht große Unterschiede aufgetreten (Weltens/Grendel 1993: 150). Interessanterweise wurde dabei der Vergessenseffekt von den Lernern selbst häufig deutlich stärker eingeschätzt, als er sich in Tests tatsächlich nachweisen ließ (Weltens/Grendel 1993: 149).

²¹⁶ Ähnliche Beobachtungen machte Fernández (1997: 75): "Hemos observado que el aprendizaje del léxico avanza a medida que se enriquecen las experiencias lingüísticas y socioculturales: aumenta la riqueza léxica y con ello la matización y la precisión".

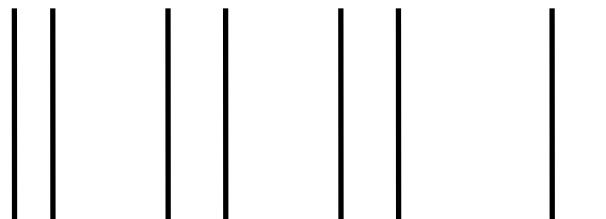
2.5 Wortschatz und Assoziationen

Es wurde bereits mehrfach angesprochen, daß Wörter im mentalen Lexikon nicht isoliert, sondern in Netzwerken abgespeichert sind. Häufig wird hierfür der Terminus "semantisches Netzwerk" verwendet, hier scheint mir aber vernachlässigt zu sein, daß die Verknüpfungen der Elemente im mentalen Lexikon auch durchaus auf der Klangebene basieren können. Ein Bereich, in dem die Art der Verknüpfungen auch nach außen hin deutlich wird, ist der der Assoziationen. Konsequenterweise wird das Langzeitgedächtnis auch häufig als assoziatives Gedächtnis bezeichnet (Spitzer 1996: 243ff).

Wolfgang Raible (1981) kommt das Verdienst zu, eine Brücke vom aristotelischen Denken in Gegensätzen über die Assoziationspsychologie aus der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bis hin zu den heutigen Theorien zum mentalen Lexikon geschlagen zu haben: Seit Aristoteles ist demnach bekannt, daß der Mensch dazu neigt, Sinneseindrücke in Gegensätzen ('rechts/links', 'hell/dunkel' usw.) zu klassifizieren. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit vollzieht sich nun nach Raible in zwei Dimensionen, deren erste die Form und deren zweite die Entfernung von Elementen betrifft (1981: 5):

- Dimension 1: Similarität - Kontrast
- Dimension 2: Kontiguität - Distanz

Diese Dimensionen stellen jeweils Gegensatzpaare dar, zwischen denen sich eine Skala mit Übergangsphänomenen befindet. Die Extrempole "Similarität", "Kontrast" und "Kontiguität" entleiht Raible der Phänomenologie und der Gestaltpsychologie, den Pol "Distanz" fügt er selbst hinzu.²¹⁷ Das "Gesetz der Nähe" besagt, daß bei neutral gehaltener Dimension 1 (d.h. bei identischen Formen) die Kontiguität von Elementen (d.h. ihre räumliche und zeitliche Nähe) für die Wahrnehmung entscheidend ist. Raible bringt hierfür das der Geometrie entlehnte Beispiel mehrerer Parallelen, bei deren Wahrnehmung zunächst die näher beieinanderliegenden als zusammengehörig gruppiert und als größere Einheiten empfunden werden:



²¹⁷ Auch in der von Raible entwickelten Dimension "Junktion" werden Phänomene in einem Kontinuum zwischen zwei Polen angeordnet – hier geht es um die Kategorisierung der verschiedenen Verknüpfungsarten von Sachverhaltsdarstellungen auf einer Skala zwischen den Polen der Aggregation und der Integration (Raible 1992 – zusammengefaßt in Müller-Lancé 1994: 84-88).

Umgekehrt besagt das "Gesetz der Gleichartigkeit (und des Kontrasts)", daß bei neutral gehaltener Dimension 2 (d.h. identischer Entfernung) die Elemente zunächst nach formaler Ähnlichkeit gruppiert und dann diese Gruppen nach dem Prinzip des größtmöglichen Kontrastes voneinander abgehoben werden. Als Beispiel führt Raible hier Buchstabengruppen an, die vom Betrachter entweder als Spalten (links) oder als Zeilen (rechts) wahrgenommen werden (Raible 1981: 5):

α β α β α	α α α α α
α β α β α	β β β β β
α β α β α	α α α α α
α β α β α	β β β β β
α β α β α	α α α α α

Als Beleg dafür, daß sich dieser "allgegenwärtige Gegensinn" auch in sprachlichen Äußerungen bemerkbar macht, führt Raible die Forschungen von Thumb und Marbe an. Ihre Arbeit²¹⁸ markiere den "eigentlichen Beginn der sprachpsychologischen Assoziationsforschung" (Raible 1981: 8).²¹⁹ Thumb und Marbe hatten acht Probanden Wörter zugerufen, worauf diese schnellstmöglich ihre Wortassoziationen nennen sollten. Es wurden keine Vorgaben zu den Assoziationen gemacht, es handelte sich also um freies Assoziieren.²²⁰ Die Zeit zwischen dem Zurufen und der Antwort wurde gemessen, so daß sich ein Indikator für die Spontaneität des Assoziierens bzw. – aus heutiger Sicht – für die Geschwindigkeit der jeweiligen Verbindung im mentalen Lexikon ergab.²²¹ Trotz der individuell verschiedenen und prinzipiell unendlichen Assoziationsmöglichkeiten ließen sich die Reaktionen zum Großteil vorhersagen. Bestätigt wurde dieses Ergebnis durch Untersuchungen von Kent und Rosanoff, die 1000 Probanden eine Liste von 100 Wörtern vorgelegt und die schriftlich geäußerten Assoziationen ausgewertet hatten.²²² Das Medium der Assoziationstests spielte also keine entscheidende Rolle, genausowenig wie die jeweilige Einzelsprache, in der die Tests

²¹⁸ Thumb, A./Marbe, K.: *Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung*. Leipzig: 1901 (neu herausgegeben von D.J. Murray, Amsterdam 1978). Zur Entstehung der Assoziationspsychologie vgl. auch Spitzer (1996: 233ff).

²¹⁹ Zur Geschichte der Assoziationsforschung vgl. Strube (1984: 1-40) und Dorn (1998: 9ff).

²²⁰ Davon zu unterscheiden sind halboffene (*restricted*) Assoziationsexperimente, bei denen den Probanden Kategorien vorgegeben werden, in die die Assoziation fallen muß (z.B. Teil-Ganzes-Beziehungen). Ein Vergleich von offenen und halb-offenen, interlingualen und intralingualen Assoziationsexperimenten findet sich bei Riegel/Zivian (1972) – vgl. auch Krings (1986: 287).

²²¹ Krings (1986: 285) spricht bei diesem Untersuchungsdesign von "Assoziationsgeschwindigkeitstests". Ich halte diesen Terminus persönlich für etwas irreführend, da nicht die Geschwindigkeit, sondern durchaus die Art der Assoziation im Vordergrund steht. Die Zeitspanne liefert lediglich einen Indikator für die Spontaneität der Assoziation.

²²² Kent, G.H./Rosanoff, A.J.: A Study of Association in Insanity, I, Association in Normal Subjects. In: *American Journal of Insanity* 67, 1910, 37-69 und 317-390. Zu denselben Ergebnissen kommt auch Kielhöfer (1983) bei seiner Untersuchung des Assoziationsverhaltens erwachsener frankophoner Sprecher – auch hier betraf die Vorhersagbarkeit v.a. die ersten drei Assoziationen auf einen Stimulus. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen zum Assoziationsverhalten von Kindern wichen hingegen deutlich ab.

durchgeführt wurden (Deutsch bei Thumb und Marbe, Englisch bei Kent und Rosa-noff).

Im Einzelnen ergaben sich folgende Regelmäßigkeiten bei den Assoziationen, die Raible fünf Prioritäten-Ebenen zuordnet (1981: 9-14).²²³

1. "Assoziationen sind vorzugsweise solche der gleichen Wortart" (das am häufigsten genannte Wort entstammte in 80 bis 90% der Fälle derselben Wortklasse wie das Ausgangswort).
2. "Assoziationen sind vorzugsweise aus demselben semantischen Bereich" (so werden z.B. auf Verwandtschaftsnamen in 80 bis 90% der Fälle wieder Elemente aus dem Wortfeld "Verwandtschaftsbezeichnungen" assoziiert).
3. "Assoziationen sind, *wo immer dies möglich ist*, fast ausnahmslos Assoziationen zum Entgegengesetzten hin" (besonders auffällig ist dies bei eindeutigen Antonymierelationen wie schwarz/weiß, hell/dunkel, Tag/Nacht usw.).
4. "Assoziationen richten sich, wenn keine oder keine dominierende Antonymie-Relation gegeben ist, unter Fortgeltung der Prioritäten 1 und 2 nach der semantischen Kontiguität" (hier spielt natürlich der individuelle Erfahrungsbereich der Probanden eine große Rolle: Der eine verbindet mit "Bequemlichkeit" eher "Sessel", der andere "Sofa").
5. "Assoziationen sind, wenn sich keine Kontrast- oder keine semantische Kontiguitäts-Relation einstellt, Assoziationen im Bereich der semantischen Similarität oder der syntagmatischen Kontiguität" (hier tauchen also vor allem Synonyme und benachbarte Elemente aus häufigen Kollokationen auf, so folgt z.B. im Deutschen auf "glatt" häufig "Eis", im Französischen auf "belle" häufig "bête").

Einen weiteren Beleg dafür, daß Assoziationen normalerweise semantisch basiert sind, liefern sog. *semantic priming*-Experimente. Bekannt sind vor allem die *lexical decision tasks* und die *naming tasks*. Bei ersteren wird dem Probanden eine Buchstabenfolge (*target string* – z.B. 'Pfleger') gezeigt, woraufhin er möglichst schnell entscheiden soll, ob es sich hierbei um ein Wort handelt oder nicht. Es ist nun erwiesen, daß diese Entscheidung schneller fällt, wenn man unmittelbar zuvor ein mit dem Zielwort semantisch verwandtes *prime word* zeigt (z.B. 'Arzt'), als wenn man ein Wort zeigt, das inhaltlich nichts mit dem Zielwort zu tun hat (z.B. 'Brot'). Dieses Phänomen wird im Rahmen der *spreading activation*-Theorie so erklärt, daß im mentalen Lexikon inhaltlich verwandte Elemente stärker verbunden sind. Durch die Aktivierung des *prime words* werden nun benachbarte Elemente quasi "mitgezündet", wodurch deren Aktivierung schneller erfolgt (Neely 1976: 648; Larsen et al. 1994: 460). Bei den sog. *naming tasks* wird gemessen, wie lange es dauert, bis der Proband eine vorgelegte Buchstabenfolge (*target word*) aussprechen kann. Auch hier verkürzt sich die Warte-

²²³ Zur Homogenität bzw. Prognostizierbarkeit muttersprachlicher Assoziationen vgl. auch Krings (1986: 288f).

zeit im allgemeinen, wenn dem Probanden unmittelbar zuvor ein mit dem *target word* semantisch verwandtes *prime word* präsentiert wurde (Larsen et al. 1994: 461).

Nach all dem, was in Kap. 2.3 zur Abspeicherung von *cognates* im mentalen Lexikon gesagt wurde, wird man sich vielleicht wundern, wo denn die reinen Klangassoziationen bleiben. Sowohl Versuche mit künstlichem sinnlosen Wortmaterial als auch Versuche zum Assoziationsverhalten von Aphasikern haben aber nach Raible ergeben, daß als Assoziationen Wörter mit verwandter Bedeutung den Vorrang vor Wörtern mit ähnlichem Klang haben.²²⁴ "Nur bei besonders schweren Fällen von Aphasie und bei geistig Zurückgebliebenen dominiert die Lautassoziation vor der inhaltlichen" (1981: 14, Anm. 22).²²⁵ Raible erklärt dieses Phänomen folgendermaßen:

Dies liegt daran, daß sprachliche Information primär nach ihrem syntaktisch-semantischen Gehalt analysiert und verarbeitet wird (...); Klangphänomene sind auf jeden Fall sekundär. Erst dann, wenn ein Proband die Bedeutung nicht versteht, wie etwa bei Fremdwörtern, bei Termini *technici* oder bei Wörtern einer ihm unbekanntem Sprache, spielt die Laut-Assoziation eine Rolle (Raible 1981: 14f).

An diesem Zitat zeichnet sich bereits ab, daß wir im Bereich der *fremdsprachlichen* Wortassoziationen mit ganz anderen Ergebnissen zu rechnen haben. Dies gilt sowohl für intralinguales (d.h. Stimulus und Assoziation entstammen derselben Fremdsprache), als auch für interlinguales Assoziieren (d.h. die Sprache der Assoziation ist nicht die Sprache des Stimulus). Alle von Raible aufgeführten Assoziationstests betrafen ja nur die Muttersprache, also eine spezielle Form intralingualen Assoziierens.²²⁶ Wie groß die Divergenz zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Assoziieren ausfällt, werden unsere empirischen Untersuchungen zeigen (vgl. Kap. 4.3.5).

Leider gibt es bisher nur wenige Untersuchungen zum mehrsprachigen Assoziieren. Häufig betreffen diese zudem das bilinguale (im engeren Sinne) Assoziieren – ein Vergleich von muttersprachlichem mit fremdsprachlichem Assoziieren liegt hier also eigentlich nicht vor. Stattdessen geht es in erster Linie darum, herauszufinden, ob es sich bei diesen zweisprachigen Probanden um *compound* oder *coordinate bilinguals* im Sinne von Weinreich (1953) und Ervin/Osgood (1954)²²⁷ handelt (z.B. Kolars 1963, MacNamara 1967 und Riegel/Zivian 1972).²²⁸ Wurde auf Stimuli aus der einen

²²⁴ In seinen Äußerungen zum Assoziationsverhalten von Aphasikern bezieht sich Raible auf Luria, A.R.: *Basic Problems of Neurolinguistics*, The Hague/Paris 1976. Generell wird Raible von Kielhöfer (1994) bestätigt, der andere psychologische Untersuchungen ausgewertet hat.

²²⁵ Auch Schmiedtová/Schecker (1999) haben festgestellt, daß beispielsweise Schizophrene individueller und eher auf lautlicher Basis assoziieren als Gesunde.

²²⁶ Zur Gegenüberstellung von interlingualen und intralingualen Assoziationsexperimenten vgl. Krings (1986: 286f).

²²⁷ Ervin/Osgood (1954) namen an, daß bei *compound bilinguals*, also bei Personen, die ihre beiden Sprachen gleichzeitig und in der gleichen Umgebung gelernt hatten, ein gemeinsames Speichersystem für Wortbedeutungen bestünde, während die Wortformen einzelsprachlich getrennt vorlägen. *Coordinate bilinguals* würden nach dieser These jeweils über sprachlich getrennte Sprachspeicher für Wortformen und -bedeutungen verfügen.

²²⁸ Einen Überblick hierzu liefert Krings (1986: 284ff).

Sprache des bilingualen Probanden bevorzugt mit Übersetzungsäquivalenten aus seiner anderen Sprache reagiert, so galt dieser als *compound bilingual* (de Groot 1993: 33f). Schematisch ließe sich die Fragestellung dieser Untersuchungen folgendermaßen darstellen (M 1 steht hier für die erste, M 2 für die zweite Muttersprache):

Sprecher 1

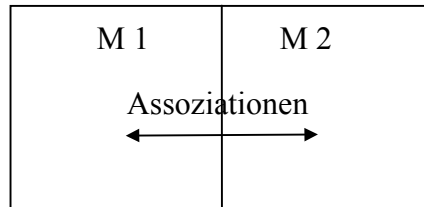


Abbildung 11: Typisches Schema bilingualer Assoziationstests

Häufig wurde hier vorgegeben, in welcher Sprache die Reaktion auf den jeweils anderssprachigen Stimulus zu erfolgen hatte. Es handelte sich zwar um *interlinguales* Assoziieren, Übersetzungsäquivalente waren aber teilweise durch die Aufgabenstellung (z.B. bei Kolers 1963) als Reaktion ausgeschlossen. Für das Assoziieren von Fremdsprachenlernern sind hier also wenig Anhaltspunkte zu erwarten.

Interessanter für unsere Fragestellungen sind Untersuchungen zum Vergleich *intra-lingualen* Assoziierens von Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern, wie sie im Vordergrund der Assoziationsexperimente von Meara (1978), Lauerbach (1979), Kielhöfer (1978) und Kielhöfer/Schmidt (1981) standen. Kielhöfer interessierte dabei die Frage, ob sich Lernerassoziationen mit zunehmender Sprachkompetenz den *native-speaker*-Assoziationen annähern, Lauerbach suchte nach Fossilierungen²²⁹ sowie nach dem Niederschlag von Auslandsaufenthalten im Assoziationsverhalten von Lernern, Meara suchte nach Parallelen zwischen Lernerassoziationen und den Assoziationen von Kindern im Erstspracherwerb, also z.B. nach dem Verhältnis von syntagmatischem und paradigmatischem Assoziieren.²³⁰ Diese Untersuchungen lassen sich folgendermaßen schematisieren ("M" steht dabei für die Muttersprache, "F" für eine Fremdsprache).²³¹

²²⁹ Die Fragestellungen von Kielhöfer und Lauerbach müssen vor dem Hintergrund der *interlanguage*-Hypothese gesehen werden.

²³⁰ Zur Zielsetzung dieser Experimente vgl. Krings (1986: 291f).

²³¹ Ob es sich hierbei um die erste, die bestbeherrschte oder eine andere Fremdsprache des Sprechers handelt, wird i.a. nicht angegeben. Beziehungen zwischen mehreren Fremdsprachen eines Sprechers werden völlig ausgeklammert.

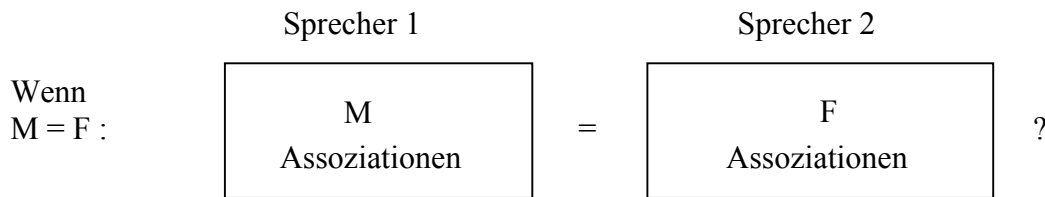


Abbildung 12: Typisches Untersuchungsschema für den Vergleich von muttersprachlichem und fremdsprachlichem Assoziieren (intra lingual)

Die Ergebnisse dieser Experimente liefen darauf hinaus, daß grundlegende Unterschiede zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Assoziieren bestehen. So stimmten beispielsweise bei Meara (1978: 201) nur in 23% der Stimulus-Wörter die Primärassoziationen der Fremdsprachenlerner mit den Primärassoziationen der *native-speakers* überein. In 37% der Fälle tauchten die Primärassoziationen der Lerner bei den *native-speakers* überhaupt nicht auf. Während muttersprachliches Assoziieren recht stabil und leicht vorhersagbar ist, kennzeichnet Instabilität das fremdsprachliche Assoziieren (vgl. Krings 1986: 294). Die genannten Untersuchungen krankten allerdings an einigen Stellen: Zum einen liegt das Hauptgewicht auf den Primärassoziationen – weitere Assoziationen werden kaum berücksichtigt. Zum anderen werden hier lediglich Personengruppen verglichen: Eine Gruppe von *native speakers* wird einer Gruppe von Fremdsprachenlernern gegenübergestellt. Individuelle Unterschiede beim Assoziieren werden also komplett übergangen – hier wäre es sinnvoller, das muttersprachliche Assoziieren *eines* Sprechers mit *seinem* fremdsprachlichen Assoziieren zu vergleichen. Obendrein muß man, um intralinguales Assoziieren von Sprechern unterschiedlicher Muttersprachen vergleichen zu können, dem z.B. englischen Muttersprachler vorschreiben, auf den englischen Stimulus nur in der Muttersprache zu assoziieren. Dem beispielsweise deutschen Englischlerner hingegen muß man vorschreiben, auf denselben englischen Stimulus nur im Englischen, also einer Fremdsprache zu reagieren. Die Einschränkungen für den Fremdsprachenlerner sind demnach bei einem solchen Untersuchungsdesign ungleich größer als für den Muttersprachler – hier annähernd ähnliche Ergebnisse zu erwarten wäre somit völlig unrealistisch.

Für meine Fragestellungen sind vor allem die recht seltenen Untersuchungen zum *interlingualen* Assoziieren von Interesse.²³² Hier geht es also z.B. um die Frage, wie

²³² Berichte über Tests zum Wortassoziationsverhalten Bilingualer finden sich bereits bei Weinreich (1953) – aber hier handelt es sich ja strenggenommen nicht um fremdsprachliches Assoziieren, sondern um Assoziieren in zwei Muttersprachen. Einen sehr guten Überblick über Untersuchungen zum fremdsprachlichen Assoziieren gibt Krings (1986: 284ff).

man in der Muttersprache auf einen fremdsprachlichen Stimulus reagiert. In schematischer Darstellung:

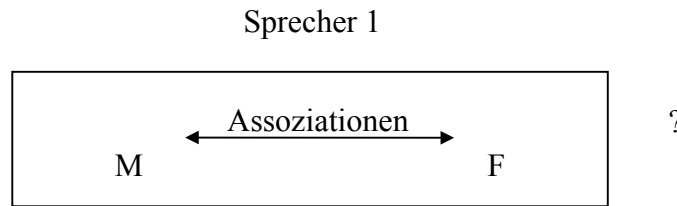


Abbildung 13: Typisches Untersuchungsschema zum interlingualen Assoziieren

Riegel/Zivian (1972) fanden heraus, daß hier sehr stabile Assoziationsstrukturen bestehen: In 56% der Stimulus-Wörter bei der Assoziationsrichtung Englisch > Deutsch waren die Primärassoziationen einfache Übersetzungsäquivalente – nach de Groot gilt dies v.a. für Konkreta als Stimuli, weniger für Abstrakta (1993: 37f).²³³ Die zweithäufigste Assoziationsstruktur waren lautliche Assoziationen, also z.B. deutsche Wörter mit identischem Anlaut (vgl. Krings 1986: 295f). Gekoski (1970) kam zu dem Ergebnis, daß der Erwerbstyp mitentscheidend für die Art des interlingualen Assoziierens ist: Probanden, die eine Fremdsprache im gesteuerten Erwerb, d.h. im Fremdsprachenunterricht gelernt hatten, reagierten eher mit Übersetzungsäquivalenten als Probanden mit ungesteuertem Zweitsprachenerwerb.

Die Ergebnisse von Riegel/Zivian und Gekoski bestätigen damit die Experimente, die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts unter der Leitung van Parrerens im psychologischen Laboratorium der Universität Utrecht durchgeführt wurden. So verglichen beispielsweise Bol und Carpay (1972: 120ff) das Assoziationsverhalten von unterschiedlich fortgeschrittenen Englischlernern mit dem von Französischlernern. Die Probanden waren niederländischer Muttersprache und erhielten als – überwiegend schriftlich vorliegende – Stimuli ausschließlich englische bzw. französische Wörter, die im Unterricht schon einmal vorgekommen waren. Auf diese Stimuli sollten sie nun schriftlich reagieren, wobei jede beliebige Sprache zugelassen war. Besonders interessant an dieser Untersuchung war der Aspekt der Unterrichtsmethodik: Einige Gruppen waren nach der traditionellen "Grammatik-Übersetzungs-Methode", andere nach der moderneren "direkten" bzw. "audio-visuellen Methode" unterrichtet worden.²³⁴ Schematisch ließe sich der Untersuchungsaufbau folgendermaßen darstellen:

²³³ Vgl. oben S. 91.

²³⁴ Die eingebürgerten Methodennamen sind weitgehend selbsterklärend – hinzufügen möchte ich aber, daß im Unterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode die Muttersprache als Unterrichtssprache überwiegt, während bei der direkten und der audio-visuellen Methode (Bol und Carpay verwenden diese beiden Termini synonym) konsequente Einsprachigkeit (Zielsprache = Unterrichtssprache) angestrebt wird. Vgl. hierzu Germain (1993: 127ff, 153ff).

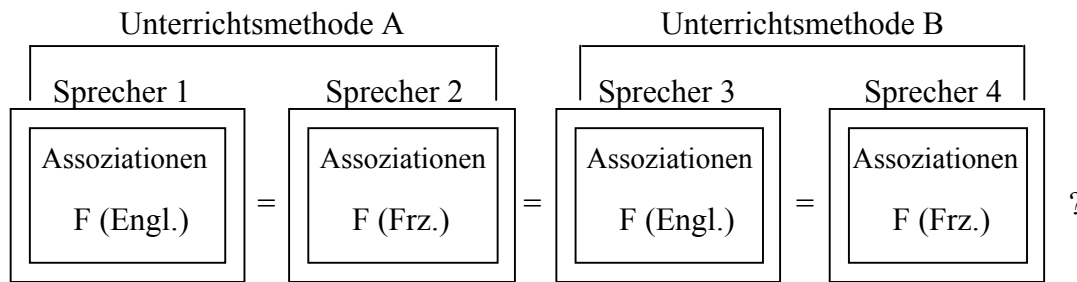


Abbildung 14: Untersuchungsschema für das Assoziieren in unterschiedlichen Fremdsprachen in Abhängigkeit von der Unterrichtsmethode

Bol und Carpay unterscheiden in ihren Ergebnissen drei Arten von Assoziationen (1972: 121 u. 125):

- formal (phonisch oder graphisch) ähnliche Antworten aus der Muttersprache ohne inhaltliche Verwandtschaft, z.B. engl. *dark* > nl. *dak* ('Dach')
- einfache Übersetzungen des Stimulus in die Muttersprache
- sog. "semantische Reaktionen" in der Muttersprache oder in der Fremdsprache, also Reaktionswörter, die bedeutungsmäßig zwar mit dem Stimulus zusammenhängen, aber kein Übersetzungsäquivalent darstellen.

Interessant war nun die Verteilung dieser Assoziationstypen:

Je mehr Erfahrung die Schüler bereits mit der Fremdsprache gewonnen haben, um so weniger reagieren sie mit formalen Reaktionen und Übersetzungen, um so mehr dagegen mit semantischen Reaktionen. Weiter zeigten die Untersuchungen, daß die Schüler, die nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode unterrichtet worden waren, verhältnismäßig häufig mit Übersetzungen reagierten, während die Schüler, mit denen nach der direkten Methode gearbeitet worden war, mehr formale Reaktionen zeigten (Bol/Carpay 1972: 121).

Nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Art des Fremdsprachenunterrichts ist also für das fremdsprachliche Wortassoziiieren von Bedeutung. Bol und Carpay gehen allerdings überhaupt nicht auf die Rolle von Assoziationsreaktionen aus weiteren Fremdsprachen ein, obwohl diese vom Versuchsaufbau her eigentlich hätten auftauchen können. Den einzelnen Probanden wurden auch immer nur Stimuli aus einer einzigen Fremdsprache vorgelegt. Ein Vergleich mit den Reaktionen ein und desselben Probanden auf muttersprachliche Stimuli, unbekannte zielsprachliche Stimuli oder Stimuli aus weiteren, z.B. weniger gut beherrschten Fremdsprachen war daher nicht möglich.

Was somit bisher fehlt, ist ein Assoziationsexperiment, das die gesamte Komplexität der individuellen Sprachenkombinationen und -kompetenzen erfaßt und obendrein Stimuli aus den unterschiedlichsten Sprachen vorlegt. Eine solche Untersuchung wird in der Tiefenstudie des Empirieteils (Kap. 4.3.5) vorgestellt werden. Das entsprechende Schema (M1/M2 stehen für die best- und die zweitbestbeherrschte Muttersprache,

F1/F2/F3 etc. für die best-, zweitbest- etc. beherrschte Fremdsprache, Ff für eine völlig fremde, also nicht beherrschte Fremdsprache) sieht folgendermaßen aus – um die Lesbarkeit der Graphik zu gewährleisten, konnten die Pfeile nicht in kompletter Vielfalt von allen Stimuli aus gezeichnet werden:

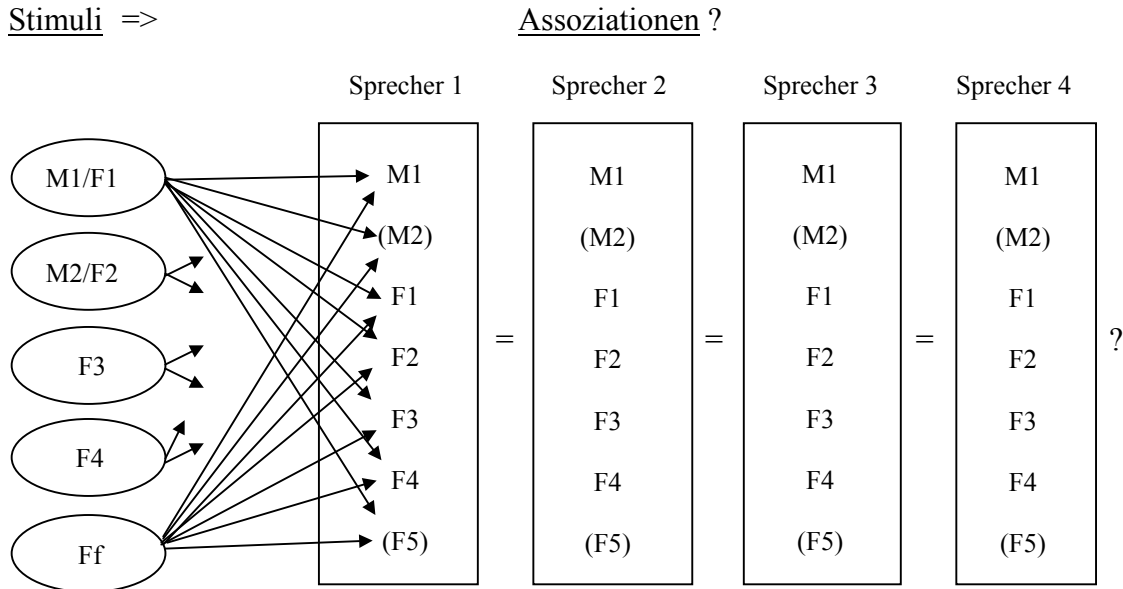


Abbildung 15: Untersuchungsschema für einen umfassenden mehrsprachigen Assoziationstest

Möchte man Zusammenhänge zwischen Assoziationen und Inferenzstrategien untersuchen, so ist auf einen gewichtigen Unterschied hinzuweisen: In vielen der dargestellten Untersuchungen ging es um *freies* Assoziieren. Beim Inferieren von Wortinhalten oder -ausdrücken im fremdsprachlichen Bereich handelt es sich hingegen um ein hochgradig *gerichtetes* Assoziieren: Die Testaufgabe hieße hier also nicht etwa "Welches Wort fällt Dir spontan ein, wenn Du X hörst?", sondern vielmehr "Welches ähnlich klingende Wort könnte Dir helfen, die Bedeutung von X zu erschließen?" (Rezeption) oder: "Über welche Dir bekannten Wörter kannst Du den zielsprachlichen Ausdruck für die Bedeutung X erschließen?" (Produktion). Interessant ist hierbei besonders der Unterschied zwischen dem Assoziieren bei lexikalischen Defiziten in der Sprachproduktion und der -rezeption (vgl. Kap. 3.3.1): In der Produktion ist ja der Inhalt des deutschen Wortes bekannt – nach dem oben Gesagten müßte also überwiegend auf der Inhaltsebene assoziiert werden, wenn man fremdsprachliches Vokabular sucht. In der Rezeption hingegen steht man einem unbekanntem Laut- bzw. Schriftbild gegenüber. Hier dürfte also die Klangassoziation bzw. das Prinzip der formalen Simila-

rität – es geht ja auch um graphische Übereinstimmungen – eine deutlich größere Rolle spielen.²³⁵

Ein Indiz dafür, daß bei der fremdsprachlichen Rezeption unbekannter Wörter die Klangassoziationen eine größere Rolle spielen dürften, ist das Assoziationsverhalten kleiner Kinder: Nach Kielhöfer (1983: 99f) überwiegen bei frankophonen Kindern von etwa vier bis sechs Jahren²³⁶ am ehesten die lautlichen Assoziationen. Ansonsten ist in diesem Alter das Assoziationsverhalten kaum vorhersagbar – selbst dann, wenn man ihnen Dimensionsadjektive vorlegt, die bei Erwachsenen mit hoher Sicherheit die Evokation eines Antonyms hervorrufen (z.B. *grand/petit*). So reagieren diese Kinder beispielsweise auf *profond* nicht wie die meisten Erwachsenen mit *creux*, sondern mit *rond*, *son*, *fond* oder Phantasiewörtern wie **trofond*. Auf *mince* kommt entsprechend *pince*, *rince*. Die Neigung von Kindern dieses Alters, in Reimen zu sprechen, die von stolzen Eltern eventuell als dichterische Begabung ausgelegt wird – ich spreche da aus eigener Erfahrung –, ist also eine ganz normale Phase des Erstspracherwerbs, die darauf zurückzuführen ist, daß die entsprechenden Wörter auf der Inhaltsebene noch gar nicht oder nur unzureichend erfaßt sind – Kielhöfer nennt diese Entwicklungsphase treffend "Echosprache" (1983: 100).

Was die Häufigkeit **lautlich** fundierter Assoziationen bei erwachsenen Muttersprachlern angeht, so ist der Grad der Aufmerksamkeit der Probanden von entscheidendem Einfluß: Bereits um die Jahrhundertwende haben Psychologen nachgewiesen, daß die Anzahl der (muttersprachlichen) Klangassoziationen etwa in dem Maße zunimmt, wie die Probanden müder werden. So entfielen auf 100 Wörter, die man Medizinern im Nachtdienst als Stimuli vorgab, um 21 Uhr neun, um 24 Uhr 15, um 3 Uhr 18 und um 6 Uhr morgens sogar 30 Klangassoziationen (Spitzer 1996: 238).²³⁷ Zu allen Tages- und Nachtzeiten überwogen aber dennoch die inhaltlichen Assoziationen. C.G. Jung konnte nachweisen, daß nicht nur der Grad der Ermüdung, sondern generell der Grad der Aufmerksamkeit der Probanden für die Anzahl der Klangassoziationen entscheidend ist: Lenkt man nämlich die Probanden – und zwar auch die hell-

²³⁵ Ein hübscher Beleg für lautliche Assoziationen in bezug auf Fremdsprachen, die man nicht beherrscht, sind Witze, in denen muttersprachliche (z.T. dialektale) Ausdrücke gezielt eingesetzt werden, um fremdsprachliche Klangvorstellungen zu evozieren: So z.B. "Was heißt 'Bademütze' auf türkisch? – Hallebadkapp." "Was heißt 'Photograph' auf arabisch? – Alle ma lache." "Was sagt ein indischer Langzeitarbeitsloser? – Mahatmakindigt". Diese Witze sind keineswegs auf das Deutsche beschränkt, wie das folgende spanische Beispiel zeigt: "Cómo se llama el ministro de Hacienda japonés? – Ni quita ni pone." ("Wie heißt der japanische Finanzminister? – Er nimmt nichts und gibt nichts.") Bis auf den ersten sind alle Witze Koch/Krefeld/Oesterreicher (1997: 166f) entnommen – einer wahren Goldgrube für linguistische Beispiele.

²³⁶ Vorher überwiegen noch die "Nullreaktionen", d.h. die Kinder sind mit der Aufgabe des Assoziationstests schlicht überfordert und verweigern vor dem Hindernis (Kielhöfer 1983: 99).

²³⁷ Spitzer bezieht sich hier auf eine Untersuchung von Aschaffenburg, G.: Experimentelle Studien über Assoziationen II. In: E. Kraepelin (Hrsg.), *Psychologische Arbeiten II*. Leipzig: Engelmann, 1899, 1-83). Die Zunahmewerte von 3 Uhr bezeichnet Spitzer aus heutiger Sicht als statistisch signifikant, die von 6 Uhr als hochsignifikant – der Begriff der statistischen Signifikanz stand um die Jahrhundertwende noch nicht zur Verfügung.

wachen – durch eine gleichzeitig gestellte zweite Aufgabe von der eigentlichen Aufgabe des Assoziierens ab, so nehmen ebenfalls die Klangassoziationen zu (nach Spitzer 1996: 241f).²³⁸

Der Neurologe Spitzer erklärt dieses Phänomen folgendermaßen (1996: 239f):

Assoziationen werden aufgrund des häufigen gemeinsamen Auftretens von Wörtern in Sätzen oder Bedeutungszusammenhängen produziert. Beim wachen, klaren Denken sind strukturbildende Prozesse permanent in "höheren" Arealen am Werk und sorgen für zielgerichtete Handlungen und sinnstiftende Sprache, kurz, für hochstufige Ordnung. Je größer die Ermüdung, desto schwächer werden diese höheren Leistungen. Damit können Denkabläufe um so eher von der Struktur der einfacheren, "niedereren" Karten geprägt werden. Die "unter" der begrifflichen Ebene liegende Karte ist die der einzelnen Wörter, unterhalb der wiederum die phonologische²³⁹ Ebene liegt, d.h. die Karte, die lautliche Aspekte von Wörtern kodiert. Kurz: Wird der begriffliche Einfluß schwächer, dann steigt der Einfluß einfacherer Strukturen auf das Denken. Dieses wird dann weniger durch Bedeutungszusammenhänge und in stärkerem Maße durch lautliche Zusammenhänge geprägt.

Für eine genauere Untersuchung **semantischen** Assoziationsverhaltens sind die zwei Grundtypen des Assoziierens hilfreich, die z.B. von Meara (1978) und Raible (1981: 19f) unterschieden werden: Da ist zunächst das *syntagmatische* Assoziieren. Hierbei werden Elemente evoziert, die häufig in der syntagmatischen Umgebung des Ausgangswortes vorkommen, also z.B. bei Frankophonen *fenêtre/ouverte* oder *santé/bonne* – es handelt sich also um eine Relation der syntagmatischen Kontiguität. Dieses Assoziieren ist typisch für Kinder ab etwa 6 Jahren (hierzu ausführlich Kielhöfer 1983) oder Erwachsene mit geringer sprachlicher Bildung. Den Gegentyp bildet das deutlich komplexere *paradigmatische* Assoziieren: Bei dieser Strategie wird das Ausgangswort in Relation zu einem anderen, gleichrangigen Zeichen gesetzt. Voraussetzung ist also eine geradezu "strukturalistische" Analyse des Gesamtwortschatzes. Bei Kindern vollzieht sich der Übergang vom syntagmatischen zum paradigmatischen Assoziieren etwa im Alter von 7 bis 10 Jahren (Kielhöfer 1983: 101f). Raible unterscheidet beim paradigmatischen Assoziieren nochmals zwei nicht scharf voneinander getrennte Untersysteme: Im einen Untersystem wird über die Dimension "Similarität-Kontrast" (z.B. *Mutter/Vater*, *boy/girl*, *slow/fast*), im anderen über die Dimension

²³⁸ Jung ließ die Probanden im Sekundentakt eines Metronoms Striche auf ein Blatt Papier zeichnen und rief ihnen parallel Wörter zu, auf die sie mit Assoziationen reagieren sollten (*dual task method*): Jung, C.G.; Riklin, F. (1906): Experimentelle Untersuchungen über Assoziationen Gesunder. In: Jung, C.G., *Gesammelte Werke*. Freiburg: Walter, 1979, Bd. 2, 13-213.

²³⁹ Hier liegt m.E. ein Beleg einer auch in der Psycholinguistik zu beobachtenden Mode vor, die darin besteht, den Terminus "phonologisch" synonym zu "phonetisch" zu verwenden – es geht ja hier um den rein lautlichen oder Klangaspekt, keineswegs um die bedeutungsunterscheidende Funktion von sprachlichen Lauten. Die Opposition zwischen diesen Termini scheint sich in ähnlicher Weise zu neutralisieren wie die zwischen "psychisch" und "psychologisch" im alltäglichen Sprachgebrauch.

"Kontiguität-Distanz" (z.B. *Mutter/Kind, Mädchen/hübsch, Tisch/Stuhl*) auf das mentale Lexikon zugegriffen (1981: 20f, s.o.).²⁴⁰

Auch Koch (1999b: 144) sieht die Bedeutung dieser beiden Dimensionen: "From a psychological and anthropological perspective, contiguity (and similarity/contrast) seem to be absolutely fundamental associative relationships." Er weist aber darauf hin, daß die beiden genannten Dimensionen in ihrer Anwendung große Unterschiede aufweisen. Während die Elemente der Dimension Similarität-Kontrast problemlos mit dem Werkzeug des taxonomischen Strukturalismus einander zugeordnet werden können (*Mutter* und *Vater* beinhalten z.B. beide das Merkmal "haben mindestens ein Kind"), ist dies bei der Kontiguität-Distanz-Dimension ungleich schwieriger. Das einzige Merkmal, das hier Elemente vereint, wäre etwas wie "haben auf irgendeine Weise miteinander zu tun". Koch (1998: 285) listet daher Kontiguität als eine derjenigen Relationen auf, die "nichts mit einer – noch so weichen – Taxonomie zu tun haben." Zu ihrer Beschreibung müßte man also z.B. auf prototypische Ansätze zurückgreifen. Dies wird auch in der Definition deutlich, die Koch (1999b: 146) versucht: "Contiguity is the relation that exists between elements of a frame or between the frame as a whole and its elements." Zur Veranschaulichung der zwei Dimensionen wählt Koch ein Beispiel aus einem von Roman Jakobson²⁴¹ durchgeführten Assoziationsexperiment (intra-lingual, muttersprachlich) mit dem englischen Stimulus *hut*:

	'positional' similarity (PARADIGMATIC relation)	'positional' contiguity (SYNTAGMATIC relation)
'semantic' CONTIGUITY	metonymy (→ <i>thatch, litter, poverty</i>)	(→ ... <i>burnt out</i>)
'semantic' SIMILARITY (CONTRAST)	tautology (→ <i>hut</i>) synonymy (→ <i>cabin, hovel</i>) antonymy (→ <i>palace</i>) metaphor (→ <i>den, burrow</i>)	(→ ... <i>is a poor little house</i>)

Abbildung 16: Assoziationsdimensionen nach Koch (1999b: 143) zu Jakobsons Assoziationsexperiment mit dem Stimulus engl. *hut*

Andreas Blank (1997: 145) hat die Assoziationsprinzipien von Raible (1981) aufgegriffen und noch etwas genauer spezifiziert. Er unterscheidet fünf Assoziationsmuster:

²⁴⁰ In einer Untersuchung wie der von Kielhöfer (1983), die sich auf Assoziationen im Bereich der Dimensionsadjektive beschränkt, liegt es natürlich nahe, daß die Dimension "Similarität-Kontrast" überwiegt: Schließlich sind ja gerade diese Adjektive besonders stark antonymisch orientiert (*petit/grand, long/court...*). Die Ergebnisse hätten vermutlich ganz anders ausgesehen, wenn man beispielsweise die Farbadjektive als Ausgangspunkt genommen hätte.

²⁴¹ Jakobson, Roman: Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. In: Jakobson, R.; Halle, M. (Hrsg.), *Fundamentals of Language*. Den Haag, Paris: Mouton, 1971, 67-96.

- I (paradigmatischer) Kontrast (*schwarz – weiß, Tag – Nacht, kommen – gehen, ich – du*)
- II (paradigmatische) semantische Kontiguität (*Tisch – Stuhl, engl. comfort – chair, frz. araignée – toile*)
- III (paradigmatische) semantische Similarität (*Quadrat – Viereck, engl. dark – black, frz. aigle – oiseau*)
- IV (syntagmatische) Kontiguität (*glatt – Eis, Stiel – Besen, frz. bête – belle*)
- V (paradigmatische) formale (lautliche/schriftliche) Similarität (*Maus – Laus, engl. abess – abscess*)

Die ersten drei Assoziationsmuster sind demnach semantischer Natur, das vierte Muster ist ebenfalls in den meisten Fällen semantisch basiert,²⁴² das letzte Muster ist phonetisch-graphischer Art. Trotz – oder gerade wegen dieser detaillierten Unterscheidung – gibt es Fälle, denen u.U. zwei verschiedene Assoziationsmuster zugrundeliegen können, so z.B. bei *Saus – Braus, Kreti – Pleti* und lat. *nomen – omen*: Hier sind jeweils die Muster IV und V denkbar.

Vergleicht man die Unterteilungen von Blank und Koch, d.h. projiziert man die römischen Zahlen der Blankschen Typologie in das Kochsche Vierfelderschema, so ergeben sich trotz ähnlicher Terminologie recht deutliche Unterschiede:

	'positional' similarity (PARADIGMATIC relation)	'positional' contiguity (SYNTAGMATIC relation)
'semantic' CONTIGUITY	II	IV
'semantic' SIMILARITY (CONTRAST)	tautology V ? synonymy III antonymy I metaphor	

Abbildung 17: Vergleich der Assoziationsdimensionen nach Koch (1999b) und Blank (1997)

Ein Assoziieren in der Art von Definitionen (syntagmatische Similarität: *hut > is a poor little house*) ist bei Blank nicht vorgesehen. Umgekehrt fehlt bei Koch ein lautliches Assoziieren, das nicht lediglich eine Wiederholung des Stimulus darstellt. In beiden Ansätzen fehlen Assoziationen, die zugleich lautlicher und semantischer und im Grunde auch syntagmatischer Natur sind, also Elemente derselben Wortfamilie bzw.

²⁴² In sinnvoller Rede stehen ja die Elemente eines Syntagmas auch in einer semantischen Beziehung. Dennoch gibt es Grenzfälle, wo die Annahme einer semantischen Relation nur über den jeweiligen Referenten auszumachen ist: So wäre z.B. im *Fast Food*-Sektor als syntagmatische Assoziation zu engl. *Mc* die Ergänzung *chicken* denkbar – eine direkte semantische Beziehung zwischen dem schottischen Namensteil und dem Hühnchen wird sich aber schwerlich finden lassen.

desselben Lexemfeldes (z.B. Stimulus "Stuhl" => Assoziationen: "Stuhlbein, Stuhllehne, Liegestuhl, Klappstuhl"). Solche Assoziationen sind beim mehrsprachigen Assoziieren – wie sich noch zeigen wird – durchaus häufig und werden auch im Fremdsprachenunterricht intensiv genutzt.

Die Wirkung der genannten Assoziationsprinzipien kann sehr weit gehen: Die von ihm vorgeführten Assoziationsstrategien (s.o.) fungieren nach Raible auf einer allgemeineren Ebene als Strategien zur Wahrnehmung und Einordnung semantischer Information (1981: 29). Außerdem legen sie es nahe, zwischen Wortfeldern des Similarität-Kontrast-Typs (z.B. Wortfeld der Sitzmöbel, also typische Beispiele der Merkmalsemantik) und solchen des Similarität-Kontiguität-Systems (z.B. Wortfeld des Wohnens, der Landschaft) zu unterscheiden (1981: 32f), wie dies teilweise auch schon praktiziert wird (vgl. Kielhöfer 1994: 213).²⁴³

Andreas Blank (1997: 131ff) hat gezeigt, daß die genannten Assoziationsprinzipien die wesentliche psychologische Grundlage des lexikalischen Bedeutungswandels darstellen. Hierzu fügt er noch eine höhere Unterteilungsebene für Assoziationen ein, auf der er zwischen den folgenden assoziativen Relationen

- Assoziationen zwischen Designata
- Assoziationen zwischen Zeicheninhalten
- Assoziationen zwischen ganzen Zeichen (Ausdruck + Inhalt)
- Assoziationen zwischen Zeichenausdrücken

unterscheidet (1997: 155). Diese Relationen wären dann theoretisch²⁴⁴ mit den drei Assoziationsprinzipien *Similarität*, *Kontrast* und *Kontiguität* zu multiplizieren.

Peter Koch und Andreas Blank²⁴⁵ versuchen derzeit, auf Grundlage der Assoziationsprinzipien Kontiguität/Distanz und Similarität/Kontrast neue Ansätze für die kognitive Lexikologie zu gewinnen, bei der die Zeichenrelationen wichtiger sind als die Zeichen selbst. Koch hat zur Unterscheidung der beiden Dimensionen bzw. der beiden Arten von Wortfeldern (s.o.) das Begriffspaar "engynomisch" vs. "taxonomisch" geprägt.²⁴⁶ Kennzeichnend für die engynomische Dimension sind demnach *frames* bzw. Kontiguitäten (gr. *engýs* heißt ja nichts anderes als lat. *contiguus*: 'nahe, benachbart'), oder anders ausgedrückt: der Erfahrungszusammenhang, in dem Elemente erfaßt werden. So ist *Blume* kontig zu *Wiese*, *pflücken*, *Duft*, *Baum*, ohne daß hier Inklusionsverhältnisse bestünden (*Blume* ist z.B. keine Unterart von *Wiese*). Klare Inklusionsverhältnisse bestehen dagegen in der taxonomischen Dimension, die durch Similarität und

²⁴³ Zu den Feldern bei Kielhöfer vgl. oben Anm. 176.

²⁴⁴ Blank führt an dieser Stelle einige Einschränkungen auf.

²⁴⁵ Vgl. Blank (1999a, b) und (1997: 131ff): Blank zieht die Assoziationsprinzipien hier auch als psychologische Grundlage für den Bedeutungswandel heran.

²⁴⁶ Vgl. Koch (1999a, b) sowie seine Vorträge im Freiburger Montagskolloquium (WS 1998/99) und auf dem Geburtstagskolloquium für Wolfgang Raible, Halle/Saale 1.3.1999.

Kontrast ihrer Elemente gekennzeichnet ist: *Blume* ist beispielsweise eine Unterart von *Pflanze* – *Rose*, *Lilie* etc. sind wiederum Unterarten von *Blume*.

Die Ergebnisse der Assoziationsforschung können also auch für die traditionelle Linguistik fruchtbar sein. Und schließlich ermöglichen sie, die unterschiedlichen Arten von Versprechern zu erklären: Werden Elemente einer (geplanten) Redekette vertauscht, so daß das Spätere früher artikuliert wird, so handelt es sich um Versprechen auf der Ebene syntagmatischen Assoziierens (Kontiguität).²⁴⁷ Bei den Versprechern auf der paradigmatischen Ebene kann man zwischen Kontaminationen (z.B. "etwas zu Papier schreiben") und Substitutionen (z.B. "Ihm war auch kein Berg zu niedrig") unterscheiden. Typisch für den letzteren Fall ist, daß gerade kontrastierende Vorstellungen so stark miteinander verknüpft sind, daß sie einander assoziieren und man auf diese Weise das Gegenteil dessen sagt, was man eigentlich sagen wollte (Raible 1981: 15f).

Der Zusammenhang zwischen Versprechern und Wortverarbeitung im mentalen Lexikon zeigt sich besonders deutlich bei Namensverwechslungen.²⁴⁸ Als Kind hatte ich mich immer gewundert, daß meine Eltern in Stresssituationen nur selten in der Lage waren, mich und meine zwei Brüder namentlich auseinanderzuhalten. War einer von uns gemeint, so wurden oft sicherheitshalber alle drei Namen heruntergerasselt. Dies ist weder eine Altersfrage, noch hängt es mit der Zahl der Kinder zusammen – heute geht es mir selbst genauso und zwar bei nur zwei Kindern, die obendrein unterschiedliche Geschlechter und von Laut- und Silbenstruktur her völlig unterschiedliche Namen haben. Näher liegt die Erklärung, daß gleich häufig in gleichen Kontexten verwendete Wörter, die obendrein derselben morphologischen (Eigennamen) und derselben semantischen Klasse (eigene Kinder) angehören, im mentalen Lexikon so stark miteinander verknüpft sind, daß bei der Aktivierung des einen Namens immer auch der andere Name mitaktiviert wird. Noch interessanter ist dieses Phänomen in der Großelterngeneration: Meine Schwiegermutter beispielsweise verwechselt auch sämtliche Namen von Familienmitgliedern, bleibt dabei aber jeweils innerhalb der semantischen Klassen "eigene Kinder", "Enkel" und "Schwiegersöhne". In diesem Bereich ist offensichtlich die inhaltliche Komponente für die Verknüpfung wichtiger als die lautliche Komponente.

Daß die Assoziationsforschung der Jahrhundertwende trotz all ihrer Einblicke in die mentale Sprachverarbeitung lange skeptisch beäugt wurde, liegt nach Raible v.a. am Wirken Sigmund Freuds, der die Versprecher zum Gegenteil hin allzu einseitig als Offenlegung der geheimen Gedanken des Sprechers, also als die sog. "Freudschen Fehlleistungen" interpretierte (1981: 35). Die Verachtung dieser Species der psychologischen Assoziationsforschung ging so weit, daß Louis Hjelmslev sich bemüßigt fühl-

²⁴⁷ Ein solcher Lapsus geschah mir selbst einmal, als es mit dieser Arbeit besonders gut voran ging und ich freudestrahlend zu meiner Frau sagte: "Jetzt hab ich in 2 Seiten 10 Tage geschrieben!" Zur Integration dieses Versprechertyps in Levelts Sprachproduktionsmodell vgl. oben S. 82.

²⁴⁸ Zur Frage, was sich aus Versprechern für die Prozesse der menschlichen Sprachproduktion schlußfolgern läßt, vgl. Dittmann (1988).

te, die "rapports associatifs" in Saussures *Cours de linguistique générale* durch "rapports paradigmatiques" zu ersetzen: "C'est pour éviter le psychologisme adopté dans le *Cours* de F. de Saussure que je substitue le terme 'rapport paradigmatique' à celui de 'rapport associatif'".²⁴⁹

Sowohl das syntagmatische als auch das paradigmatische Assoziieren werden heute übrigens im Fremdsprachenunterricht genutzt: Neue Vokabeln werden nach Möglichkeit im (syntagmatischen) Kontext bzw. in Kollokationen eingeführt, oder aber sie werden in einem größeren semantischen (d.h. hier paradigmatischen) Zusammenhang, z.B. einem Wortfeld präsentiert (zumeist auch visuell). Ein Lexem wie frz. *bain* würde also einerseits in Kollokationen wie *prendre son bain* oder *salle de bain* eingebettet, andererseits in das Bild eines Badezimmers mit zahlreichen anderen Elementen wie *douche, robinet, lavabo* etc.

Auf die Zusammenhänge zwischen Assoziations- und Übersetzungsverhalten geht Krings (1986: 303-317) ein: Er stellte mit Lautdenkprotokollen fest, daß seine Versuchspersonen beim Übersetzen zielsprachlicher Wörter zunächst sehr schnell auf ein erstaunlich einheitliches tentatives Übersetzungsäquivalent zugriffen, das sie dann im Verlauf des weiteren Übersetzungsprozesses individuell modifizierten oder ersetzten. Diese Äquivalente bezeichnet Krings als "primäre Äquivalentassoziationen". Er definiert sie wie folgt:

Es handelt sich um eine psycholinguistische (keine linguistisch-deskriptive oder interlinguistische) Kategorie, die ich hier durch die Kriterien Interlingualität, Unmittelbarkeit, Konstanz und Äquivalenz definiere (Krings 1986: 304).²⁵⁰

Im Übersetzungsprozeß dienen diese Assoziationen als Ausgangshypothese bei Äquivalent-Auffindungsstrategien.

Erst wenn diese Strategie nicht funktioniert, sei es, weil keine primäre Äquivalentassoziation verfügbar ist, sei es, weil das aus ihr abgeleitete tentative Übersetzungsäquivalent in einer nachfolgenden Evaluationsphase wieder verworfen wird, kommen andere Äquivalentauffindungsstrategien zum Zuge (Krings 1986: 313).

Als dringendes Forschungsdesiderat bezeichnet Krings (1986: 316f) nun eine Untersuchung, in der Übersetzungstests mit Lautdenkprotokoll in Verbindung mit einem vor- oder nachgeschalteten mehrsprachigen Assoziationstest treten. Soweit ich sehe, ist

²⁴⁹ Hjelmslev, L.: Essai d'une théorie des morphèmes. In: *Actes du IV^e Congrès international des linguistes 1936*, Kopenhagen 1938, 140-151, S. 140 (Fußnote) – zitiert nach Raible (1981: 35). Der Text wurde nochmals abgedruckt in: L. Hjelmslev, *Essais linguistiques*, Paris 1971, 161-173.

²⁵⁰ Hervorhebungen im Original.

dieses Desiderat bis heute nicht erfüllt worden. In der in Kap. 0.1 dargestellten Tiefenstudie soll dieses Vorhaben verwirklicht werden.

3 Besonderheiten im Lernen und Anwenden verwandter Sprachen

Die Besonderheit des Zweitspracherwerbs gegenüber dem Erstspracherwerb besteht darin, daß der Lerner schon ein *Weltwissen* mitbringt, welches er als Kind gekoppelt mit der Erstsprache erworben hat. Die Besonderheit des Tertiärsprachenerwerbs gegenüber dem Zweitspracherwerb besteht darin, daß der Drittsprachenerwerber ein hochgradig bewußtes *Sprach(en)wissen* mitbringt, das er im Zweitspracherwerb erworben hat (vgl. Kap. 1.2).

Will man nun, wie es im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht, untersuchen, in welcher Weise die verschiedenen Sprachen eines Sprecherindividuums interagieren, dann sind mindestens drei Aspekte zu berücksichtigen:

1. die Verwandtschaft bzw. den Grad der Ähnlichkeit der interagierenden Sprachen.

Für die bekannten Schulsprachen ist es nicht mehr nötig, zu diesem Zweck eine ausführliche kontrastive Analyse anzufertigen. Das Ausmaß bzw. die Charakteristika der Ähnlichkeiten romanischer Sprachen beispielsweise gehören zum romanistischen Standardwissen (West- vs. Ostromania, Romania Continua vs. Discontinua, Rand- vs. Zentralromania). Verglichen werden muß jedoch auch in dieser Untersuchung das konkrete Sprachmaterial, das den Probanden in Tests vorgelegt wird. Zum einen soll dieser Vergleich sicherstellen, daß für die verschiedenen im Test berücksichtigten Einzelsprachen tatsächlich vergleichbares Material verwendet wird, zum anderen soll er auch die Erstellung eines Erwartungshorizonts ermöglichen: Es muß ja in Betracht gezogen werden, welche Elemente des vermuteten Lernerwortschatzes sich mit dem vorgelegten Sprachmaterial in Beziehung setzen lassen.

2. die Art des Erwerbs und die jeweils erreichte Kompetenz in den verschiedenen Sprachen eines Sprechers.

Aus Gründen der Praktikabilität wird dieser Aspekt hier im wesentlichen über Befragungen der Probanden abgedeckt. Wo möglich, werden diese Angaben aber durch Unterrichtsbeobachtung oder die in den verschiedenen Tests zutage tretende Sprachkompetenz der Probanden ergänzt.

3. die Beziehungen zwischen den Charakteristika des Erwerbs, den Charakteristika der Einzelsprachen und Sprachkombinationen auf der einen Seite und der Interaktion der jeweiligen Sprachen auf der anderen Seite.

Dieser Aspekt wird hier in Form mehrerer Testverfahren behandelt, bei denen Fremdsprachenlerner unterschiedlichster Lehrinstitutionen als Probanden fungieren. All diese Tests werden in Kap. 4 ausführlich dargestellt. Dort finden sich auch die Informationen zu den ersten beiden Aspekten, insofern sie die konkreten Testverfahren oder Probanden betreffen.

Im vorliegenden Kapitel sollen einige allgemeinere Überlegungen zu diesen drei Aspekten dargestellt werden. Insbesondere soll es darum gehen, inwieweit die Kontra-

stive Analyse als linguistische Methode Anregungen für die Untersuchung des Interagierens und des Erwerbs *mehrerer* (Fremd-)Sprachen zu vermitteln vermag. Ihr eigentlicher Schwerpunkt ist dies nicht. Die traditionelle Kontrastive Analyse beschränkte sich nämlich auf den Vergleich von Muttersprache und Zielsprache, und ihre Vorgänger reichen zurück bis in die Renaissance (vgl. Kap. 1.1). Bis heute hat das Kontrastieren von Mutter- und Zielsprache in der Spracherwerbsforschung seine Attraktivität beibehalten – so behandelt beispielsweise Bernini (1988) die phonologischen Interferenzen beim ungesteuerten Erwerb des Italienischen durch Arabophone. Berretta schildert in zahlreichen Publikationen (1988-1995) die Schwierigkeiten beim Erwerb der italienischen Morphologie durch Lerner unterschiedlichster muttersprachlicher Provenienz. Der Vergleich *mehrerer* Zielsprachen hingegen ist weiterhin die Ausnahme. Natürlich gibt es zahlreiche vergleichende Grammatiken zweier oder mehrerer (romanischer) Einzelsprachen, so z.B. die unlängst erschienene *Generative Syntax der romanischen Sprachen* von Müller/Riemer (1998) oder die vergleichende Grammatik der großen romanischen Sprachen und des Deutschen, Englischen und Russischen von Criado de Val (1972), aber diese sind eben nicht aus der Erwerbsspektive verfaßt.

Im folgenden Abschnitt soll zunächst der typische Begriffsapparat der kontrastiven Analyse eingehender betrachtet werden (Kap. 3.1). Es folgt ein Abschnitt, in dem Wege aufgezeigt werden, wie sich der Ähnlichkeitsgrad sprachlicher Elemente bestimmen läßt (Kap. 3.2). Im dritten Abschnitt wird darauf eingegangen, inwieweit diese Erkenntnisse für den Erwerb und die Vermittlung romanischer Sprachen eine Rolle spielen (Kap. 3.3).

3.1 Die Begriffe Transfer, Interferenz und Inferenz

Die wichtigsten Begriffe für das Interagieren mehrerer Sprachen, wenn man den spezielleren Fall des *code switching* einmal beiseite läßt,²⁵¹ sind wohl aus positiver Sicht der Transfer, aus negativer Sicht die Interferenz.²⁵² In beiden Fällen spricht Lüdi (1987a: 2) von "marques transcodiques", also von Spuren, die die eine Sprache in der anderen hinterläßt. Inferenz hingegen spielt sich auf einer anderen Ebene ab: Hier geht es um die bewußte Nutzung von Transfermöglichkeiten durch den Lerner.

²⁵¹ Zu den verschiedenen Aspekten des *code switching* vgl. den Sammelband Auer (1998).

²⁵² Zur Systematisierung der Interaktionsphänomene zwischen verschiedenen Fremdsprachen vgl. Köberle (1998) und Lüdi (1998). Zur Entwicklung der Definitionen von Transfer und Interferenz Wiese (1994: 397f). Zum Versuch des Nachweises interlingualer Transferleistungen vom Hebräischen auf das Englische vgl. schon Selinker (1969).

3.1.1 Transfer

Der Begriff des Transfers wird in der Spracherwerbsforschung zumeist auf den interlingualen Transfer (engl. *cross-linguistic influence*) eingeschränkt, intralingualer Transfer hingegen wird i.a. als "Generalisierung" bezeichnet (z.B. Formen wie *ich *gehte* statt *ich ging* beim Erwerb des Deutschen).²⁵³ Das Konzept der zwischen-sprachlichen Übertragung ist zwar seit Ende des 19. Jahrhunderts bekannt (Reinfried 1999: 96f und 1998: 26), der Terminus "Transfer" wurde hierfür aber erst mit Lados Monographie *Linguistics across cultures* (Lado 1957) populär. So wie dieses Buch zur Grundlage der Kontrastivhypothese wurde, hat man auch später die hieraus hervorgegangenen Termini "Transfer" und "Interferenz" stets auf die, behavioristisch belastete, Kontrastivhypothese bezogen (vgl. Kap. 1.3.1.1). Diese Identifikation ging so weit, daß in jüngerer Vergangenheit bereits gefordert wurde, die Termini "Transfer" und "Interferenz" aufzugeben, da man mit ihnen automatisch überholte Thesen der Kontrastiven Analyse weitertransportierte (Corder 1992: 19). Kritisiert wurde v.a. der extensive Gebrauch des Transferbegriffs, mit dem sämtlicher Erfolg und Mißerfolg beim Zweitspracherwerb erklärt werden sollte.

Als Beispiel für Untersuchungen, die vom rein linguistischen Systemvergleich auf Transferprozesse schließen, seien zwei Analysen von Meißner und Stefenelli geschildert:

Meißner (1989) hat versucht, auf der Basis eines empirischen Wortschatzvergleichs zu ermitteln, ob für germanophone Schüler das Englische oder das Französische die günstigere Transfersprache in Hinblick auf die jeweils andere Fremdsprache sowie auf Italienisch und Spanisch sei. Hierzu ging er jeweils die fett gedruckten Einträge der Buchstaben A – F in den schulbekannten Grundwortschätzen des Klett-Verlags für die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch durch und teilte die einzelnen Lemmata in zwei Kategorien ein: "wiedererkennbar" und "nicht erkennbar" (1989: 382f). Die wiedererkennbaren Wörter bekamen zusätzlich den Vermerk, über welche anderen fremdsprachlichen Wörter ihre Bedeutung transferierbar war. Meißner beschränkte sich dabei auf Wörter, "deren Kernbedeutung identisch ist" (1989: 383). Mit dieser Methode konnte Meißner beziffern, wieviele Wörter aus welcher Sprache transferierbar waren. Als problematisch stellten sich nun Wörter dar, deren formale Ähnlichkeit vielleicht dem Linguisten ins Auge fiel, sicher aber nicht den Schülern. Meißner markierte diese Fälle schlicht mit einem "?" und schloß sie wegen "erheblicher morphologischer Distanz" zunächst von der Untersuchung aus (1989: 383/385). Er räumte dabei ein: "Dies ist z.B. bei den Entsprechungen von *delightful* > f. *délicate* > i. *delicato* in erheblichem Maße der Fall, weniger jedoch bei e. *delight* /di'lait/ > s. *deleite* (1989: 383)." Meißner versuchte aber weder, diese Unterscheidung durch linguistische Kriterien (z.B. lautliche vs. graphische Ähnlichkeiten), noch durch Transfer-tests mit Lernern abzustützen – inzwischen erkennt er dies selbst als Manko an (1999: 64). Als Ergebnis bezifferte er (bis auf die vierte Dezimale genau!) die potentielle Transfermenge des Englischen hin zum Französischen mit 55,4201%, zum Italie-

²⁵³ Zum Transferbegriff aus der Sicht der Konversationsanalyse vgl. Auer (1987).

nischen mit 52,0326%, zum Spanischen mit 46,7480% und auf der anderen Seite die Transfermenge vom Französischen hin zum Englischen mit 69,9092%, zum Italienischen mit 86,1219% und zum Spanischen mit 81,5824% (1989: 384). Damit glaubte er, bewiesen zu haben, daß das Französische als Transferquelle wichtiger sei als das Englische und daher auch zuerst gelernt werden solle. In seiner Schlußfolgerung mag Meißner durchaus recht haben, die Ermittlungsmethode ist hingegen eher fragwürdig. So zeigte beispielsweise Sikogukira (1993), daß Studenten aus Burundi mit Kirundi als Muttersprache und Französisch als erster Fremdsprache (L2) beim Erwerb des Englischen (L3) keinesfalls alle Elemente aus dem Französischen ins Englische transferierten, von denen man dies erwartet hätte.

Stefenelli (1992 – ähnlich auch schon 1991)²⁵⁴ ging den Fragen nach, inwieweit Lateinkenntnisse im schulischen Fremdsprachenunterricht nützlich seien und ob das Lateinische oder das Französische die bessere Basis für das Erlernen weiterer romanischer Sprachen sei. Nachdem er festgestellt hatte, daß die Transfermöglichkeiten im Bereich der Flexionslehre enttäuschend sind, wollte er ermitteln, welche Möglichkeiten des lexikalischen Transfers aus dem Lateinischen für Lerner romanischer Sprachen bestehen. Stefenelli hat nun die "Schicksale" der 1000 häufigsten lateinischen Wörter²⁵⁵ in den romanischen Sprachen verfolgt. Er beschränkte sich dabei auf den klassisch lateinischen Wortschatz, da der lateinische Schulunterricht sich vorwiegend auf diesen stützt.

Stefenelli kommt zu folgenden Ergebnissen (1992: 382-387):

- Von den 1000 Wörtern leben erbwörtlich etwa zwei Drittel in mindestens einem romanischen Idiom weiter (für den gesamten überlieferten lat. Wortschatz liegt der Wert bei etwa 15%), etwa 40% in allen oder den meisten der romanischen Sprachen (zumindest in deren Frühphasen).
- Für das heutige Französisch sind es knapp 30%, die erbwörtlich weiterleben, d.h. rund 290 Wörter. Diese sind aber teilweise so "deformiert" (vgl. *aqua* > *eau*), daß der Transfer nahezu ausgeschlossen ist. Dafür gibt es im frz. Wortschatz aber zusätzlich ca. 200 lateinische Lehnwörter, die ebenfalls aus dem Corpus der 1000 häufigsten lateinischen Wörter stammen und leicht zu erkennen sind. Die angesprochenen Lehn- und Erbwörter sind im Französischen keine Randgruppe, sondern großteils hochfrequent: Unter den 1000 häufigsten Wörtern im sprechsprachlichen *français fondamental*²⁵⁶ machen sie etwa 15% aus (122 Erbwörter, 29 Latismen), im schriftfranzösischen Kernbestand über 20% (154 Erbwörter, 51 Latismen).
- Im Italienischen finden sich aus dem Corpus der 1000 häufigsten lateinischen Wörter 412 erbwörtliche Fortsetzer (formal wesentlich leichter erkennbar als im

²⁵⁴ Die Publikation von 1991 bezieht sich nur auf Latein und Französisch.

²⁵⁵ Stefenellis Quelle: Delatte, Louis: *Dictionnaire fréquentiel de la langue latine*, Liège 1981. Delatte bezieht sich auf den Wortschatz des klassischen Lateins, das an Schulen und Hochschulen im Vordergrund steht.

²⁵⁶ Stefenelli bezieht sich hier auf Gougenheim, G. et al.: *L'élaboration du français fondamental*, nouv. éd., Paris 1964, S. 69-89.

Frz. – vgl. ital. *acqua*) und rund 330 Latinismen. Etwa drei Viertel des wesentlichen lateinischen Schulwortschatzes lassen sich also ins Italienische transferieren.

- Das Spanische liegt hinsichtlich der Transferiermöglichkeiten aus dem Lateinischen zwischen dem Italienischen und dem Französischen. Dies betrifft sowohl die Anzahl der erbwörtlichen Fortsetzer (340) als auch die "cultismos" (285) – immer auf die häufigsten 1000 lateinischen Wörter bezogen. Diese Mittelposition gilt auch für die formale Nähe zum Latein (vgl. sp. *agua*).

Leider verzichtet Stefenelli darauf, diese Werte auch für das Spanische und Italienische gegenzuprüfen, d.h. festzustellen, inwieweit die Erb- und Lehnwörter aus dem Lateinischen zu den 1000 häufigsten spanischen und italienischen Wörtern gehören. Stefenelli zieht aus seinen Beobachtungen den Schluß, daß Lateinunterricht zur Erleichterung des Erwerbs romanischer Sprachen nach wie vor sinnvoll sei. Dies gelte allerdings weniger für das Französische. Andererseits sei aber gerade die Kombination Latein + Französisch eine sehr gute Ausgangsposition für den Erwerb weiterer romanischer Sprachen (Stefenelli 1992: 386/387).

Die Arbeitsweise in den hier vorgelegten Untersuchungen entspricht also der traditionellen Kontrastiven Analyse: Meißner und Stefenelli vergleichen Sprach- bzw. Wortschatzsysteme und ermitteln so den Grad der Transferierbarkeit. Ein solcher Versuch, Transferierbarkeit zu quantifizieren, ist an sich schon einmal verdienstvoll. Völlig ausgeklammert wird aber bei beiden Ansätzen, ob die möglichen Transfers tatsächlich stattfinden. Es bleibt also unberücksichtigt, ob dem Lerner die Transferbasen tatsächlich präsent und gleichzeitig bewußt sind, und ob seine Transferfähigkeiten entsprechend entwickelt bzw. geschult sind – kurz gesagt, es fehlt an der Einsicht, daß Wissen und Anwenden zwei verschiedene Dinge sind. Selbst das Vorhandensein von Transferbasen im Sprecherbewußtsein und die Kenntnis entsprechender Inferenzstrategien bedeutet ja noch lange nicht, daß die entsprechende Strategie auch tatsächlich angewandt wird. Damit sind diese beiden Arbeiten typische Produkte der Linguistik der 80er Jahre, in der der Prozeßcharakter des Transfers noch nicht im Mittelpunkt stand. Genau solche prozeßorientierten Fragestellungen, die nur über Lerneranalysen zu beantworten sind, sollen nun im Vordergrund der vorliegenden Arbeit stehen.

Im Zuge der Kritik an der Kontrastiven Analyse, die sich an Arbeiten wie den oben dargestellten entzündete, wurden Stimmen laut, die die Möglichkeiten des Transfers für äußerst beschränkt hielten. So zogen beispielsweise Gage/Berliner (1986: 367ff) ältere Untersuchungen von Thorndike et al.²⁵⁷ heran, in denen nachgewiesen wurde, daß aus dem verstärkten Erwerb formaler Bildung (Mathematik, Latein o.ä.) kein wesentlicher IQ-Zuwachs und auch keine (durch Transfer aus diesen Fächern) signifikant verbesserten Leistungen in anderen Schulfächern resultierten. Es war vielmehr so, daß intelligente Kinder immer den größten IQ-Zuwachs hatten, egal welche Schulfächer

²⁵⁷ Die Autoren stützen sich z.B. auf Thorndike, E.L.; Woodworth, R.S.: The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. In: *Psychological Review* 8, 1901, 247-261, 384-395 und 553-564 sowie auf Broyley/Thorndike/Woodyard (1927).

sie wählten. Auf der Grundlage dieser und anderer Untersuchungen kommen Gage/Berliner zu einer recht skeptischen Einschätzung von Transfermöglichkeiten:

Wenn Sie Platon im Original lesen wollen, studieren Sie Griechisch. Erwarten Sie aber nicht, daß Ihnen diese Lernerfahrungen beim Englischlernen helfen. Um Englisch zu lernen, sollten Sie lieber gleich Englisch studieren (1986: 378).

Heute steht man dem Transferbegriff wieder positiver gegenüber. Allerdings hat man erkannt, daß Transfer häufig mit anderen Lernfaktoren interagiert. Vor allem die Verzahnung inter- und intralingualer Lernaspekte macht es schwierig, ein einzelnes Transferphänomen zu isolieren.²⁵⁸ Vor allem aber hängt der Transfer stark von subjektiven Voraussetzungen der Lerner ab: Risikobereitschaft erhöht die Neigung zum Transfer, ausgeprägte Empathie reduziert die phonetischen Interferenzen aus der Muttersprache. Schließlich hängt Transfer auch von der Intuition des Lerners ab, die maßgeblich dafür ist, wie groß die Diskrepanz zwischen Ausgangs- und Zielsprache beurteilt wird (Reinfried 1998: 30f).²⁵⁹ Transfers werden ja erst dann erfolversprechend, wenn die beiden Sprachen ein Minimum an Ähnlichkeit aufweisen.²⁶⁰

Ein wichtiger Begriff aus dem Transfer-Kontext ist der der "Suchbreite": Sie bezeichnet das Maß des Rückgriffs auf sprachliche oder kompetenzbildende Muster (Transferbasen) aus den einzelnen disponiblen Sprachen (Meißner 1998: 46). Je weiter die Suchbreite eines Lerners eingestellt ist, desto eher findet er Transferbasen und damit Grundlagen für Hypothesenbildungen. Natürlich steigt mit zunehmender Suchbreite auch das Risiko, eine Transferbasis auszuwählen, die nicht zum Erfolg führt.

Eine interessante Untersuchung aus dem Bereich der empirischen Transferforschung, die die Problematik von Lernerintuition und Suchbreite behandelte, haben Ard/Homburg (1992) durchgeführt. Sie untersuchten den Wortschatztransfer von 194 hispanophonen und 100 arabophonen Englischlernern vor allem daraufhin, inwieweit die Transfers voraussagbar waren. Das Ergebnis überrascht kaum: Je ähnlicher die Formen, desto wahrscheinlicher war der Transfer: Bei größtmöglicher Ähnlichkeit der Wörter (z.B. orthographische und semantische Identität) war der Transfer jeweils vorhersagbar. Umgekehrt konnte aber nie vorhergesagt werden, wann *nicht* transferiert werden würde (1992: 52); Ard/Homburg kamen auch zu dem Ergebnis, daß sich Verwandtschaft der Muttersprache zur Zielsprache grundsätzlich positiv auswirkt, selbst dann, wenn im Einzelfall gar keine muttersprachliche Entsprechung für einen Transfer zur Verfügung steht: So lernten Hispanophone englische Wörter auch dann leichter als

²⁵⁸ Daher fordert beispielsweise Schachter (1992: 32) eine Neudefinition des Transferbegriffs: Transfer könne nicht länger als Prozeß verstanden werden, sondern sei eine Bedingung, die Lernerhypothesen erleichtert und zugleich begrenzt. Das Prozeßhafte am Spracherwerb bestehe hingegen im Erstellen und Testen von Lernerhypothesen.

²⁵⁹ Zur Diskussion des Transferbegriffs und zu den Begriffen Interferenz und Inferenz vgl. auch Meißner/Reinfried (1998: 15ff), Burkhardt (1995: 2ff), Ellis (1994: 299ff), Kellerman (1987: 89ff) sowie einzelne Beiträge in Gass/Selinker (1992a).

²⁶⁰ Den Transfer vom englischen *going to*-Futur zum spanischen *ir a*-Futur beschreibt van Naerssen (1983).

arabophone Probanden, wenn diese Wörter keinem spanischen Wort ähnlich sahen.²⁶¹ Die Autoren führen hierfür zwei mögliche Gründe an: Erstens sei die lexikalische Struktur (gemeint sind wohl Wortbildungsmuster u.ä.) des Spanischen *generell* näher am Englischen. Zweitens mache sich vielleicht ein Effekt der reduzierten Anstrengung bemerkbar: Dadurch, daß hispanophone Lerner viele Wörter aufgrund formal/semantischer Ähnlichkeit leichter lernen könnten als ihre arabophonen Mitprobanden, hätten sie mehr Zeit und Konzentrationsfähigkeit übrig, um die wenigen Wörter zu lernen, die nichts mit dem Spanischen gemein hatten (1992: 62).

Die an sich triviale Beobachtung, daß Fremdsprachenlerner, deren Muttersprache viele Gemeinsamkeiten mit der Zielsprache aufweist, beim Lernen dieser Zielsprache weniger Schwierigkeiten haben, wird auch von den Untersuchungen von Fernández (1997: 64ff) bestätigt. Sie hat spanische Aufsätze von vier verschiedenen Probandengruppen auf einem vergleichbarem Stand des Spanischkurses analysiert: Die wenigsten Fehler (erfaßte Bereiche: Wortschatz, Morphosyntax, Diskursebene, Orthographie) machten die französischen Probanden, dicht gefolgt von den deutschen, mit weitem Abstand folgten dann die Araber und schließlich die Japaner.

Zu ergänzen bleibt, daß es auch Zweitspracherwerbsforscher gibt, die den Transferbegriff zwar akzeptieren und die Wirkung des Transfers im Lernprozeß erkennen, aber davor warnen, diesen Transfer allzu positiv zu bewerten: So beurteilen beispielsweise Selinker/Lakshamanan (1992) den Transfer als eine der typischen Ursachen für Fossilierungserscheinungen im Spracherwerb. Gemeint ist wohl, daß ein Sprachenlerner, der sich einmal daran gewöhnt hat, sprachliche Elemente aus seiner Muttersprache in die Zielsprache zu übertragen und dennoch seine kommunikativen Ziele erreicht hat, keinen Grund sehen wird, seine Interlanguage weiter zu vervollkommen.

Eine skeptische Einstellung zu Transfermöglichkeiten zeigt sich auch bei Kielhöfer (1994: 217f): Er räumt zwar ein, daß man durch die Ähnlichkeit vieler Wörter in den verschiedenen europäischen Schulsprachen versucht sein könnte, die Wortschatzordnungen bzw. -vernetzungen einfach auf die Fremdsprache zu übertragen, warnt aber wegen der *faux ami*-Gefahr vor der Übertragung ganzer Netze:

Selbst wenn das Ausmaß des Interlexikons sehr groß ist (z.B. zwischen den romanischen Sprachen), sind systematische interlinguale Übertragungen ganzer Ordnungen allenfalls punktuell möglich: z.B. im Bereich ausgewählter wissenschaftlicher Terminologien. Grundsätzlich muß die Wortsuche *intralingual* erfolgen, denn die Stellung eines Wortes ergibt sich aus den Beziehungen, die es zu anderen Wörtern *derselben* Sprache hat. Wenn an einigen Stellen zwischensprachliche Beziehungen erkennbar sind, ist dies hilfreich, es befreit aber nicht von der Aufgabe, genuine Netze, Ordnungen im Wortschatz der anderen Sprache herzustellen (Kielhöfer 1994: 218).

²⁶¹ Das gleiche Phänomen hat nach Ard/Homburg (1992: 62) eine Untersuchung von Popov zu bulgarischen und vietnamesischen Russischlernern erbracht. Auch hier taten sich die Bulgaren beim Wortschatzlernen auch dann leichter als die Vietnamesen, wenn kein Bezug zum Bulgarischen erkennbar war: Popov, K.G.: "Problemy semantizacii russkoj leksiki bolgarskoj auditorii". In: *Problemy ucebnoj leksikografii i obucenija leksike*. Moskva 1978. Izd. "Russkij Jazyk".

Natürlich hat Kielhöfer recht, wenn man das Problem aus strukturalistischer Perspektive betrachtet. Etwas anders stellt sich die Situation aber aus psycholinguistischer Sicht dar: Geht man davon aus, daß die Wörter aller beherrschten Sprachen im mentalen Lexikon direkt miteinander vernetzt sind – und dies ist heute sicherlich die vorherrschende Tendenz in der kognitiven Linguistik – dann ist die Vorstellung, man könne ganze einzelsprachliche Netze auf eine andere Sprache übertragen, von vorneherein absurd. Kielhöfer meint mit seinen Netzen wohl begrenzte Binnenvernetzungen wie Wortfelder oder Wortfamilien – aber auch hier wissen wir, daß diese sich immer mit anderen Vernetzungen, z.B. solchen auf der Basis von lautlichen (Klangnetz) oder syntagmatischen Beziehungen (Kollokationsnetz) überlagern (s.o.). Übertragungen lassen sich also gar nicht ausschließen, oder anders formuliert: *faux amis* lassen sich nicht vermeiden. Zudem wirkt vor allem bei erfahrenen Lernern mit gut entwickelter Sprachintuition eine Art Sicherheitsmechanismus, der verhindert, daß sämtliche L1-Strukturen in die L2 übertragen werden:

Im Spracherwerbsprozeß wirken bestimmte Prinzipien der Beschränkung des Transfers von L1-Strukturen in die (L2-)Lernersprache, und zwar in der Weise, daß diejenigen Strukturen der L1, die der Lerner intuitiv als selten, unregelmäßig, semantisch oder strukturell nicht "durchschaubar" (nicht motiviert) oder sonst irgendwie als Ausnahme einschätzt, nicht übertragen werden. [...] Außerdem ist festgestellt worden, daß Lernprobleme vor allem in einander ähnlichen und kaum oder gar nicht in voneinander sehr verschiedenen Strukturbereichen auftreten (Scherfer 1997: 197).

3.1.2 Interferenz

Transfer und Interferenz haben in der Kontrastivhypothese eine Aufgabenteilung wie Dr. Jekyll und Mr. Hyde: Ein Lerner, der von Ersterem profitieren will, muß auch mit Letzterem rechnen. Die Interferenz, also der mißglückte oder negative Transfer, war vielleicht als Konzept in der Wissenschaftsgeschichte sogar erfolgreicher als der Transferbegriff. Zum einen wurde Interferenz mehr als Ergebnis eines Transfers gesehen – das Problem der Prozeßhaftigkeit stellte sich also nicht in gleichem Maße. Vor allem aber sind Interferenzen deutlich leichter nachweisbar als geglückte Transfers. Ein geglückter Transfer zeichnet sich ja in der zielsprachlichen Produktion gerade dadurch aus, daß er nicht auffällt, weil er nämlich keinen Normverstoß darstellt. Interferenzen hingegen führen zu Normverstößen und sind daher leicht auszumachen. Entsprechend gibt es auch deutlich mehr empirische Untersuchungen zur Wirkung von Interferenzen, vor allem im Dunstkreis der sog. "Fehleranalyse". Typischerweise wird hier wieder nur die Muttersprache als Auslöserin von Interferenzen betrachtet. Solche Untersuchungen gab es auch schon vor dem Aufkommen der Kontrastivhypothese. So nimmt beispielsweise das Kapitel "Fehler, die ihren Grund in der Beeinflussung durch deutsche Redeweisen haben" den größten Raum in der Spanischsprachlehre von Sardo y Vilar (1947: *Die 200 größten Fehler, die der Deutsche in der spanischen Sprache macht*) ein. Ein von der Anlage her ähnliches, bis heute immer wieder neu aufgelegtes Französisch-Übungsbuch, das auf Fehler hinweist, die durch Interferenzen aus dem

Deutschen entstehen, trägt den vielsagenden Titel: *Pouvez-vous Français?* (Soussan 1976). Auch Fernández (1997: 69ff; s.o.) beschreibt typische auf muttersprachlichen Einfluß zurückgehende lexikalische Fehler von Spanischlernern. Untersuchungen, die Interferenzen von einer Fremdsprache in eine andere Fremdsprache berücksichtigen, sind hingegen absolute Raritäten (Reinfried 1998: 32f). Eine solche Preziosität hat in jüngster Vergangenheit Norbert Becker (1998) vorgelegt: Er untersuchte Interferenzen germanophoner Italienischler, die auf deren Französischkenntnisse zurückgingen. Er stellt hierzu einen Katalog der häufigsten Interferenzbereiche (Orthographie, Genus, Zeitenfolge etc.) mit Beispielen und Vorschlägen zur Fehlerprophylaxe zusammen.

Interferenzfehler müssen übrigens nicht immer die Fremdsprache betreffen. Sie können auch in umgekehrter Richtung von der Fremdsprache ausgehend die Muttersprache befallen. So hat Ruth Brons-Albert (1994) Beispiele dafür aufgelistet, wie in den Niederlanden lebende Deutsche Strukturen des Niederländischen auf ihre Muttersprache übertragen. Ndl. *broodje* führte beispielsweise zu dt. **Brotchen*, ndl. *afstuderen* ('Examen machen') zu dt. **abstudieren* (1994: 98).

Kein Vertreter der Kontrastivhypothese würde heute noch behaupten, Interferenzfehler seien *allein* durch interlingualen Kontrast hervorgerufen und damit prognostizierbar.²⁶² Die schwache Form der Kontrastivhypothese, die u.a. besagt, daß die Häufigkeit von Fehlern in der zielsprachlichen Sprachproduktion bei abweichenden interlingualen Strukturen größer ist, wird hingegen allgemein anerkannt (vgl. Kap. 1.3.1.1). Dies gilt vor allem dann, wenn die zielsprachliche Struktur stärker markiert, komplexer oder differenzierter ist als die ausgangssprachliche Struktur (Reinfried 1998: 31).²⁶³ Reinfried listet drei zielsprachliche Bereiche auf, in denen besonders häufig Interferenzerscheinungen zu beobachten sind (1998: 31):

- 1) (im Verhältnis zu der Ausgangssprache oder den Ausgangssprachen) komplex strukturierte Bereiche, weil sie einen hohen Lernaufwand erfordern;
- 2) Bereiche, die nur wenig durch zielsprachliche Regeln erschließbar sind (wie z.B. Präpositionalgefüge in den romanischen Sprachen), mit anderen Worten: Bereiche mit zahlreichen arbiträren Elementen oder Strukturen, weil hier die Lernökonomie fehlt und die Gefahr der retro- und proaktiven Hemmung besonders groß ist;
- 3) Bereiche, die seltener im Input vertreten sind, deren Strukturen und Elemente folglich nicht ausreichend wiederholt werden, um sich im Langzeitgedächtnis fest einzuprägen.

Als Beispiel für solchermaßen komplexe Bereiche führt Reinfried das italienische Artikelsystem an, das wegen seiner "zahlreichen Kontraktionsformen und komplexen Gebrauchsnormen" für germanophone Lerner sehr fehlerträchtig sei (1998: 33)²⁶⁴ –

²⁶² Zur Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen vgl. Dentler (1998).

²⁶³ Reinfried stützt sich hierbei auf Eckmans *Markedness Differential Hypothesis* – vgl. Eckman, Fred R.: *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis*. In: *Language Learning* 27, 1977, 315-330.

²⁶⁴ Reinfrieds Quelle sind Fehlerstatistiken von Gerhard Ernst, die dieser zu Klausuren von Zwölfklässlern und Italienisch-Staatsexamenskandidaten erstellt hat: Ernst, G.: *Zur Fehleranalyse in einer Spätfremdsprache*. In: Werner Hüllen, Albert Raasch; Franz Josef Zapp (Hrsg.),

und das, obwohl wir im Deutschen ebenfalls einige Kontraktionen von Präposition und Artikel haben: Man denke nur an Formen wie *am Fenster*, *im Hof*, *vom Jahrmarkt*, *beim Essen*, oder an Formen, die bisher nur in der gesprochenen Sprache kontrahiert werden, wie *vor'm Spiegel*, *auf'm Traktor*.

Natürlich gibt es für jede Sprachenkonstellation Bereiche, die besonders interferenzlastig sind. Generell gibt es aber Interferenzen auf allen sprachlichen Ebenen.²⁶⁵ Ich zitiere im folgenden exemplarische Interferenzen aus dem Französischen, die ich in der auf Deutsch verfaßten Hausarbeit einer luxemburgischen Studentin (CaKo) mit französischer Muttersprache gesammelt habe. Die Hausarbeit befaßte sich mit Illustrationen in der französischen und deutschen Sportpresse. Die Interferenzen sind jeweils fett markiert:

- Interpunktion: "Im Laufe dieser Hausarbeit, möchte ich zuerst im allgemeinen auf die verschiedenen Illustrationen in den schriftlichen Medien [...] eingehen." (CaKo 1: über die französische Regel, nach vorangestellten präpositionalen Ausdrücken ein Komma zu setzen).
- Orthographie: "Hier sind dann professionelle und von der Zeitschrift eingestellte Fotografen dafür zuständig [...]" (CaKo 10: über frz. *professionnel*).
- Wortschatz/Semantik: "Es sind überwiegend **Szenefotos** [...]" (CaKo4: über frz. *photos scéniques*).
- Wortwahl/Junktion von Phrasen: "Solche Bilder findet man sehr häufig in der Sportberichterstattung, **unwichtig** bei welchen Sportarten." (CaKo 7: über frz. *n'importe*).
- Wortwahl/Junktion von Phrasen: "Die thematischen Karten, **im Gegenteil**, informieren über ein bestimmtes Detail." (CaKo 8: über frz. *au contraire*).
- Morphosyntax: "Man muß jedoch erwähnen, daß **die** Diagramme in erster Linie **die** informative Eigenschaft besitzen. (CaKo8: über den im Frz. hier obligatorischen bestimmten Artikel).
- Satzverknüpfung: "**Im Falle wo** mehrere Personen Objekt der Information sind, zeigt man sie [...]" (CaKO 9: über frz. *au cas où*).

3.1.3 Inferenz

Deutlich jünger als Transfer/Interferenz und von der Kontrastivhypothese unbelastet ist der Inferenzbegriff. Carton, auf den die Verwendung von "Inferenz" im wesentli-

Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M./Berlin/München: Diesterweg (*Schule und Forschung* 26) 1975, 84-104.

²⁶⁵ Interferenzen sind durchaus nicht auf das Sprachliche beschränkt: Zu Interferenzen im Sport vgl. Spitzer (1996: 218f).

chen zurückgeht,²⁶⁶ definiert den Begriff als einen Erkennungsprozeß, der zwischen einem unbewußten Schluß und einer logischen Schlußfolgerung situiert ist:

Inferencing is a coined term. It is intended to refer to a process of identifying unfamiliar stimuli. In foreign language learning inferencing is concerned with the acquisition of new morphemes and vocables in 'natural' contexts.

The term may be allowed to suggest, but not denote, *unconscious inference* which is the English translation of the German expression *unbewusster Schluss* by which Wundt, Helmholtz and other early psychologists designated the very rapid, irresistible, unconscious integration of sensed attributes. But inferencing should not be allowed to become synonymous [sic!] with *unbewusster Schluss* because that term was used to designate the apprehension of known or familiar objects that are available as concepts because of earlier experience. In inferencing, attributes and contexts that are familiar are utilized in recognizing what is *not* familiar. Inferencing probably proceeds more slowly than the *unbewusster Schluss*.

Inferencing may suggest, but not denote, the formal logical inference used in science or law, which is the method of drawing permissible conclusions from available data. But inferencing should not be allowed to become synonymous [sic!] with logical inference (Carton 1971: 45, Klammern von mir).

Man wird also formulieren dürfen, daß eine Inferenz umso eher bewußt ist, je langsamer sie abläuft. Ich rufe noch einmal mein Kühlregalbeispiel in Erinnerung: Suche ich mein Lieblingsjoghurt, dann weiß ich, sobald ich den richtigen Deckel sehe, daß sich darunter mein gesuchtes Joghurt befindet. Dies wäre der unbewußte Schluß, der sich auf vertraute Objekte bezieht. Suche ich nun in einem französischen Kühlregal ein Joghurt, das mir ebenfalls schmecken soll, dann werde ich mich bei der Suche möglicherweise von äußerlichen Attributen leiten lassen, die auf mein heimisches Joghurt zurückgehen. Dies kann sehr bewußt vonstatten gehen, wenn ich z.B. die auf dem Becher aufgedruckten chemischen Bestandteile vergleiche, oder auch weniger bewußt, wenn ich beispielsweise nur den Bananensymbolen auf den Deckeln folge. In dieser Grauzone bewegt sich das Inferieren.

²⁶⁶ Zum Terminus "Inferenz" in der Wissenschaftsgeschichte und zum inferentiellen Lernbegriff als Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik vgl. Krings (1986: 205ff), Burkhardt (1995: 2ff) und Meißner/Reinfried (1998: 15ff). Nach Burkhardt stammt der Terminus aus dem englischen Sprachgebiet: Peter Hagboldt ("On inference in reading". In: *The Modern Language Journal* 11, 1926, 2, 73-78) habe erstmals "das Erschließen der Bedeutung eines einem fremdsprachigen Leser unbekanntes Wortes aufgrund seiner Form oder seines Kontextes" mit *inference* bezeichnet. Louise C. Seibert ("A study on the practice of guessing word meanings from a context". In: *The Modern Language Journal* 29, 1945, 4, 296-322) habe dann die Bezeichnung *inference* von Hagboldt übernommen und sie als "guessing of word meanings" definiert (Burkhardt 1995: 2). Für die heutige Verwendung des Inferenzbegriffes in der Fremdsprachendidaktik ist in erster Linie Carton (1971) verantwortlich, dem die genannten Vorgänger wohl nicht bekannt waren – v.a die oben angeführte Einleitungspassage aus Cartons Artikel wird immer wieder zitiert (z.B. in Meißner 1997a: 25, Meißner/Reinfried 1998: 15, Burkhardt 1995: 2f). Heute hat sich – glücklicherweise aus Sicht des Latinisten – das Verb "inferieren" zuungunsten des doch sehr konstruiert wirkenden, dem englischen "inferencing" nachgebildeten "inferenzieren" durchgesetzt (letzteres verwendet z.B. Krings 1986 durchgehend).

Bausch/Kasper (1979: 19) sprechen im Zusammenhang mit den rezeptiven *achievement strategies* der Interlanguage-Hypothese (vgl. Kap. 1.3.1.3) vom "Inferenzieren (inferencing) der Bedeutung einer zweitsprachlichen Äußerung durch Rückgriff auf vorhandenes Interlanguage- oder grundsprachliches Wissen und kontextuelle Hinweise". Wir finden hier also keine expliziten Angaben zu Bewußtheit oder Nicht-Bewußtheit, die Einordnung unter das Stichwort "Strategien" spricht aber doch eher für einen bewußten Inferenzbegriff.

In jüngster Vergangenheit hat der inferentielle Lernbegriff als "Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik" (Meißner/Reinfried 1998: 15) Karriere gemacht. Als eine Form des "entdeckenden Lernens" läßt er sich sehr gut mit aktuellen didaktischen Strömungen verbinden.²⁶⁷ Vor allem das Inferieren unbekannter Wörter in fremdsprachlichen Texten gehört in Deutschland seit einigen Jahren zum methodischen Standard (Reinfried 1998: 39). Auf dieser Form von Inferenz beruhen auch die mehrsprachigkeitsdidaktischen Projekte *EuRom4* und *EUROCOMRom* (vgl. Kap. 1.4.3 und 1.4.2).

Ein weiterer Bereich, in dem Inferenzfähigkeiten besonders gefordert und gefördert werden, ist der bilinguale Sachfachunterricht, also beispielsweise in der Fremdsprache Französisch vermittelte Geographie: Dadurch, daß Schüler in einem solchen Unterricht grundsätzlich mit authentischen und daher häufig schwierigeren Texten konfrontiert werden als im normalen Fremdsprachenunterricht, erwerben sie nicht nur nachgewiesenermaßen besseres deklaratives Sprachwissen (v.a. im Wortschatzbereich), sondern auch ein besseres prozedurales Sprachwissen. Besonders das Inferieren von Bedeutungen wird immer wieder gebraucht und dadurch eingeübt. Auf diese Weise stärken bilinguale Züge nicht nur die sprachliche Sensibilisierung bzw. die Sprachenbewußtheit der Schüler, sondern sie eröffnen ihnen auch Möglichkeiten der Bedeutungserschließung bei völlig unbekanntem Wörtern anderer Fremdsprachen. Insofern sind solche Züge eine hervorragende Vorbereitung für Mehrsprachigkeitsprojekte (Krechel 1998: 122-124).

3.2 Unterschiede, Entsprechungen und Ähnlichkeiten innerhalb der romanischen Sprachen

Es ist bereits gesagt worden, daß vergleichende Beschreibungen der romanischen Sprachen nicht gerade ein Forschungsdesiderat darstellen – schließlich hat die Existenz des Fachs bereits mit einer solchen begonnen.²⁶⁸ Im folgenden werde ich mich deshalb darauf beschränken, auf *Arten* von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden hinzu-

²⁶⁷ Sprachliches Inferieren ist schon unabhängig von zweitsprachlicher Vermittlung untersucht worden. So zeigte Palmberg (1988), daß bereits schwedische Kinder ohne jegliche Englischkenntnisse bei der Konfrontation mit einem englischen Text Inferenzstrategien anwenden.

²⁶⁸ Friedrich Diez, *Vergleichende Grammatik der romanischen Sprachen*. 3 Bände: Bonn 1836-1843.

weisen, die für den inferierenden Fremdsprachenlerner von Bedeutung sind.²⁶⁹ Es geht also nicht um eine komplette Auflistung von Ähnlichkeitsphänomenen, sondern um ihre Klassifikation. Da meine Untersuchung sich auf den Wortschatz konzentriert und Inferenzen in diesem Bereich sich meist auf die formale Seite beziehen, werde ich nur den phonetisch-phonologischen und den morphologischen Aspekt behandeln.²⁷⁰ Gemeinsamkeiten und Unterschiede im orthographischen Bereich werden im morphologischen Abschnitt mitbehandelt. Die Schwierigkeiten von Lernern, beispielsweise die Konstruktionstypen sp. *ir a España* und frz. *aller en Espagne* auseinanderzuhalten, werden in meiner Darstellung ebensowenig berücksichtigt wie phraseologische Probleme des Typs sp. *como estás*, it. *come stai* vs. frz. *comment vas-tu?* dt. *Wie geht es dir?* Um die Arbeit nicht allzusehr auszudehnen, kann ich hierzu nur auf die einschlägigen Arbeiten von Wandruszka (1969) und Beck-Busse (1995a,b) verweisen.²⁷¹ Den Hauptteil dieses Kapitels nehmen ein Überblick über die publizierten Versuche, morphologisch/phonologische Ähnlichkeiten zu klassifizieren, sowie zwei eigene Klassifikationsansätze ein.

Aus didaktischer Sicht werden Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten erst dann zum Problem, wenn sie nur die formale Seite des Wortes betreffen. Für solche Phänomene haben sich die Termini *faux amis*, *false friends* oder auch "Falsche Freunde" eingebürgert.²⁷² Gauger definiert sie wie folgt (1982: 78):

"Falsche Freunde" im Lexikalischen sind Wörter der fremden Sprache, die man erlernt oder erlernt hat, die Wörtern der eigenen Sprache materiell mehr oder weniger ähnlich sind, aber eine mehr oder weniger verschiedene Bedeutung haben. Solche Wörter führen, nicht nur bei erster Bekanntschaft, sondern auch später, immer wieder zu semantischen Interferenzen: man unterstellt dem Wort der fremden Sprache, auf Grund der materiellen Ähnlichkeit mit einem Wort der eigenen Sprache, dessen Bedeutung. Es handelt sich also um eine durch materielle Ähnlichkeit bedingte oder provozierte semantische Interferenz.

Beck-Busse (1995a: 58) spricht in solchen Fällen von "Halb-Ähnlichkeiten". Letzterer Terminus scheint mir etwas unglücklich gewählt, da im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch "ähnlich" nichts anderes heißt als "in wichtigen Merkmalen übereinstimmend" (Wahrig). Und genau das ist ja gemeint: in wichtigen, aber eben nicht in allen Merkmalen übereinstimmend. "Halb-ähnlich" ist also gerade "ähnlich" – andernfalls wäre "identisch" passender. Einleuchtender scheint mir die Terminologie von

²⁶⁹ Den Einfluß romanischer Sprachverwandtschaften auf den Erwerb dieser Sprachen durch romanophone Lerner behandeln Carrasco Perea (1996), Gajo (1996) und Masperi (1996).

²⁷⁰ Diese Auswahl ist auch unter einem anderen Aspekt interessant: Nach de Bot (1992: 20) besteht nämlich eine typische Lernerzwischenstufe darin, die Syntax aus der L1 in die Fremdsprache zu übertragen und gleichzeitig die Phonologie und Morphologie der L2 zu verwenden.

²⁷¹ Wandruszka bezieht in seinen Sprachenvergleich auch das Englische und Deutsche mit ein. Einen ähnlichen Ansatz – aber zusätzlich unter Einbeziehung des Russischen – verfolgt Criado de Val (1972). Beck-Busse konzentriert sich in ihrer Zusammenstellung auf die bekannt ähnlichen Sprachen Italienisch und Spanisch.

²⁷² Spillner (1996: 13) gibt eine Literaturübersicht zur Untersuchung von *amici sbagliati* im Italienischen aus dem Deutschen, Französischen, Englischen und Spanischen.

Schmid (1946: 64-68), der – auf den Vergleich von L2 und L3 bezogen – bei Entsprechungen von "Kongruenzen", bei Ähnlichkeiten von "Korrespondenzen" und bei Unterschieden von "Differenzen" spricht.

So wichtig die Frage nach den *faux amis* für die Fremdsprachendidaktik auch ist, kann sie dennoch für meine Fragestellungen als zweitrangig behandelt werden. Es geht mir schließlich darum, wann und warum welche disponiblen Fremdsprachen eines Sprecherindividuums als Inferenzquelle genutzt werden – es geht nicht darum, wann diese Inferenzen erfolgreich sind! Hier unterscheidet sich das linguistische Interesse stark vom didaktischen Interesse. Dennoch muß die *faux amis*-Problematik im Hinterkopf behalten werden, da sie ja ein Grund dafür sein kann, daß ein Lerner einen sich anbietenden Transfer nicht vollzieht – eben weil er Angst davor hat, auf einen "Falschen Freund" hereinzufallen.

Im Mittelpunkt der folgenden Darstellung sollen diejenigen romanischen Sprachen stehen, die im schulischen Unterricht die größte Rolle spielen, also Französisch, Spanisch und Italienisch. Hinzu kommen das Deutsche und die übrigen gängigen Schulsprachen, die als Inferenzquelle eine Rolle spielen könnten, also Englisch und Latein. Da das Katalanische in meiner Studie die Rolle derjenigen Fremdsprache einnimmt, die von keinem Probanden beherrscht wird, wird auch diese Sprache einbezogen.

Im Abschnitt zur Phonetik/Phonologie wird das Lateinische aus naheliegenden Gründen weggelassen: Jedes Land hat hier seine eigenen Aussprachekonventionen. In Italien klingt Latein wie Italienisch, in Frankreich wie Französisch und in Deutschland eben wie Deutsch – auch wenn es in jüngster Vergangenheit Bemühungen gibt, sich international der als klassisch vermuteten "Aussprache"²⁷³ anzunähern. Derzeit werden aber im schulischen Standard nicht einmal die langen und kurzen Vokale systematisch unterschieden, die ja im Klassischen Latein phonologisch distinktiv waren. Die Ergebnisse des deutsch-romanischen Phonemvergleichs werden im Anschluß mit den Verhältnissen im Englischen kontrastiert. Nicht berücksichtigt werden diatopische (bzw. außereuropäische) Varietäten der dargestellten Sprachen. Im Fremdsprachenunterricht ist man ja im allgemeinen froh, auf einen (europäischen) Standard zurückgreifen zu können.

3.2.1 Ähnlichkeiten und Unterschiede auf der phonologisch-phonetischen Ebene

Da die Phonem-Ebene für den Fremdsprachenlerner, der einfach nur seine kommunikativen Ziele erreichen will, wichtiger ist als die phonetische Ebene, soll mit ihr begonnen werden.²⁷⁴ Dafür, daß gerade auf diesem scheinbar relativ einfachen Gebiet die Interferenzen so häufig sind, liefert die Bots Anwendung von Levels Sprachprodukti-

²⁷³ Eigentlich ein paradoxer Begriff – müßte man doch aus Sicht der Forschungen zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit viel eher umgekehrt von "Ausschreibung" sprechen.

²⁷⁴ Zum Phonemvergleich Arabisch/Italienisch und den daraus folgenden Problemen für den Zweitspracherwerb des Italienischen durch Arabophone vgl. Bernini (1988).

onsmodell auf die Verhältnisse von Mehrsprachigen eine einleuchtende Erklärung (vgl. Kap. 2.3): Da er nur einen gemeinsamen *articulator* für alle beherrschten Fremdsprachen annimmt, ist es wahrscheinlich, daß man für die L2, L3, L4 usw. solange wie möglich dieselben Aussprachenormen verwendet wie für die L1 und erst dann neue Normen hinzufügt, wenn die fremden Laute wirklich deutlich von den muttersprachlichen Lauten abweichen. Interferenzen entstehen also dann, wenn versehentlich eine L1-Norm an einer Stelle verwendet wird, an der eine eigene L2-Aussprachenorm verlangt war (de Bot 1992: 16).

Die genaue Anzahl der Phoneme der hier beschriebenen Sprachen ist in der Forschung durchaus umstritten – man denke nur an die phonologische Wertung von Geminaten, Halbkonsonanten und -vokalen, sowie an die separate Behandlung betonter und unbetonter Vokale. Ich beziehe ich mich daher im folgenden auf Lehrbuchwissen, wengleich die Verhältnisse dort häufig vereinfacht dargestellt werden:

Das Phoneminventar des Französischen weist 16 Vokalphoneme (12 orale, 4 nasale Vokale) und 18 Konsonantenphoneme (15 orale, 3 nasale Konsonanten) auf.²⁷⁵ Im Italienischen haben wir 7 Vokalphoneme (alle oral) und ebenfalls 18 Konsonantenphoneme (15 oral, 3 nasal),²⁷⁶ im kastilischen Spanisch 5 Vokalphoneme (alle oral) und 19 Konsonantenphoneme (16 oral, 3 nasal)²⁷⁷ und im Katalanischen 7 Vokalphoneme (alle oral) und 23 Konsonantenphoneme (20 oral, 3 nasal).²⁷⁸ Zum Vergleich: Im Deutschen zählt man 15 Vokalphoneme (alle oral) und 20 Konsonantenphoneme (17 oral, 3 nasal).²⁷⁹ Zur Verdeutlichung der einzelsprachlichen Besonderheiten die folgende Übersicht – die Reihenfolge der Lautzeichen in der Tabelle richtet sich zum einen nach Artikulationsarten und -orten, zum anderen aber auch nach dem Kriterium der Vergleichbarkeit mit den anderen Sprachen:

²⁷⁵ Pötters/Ahlsdorf/Bollée (1983: 50-53).

²⁷⁶ Geckeler/Kattenbusch (1992: 59-62).

²⁷⁷ Berschin/Fernández-Sevilla/Felixberger (1987: 129-136), ebenso Dietrich/Geckeler (1993: 74/75).

²⁷⁸ Lüdtker (1984: 52f).

²⁷⁹ Linke/Nussbaumer/Portmann (1994: 428). Hier werden allerdings zusätzlich noch drei diphthongische Phoneme aufgeführt (s.u.). Weitgehend entsprechend auch Ternes (1987: 95/102).

		Deutsch ²⁸⁰	Französisch ²⁸¹	Italienisch ²⁸²	Spanisch ²⁸³	Katalanisch ²⁸⁴
Vokale	einzel-sprachen-abhängig	a:, e:, i:, o:, u: ɛ:, ɛ, ɔ, ʊ, ɪ y:, ø:, ʏ, œ	e, i, o, u ɑ, ɛ, ɔ y, ø, œ, ə ē, œ, ā, ÷	e, i, o, u ɛ, ɔ	e, i, o, u	e, i, o, u ɛ, ɔ
	allen 4 Sprachen gemeinsam	a				
Konsonanten	allen 4 Sprachen gemeinsam	p, b, t, d, k, g, f, s, m, n, l				
	einzel-sprachen-abhängig	v, z, ʃ, χ/ç, j, ʒ ʕ, h, ŋ	v, z, ʃ, ʒ, j, ɲ, ʒ	v, z, ʃ, ā, ʎ, ɲ, r	χ, ħ j, ʎ, ɲ, r, r̄ θ	z, ɰ, ʒ, ā, ʃ, ħ j, ʎ, w, ɲ, r, r̄

Tabelle 1: Phoneminventare für Dt., Frz., Ital. u. Span.

Die größere Komplexität des deutschen und des französischen Vokalsystems im Vergleich zum Italienischen, Spanischen und Katalanischen sticht sofort ins Auge: Im

²⁸⁰ Im Deutschen gelten [χ] und [ç] als kombinatorische Varianten desselben Phonems (Linke/Nussbaumer/Portmann 1994: 427/428). Die Bevorzugung eines dieser beiden Zeichen wäre ein Akt der Willkür. Die Affrikaten [ē], [ě], [pʃ] und die Diphthonge [aɪ], [aʊ], [ɔɪ] habe ich hier nicht als eigene Phoneme gewertet, da sie im Deutschen durchweg aus Phonemen zusammengesetzt werden, die auch schon als Einzelphoneme auftreten. Im Italienischen und Spanischen (s.u.) ist dies teilweise anders.

²⁸¹ Bekanntermaßen wird die Opposition [ē]: [œ] (z.B. in *brin*: *brun*) im Gegenwartsfranzösischen allmählich aufgegeben. Da sie aber in Lehrbüchern für Schule und Hochschule im allgemeinen noch gelehrt wird und damit für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung ist, habe ich sie in die Tabelle aufgenommen. Dasselbe gilt für die Opposition [a]: [ɑ] (z.B. in *patte*: *pâte*).

²⁸² Der phonologische Status der Geminaten im Italienischen ist umstritten (Geckeler/Kattenbusch 1992: 62). Sie werden hier deshalb nicht eigens aufgeführt. Das gleiche Schicksal ereilte die Affrikaten [ē], [p] und [ě], da hier jeweils beide Bestandteile als selbständiges Phonem vorkommen. Anders verhält es sich bei der i.a. als Phonem gewerteten Affrikata /ā/ (z.B. in *gi-ro*): [ʒ] taucht nämlich nur in Verbindung mit [d] auf. Problematisch ist auch der Status der Halbkonsonanten [j] und [w]: Die wenigen Minimalpaare, die sich hierzu bilden lassen (z.B. *piano* 'flach' mit [j] vs. *Piano* von *Pio* mit [i] und *la quale* mit [w] vs. *lacuale* 'Binnensee' mit [u]) sind stark von der Sprechgeschwindigkeit und der lautlichen Umgebung abhängig: bei hoher Sprechgeschwindigkeit hört man keinerlei Unterschied. Man kann daher [j] und [w] als Varianten der Phoneme /i/ und /u/ bezeichnen (Geckeler/Kattenbusch 1992: 61).

²⁸³ Aus demselben Grund wie /ā/ im Italienischen gilt /ě/ unbestritten als Phonem des Spanischen: [ʃ] taucht im Spanischen nicht als selbständiges Phonem auf. Problematisch ist allerdings die Transkription dieses Phonems: Dietrich/Geckeler (1993: 75) verwenden das Zeichen /č/, Berschin/Fernández-Sevilla/Felixberger (1987: 136) bevorzugen /c/. Wegen der Analogie zu it. /ā/ und wegen der größeren Transparenz bevorzuge ich die auch in Wörterbüchern verbreitete API-Notation /ě/.

²⁸⁴ Umstritten ist der phonologische Status von /c/, das teilweise als Allophon von /a/, /e/ und /e/ gilt, teilweise aber auch als eigenes Phonem gewertet wird (Lüdtke 1984: 52).

Deutschen fallen die gelängten Vokale aus der Reihe, im Französischen die nasalierten Vokale. Generell weichen die Vokalsysteme der vier Sprachen viel stärker voneinander ab als die Konsonantensysteme: Nur ein einziges Vokalphonem ist allen vier Sprachen gemeinsam, aber doch immerhin 11 Konsonantenphoneme. Bezüglich der Konsonanten fällt am ehesten das Katalanische mit seiner Vielfalt an Zischlautphonemen auf. Isolierte Erscheinungen innerhalb der dargestellten Sprachengruppe sind der Glottisverschluss /ʔ/, der laryngale Reibelaut /h/ und der velare Nasal /ŋ/ im Deutschen sowie der interdental Reibelaut /θ/ im Spanischen. Zum Nasal /ŋ/ ist allerdings zu sagen, daß er in englischen Lehnwörtern auch in romanischen Sprachen durchaus üblich geworden ist, vgl. frz./span. *camping*. Im Italienischen und Spanischen existiert er auch als kombinatorische Variante von /n/: it. *lungo, stanco*, sp. *longanidad, estanco*.

Zwischen diesen beiden Sprachen bestehen die größten Übereinstimmungen: Das Italienische hat lediglich zwei offene Vokalphoneme (/ɛ/ und /ɔ/), die stimmhaften Reibelaute /v/ und /z/ sowie die präpalatale Affrikata /dʒ/ zusätzlich. Das Spanische weist demgegenüber den velaren Frikativlaut /χ/ und den interdentalen Frikativlaut /θ/ auf. Die übrigen Abweichungen zwischen dem spanischen und dem italienischen Konsonantensystem (ital. /ʃ/, span. /tʃ/, /j/ und /r̄/) betreffen nur die phonologische Ebene: Phonetisch gesehen ist ja das italienische /ʃ/ im spanischen /tʃ/ enthalten, umgekehrt treten auch spanisch /j/ und /r̄/ im Italienischen auf (vgl. Anm. 282).²⁸⁵

Interessant ist auch der Vergleich mit dem Phoneminventar des *Englischen*. Schließlich dürfte es kaum einen germanophonen Spanisch- oder Italienisch-Lerner geben, der nicht vorher schon mit englischen Lauten in Berührung gekommen wäre:

Vokale (britische Aussprachenorm)²⁸⁶: Wie im Deutschen tritt /i/ im Englischen nur gelängt auf, z.B. in *beat*. Auch das englische /u:/ (*youth*) kennen wir aus dem Deutschen. Die Phoneme /ɑ:/ (*palm*), /e/ (*brunette*) und /u/ (*put*) hingegen teilt das Englische mit den drei beschriebenen romanischen Sprachen. Das im Diphthong /ɛə/ (*compare*) auftretende /ɛ/ finden wir auch im Dt., Frz. und Ital., das /ə/ (*menace*) und /ɑ:/ (*father*) auch im Französischen. Besonderheiten des Englischen verglichen mit den oben dargestellten Sprachen sind die Phoneme /ɔ:/ (*law* – in D, F und I nur in kurzer Realisierung), /æ/ (*man*), /ʌ/ (*come, but*) und /ɒ/ (*hod*). Zum Paar /a/ : /ɑ:/ ist noch zu ergänzen, daß /a/ im Englischen nur als erster Teil von Diphthongen auftritt. Das häufigere Phonem ist hier also /ɑ:/ – ein Phonem, das im Französischen von heutigen Sprechern immer mehr zugunsten der palatalen Variante /a/ aufgegeben wird.

²⁸⁵ Beck-Busse (1995a: 57) führt in ihrem Vergleich des spanischen und italienischen Phonemsystems auch die italienischen Affrikaten [ɛ̃] *pazzo, mezzo* ('überreif'), [p̃] *mezzo* ('halb') und [ɛ̃] *cercare* sowie die spanischen Frikativlaute [d̃] *dedo* und [β̃] *cabeza* als Phoneme an. In Anm. 282 habe ich bereits angeführt, warum ich hier – mit den meisten Lehrbüchern – eher von der phonetischen Ebene sprechen würde.

²⁸⁶ Das Inventar entnehme ich Gimson (1994: 88) und Mair (1997: 16ff).

Konsonanten (Mair 1997: 82f): Die allen vier Sprachen aus der Tabelle gemeinsamen Phoneme /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /s/, /m/, /n/ und /l/ gelten auch für das Englische. /v/, /z/, /ʃ/ und /ʒ/ hat das Englische mit dem Deutschen (bis auf /ʒ/), dem Französischen und dem Italienischen gemein, /h/ und /ŋ/ teilt es nur mit dem Deutschen. Das stimmlose /θ/ (*thursday*) finden wir auch im Spanischen, das stimmhafte /ð/ (*the*) dagegen ist in dieser Vergleichsgruppe englisches Sondergut, ähnlich wie die unterschiedlichen Realisierungen des englischen Phonems /r/, nämlich [ɹ] und [ɹ̥].

Betrachtet man den germanophonen Lerner romanischer Sprachen, so muß man die Perspektive allerdings umdrehen, d.h. es geht um die Frage, welche derjenigen romanischen Phoneme, die nicht als Phoneme oder Phonemkombinationen (s.u.) im Deutschen auftauchen, aus dem Englischen bekannt sein müßten. Dies wären die kurzen romanischen Phoneme /e/ und /u/ (in anglistischer Transkriptionstradition /ʊ/, die französischen Phoneme /ə/ und /ɑ:/ (letzteres im Frz. auch ohne Länge), das französisch-katalanische /z/, das spanische /θ/ sowie als Phonemkombination das italienisch-katalanische /ā / (vgl. engl. *Jack*).

Für den Lerner, der *native speaker*-ähnliche Kompetenzen anstrebt, ist die *phonetische* Seite der Fremdsprache genauso wichtig wie die phonologische Seite, wenn nicht noch wichtiger.²⁸⁷ Wenn ein Lerner nämlich nur die Phoneme der Fremdsprache auseinanderhält, wird der muttersprachliche Zuhörer immer noch den Eindruck eines Akzents verspüren.²⁸⁸ Aus diesem Grund soll nun noch kurz auf phonetische Phänomene eingegangen werden, die nicht zum Phoneminventar gehören:

Eine phonetische Besonderheit des Deutschen ist die leichte Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute, die man teilweise auch als [p^h], [t^h] und [k^h] transkribiert. Die kombinatorischen Varianten [χ] und [ç] wurden bereits in Anm. 280 angesprochen, dasselbe gilt für die Affrikaten [ē], [ě], [pf] und die Diphthonge [aɪ], [aʊ], [ɔɪ].

Das Französische ist negativ gekennzeichnet durch die Abwesenheit von Diphthongen und Affrikaten, positive Auffälligkeiten fehlen. Die große Besonderheit des Französischen, die Nasalvokale, haben phonologische Relevanz (s.o.) und sind daher in der phonetischen Übersicht nicht aufgeführt.

Eine Besonderheit des Italienischen besteht darin, daß jeder Konsonant außer dem stimmhaften Reibelaut [z] gelängt werden kann (Geckeler/Kattenbusch 1992: 58). Aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichte ich aber auf die Darstellung all dieser Geminationen in der folgenden Tabelle.

²⁸⁷ Selbst in der wenig linguistisch orientierten *silent way*-Methode von Gattegno wird vom Lehrer daher vor Beginn des Anfängerunterrichts die Erstellung eines phonetischen Vergleichs zwischen L1 und L2 erwartet, um auf diese Weise Transferbasen leichter erkennen und Schwierigkeiten vorhersehen zu können. Zur Erleichterung wird dann mit den Phonen bzw. Phonemen (und ihren Graphemen) begonnen, die in beiden Sprachen identisch sind (Germain 1993: 237).

²⁸⁸ Zur Schwierigkeit der Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute vgl. Bohn (1998). So entwickelte Tomé (1994) ein Französisch-Phonetiklehrbuch speziell für hispanophone Lerner.

Kennzeichnend für das Spanische sind neben den Triphthongen und den zahlreichen Diphthongen die frikativen Varianten der Phoneme /b/, /d/ und /g/.

Für das Katalanische sind neben dem bereits angesprochenen problematischen Status des Lauts [ç] (vgl. Anm. 284) v.a. die enorme Vielfalt der Diphthonge, einige geläufig gesprochene Konsonanten und einige spezielle Lautkombinationen hervorzuheben. Zu erwähnen bleibt schließlich die sehr variable Phonem-Graphem-Zuordnung: Das Graphem 'a' beispielsweise kann je nach Umgebung und Betonung als /a/ oder /ç/ realisiert werden, das Graphem 'o' als /o/, /j/ oder /u/ (nach Brumme 1997: 2ff und Röntgen 1990: 12ff). Da die Probanden in meiner Studie katalanisches Material aber nur entweder schriftlich *oder* mündlich präsentiert bekamen, spielten die Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Test keine Rolle. Nimmt man die phonologische und die phonetische Perspektive zusammen, so bleibt für das Katalanische festzuhalten, daß es unter den beteiligten romanischen Sprachen bei weitem das komplexeste Lautsystem besitzt.

		Deutsch ²⁸⁹	Frz. ²⁹⁰	Italienisch	Spanisch ²⁹¹	Katalanisch
Vokale	einzel-sprachen-abhängig	e au aj, oj		wɔ aw ja, jɛ, jo, ju aj	wa, we, wo aw, ew, ow ja, je, jo, ju aj, ej, oj, uj waj, wej jaj, jej	wa, we, we, we, wo, wj, wi aw, ew, ew, ow,]w, iw, uw ja, je, jc, jo, jj, ju aj, ej, ej, oj,]j, uj
	allen 4 Sprachen gemeinsam					
Konsonanten	allen 4 Sprachen gemeinsam					
	einzel-sprachen-abhängig	p ^h , t ^h , k ^h χ, ç, r ts, tʃ, pf		j, w ɲ, ɳ ts, dz, tʃ	β, d̪, ʎ, z ɲ, ɳ, ç	β bb̪l, kk̪l, gg̪l, gw, ll, ɲn, kw, mm, dm, nndn, jj, ě, gz, ks

Tabelle 2: *Phonetische Varianten für Dt., Frz., Ital. und Span.*

Anzumerken bleibt, daß einzelsprachliche Phoneme in anderen Sprachen als diatopisch markiertes Allophon auftreten können. So findet sich beispielweise der Laut [ʒ], der im Französischen Phonemstatus hat, auch im lateinamerikanischen Spanisch – vgl. z.B. die argentinische Aussprache von *llorar*.

Phonetische Transfer- und Interferenzphänomene gibt es auch im Bereich der Akzentuierung: Hier fällt auf, daß Betonungsmuster häufig eher aus anderen Fremdsprachen als aus der Muttersprache auf die Zielsprache übertragen werden. So haben beispielsweise viele Studenten Schwierigkeiten damit, daß sp. *carácter* genau wie im Deutschen den Hauptton auf der vorletzten Silbe trägt. Sie neigen eher dazu, analog zu frz. *caractère*, die letzte Silbe zu betonen.

²⁸⁹ Pelz (1996: 74) führt bei den im Deutschen unterscheidbaren Vokalen auch ein kurzes [e] auf. Ihre Beispiele *Ehre* und *schwer* scheinen mir aber eher die These zu belegen, daß geschlossene Vokale im Deutschen immer lang sind. Die verschiedenen r-Laute, die sie aufführt, können für den Fremdsprachenunterricht vernachlässigt werden, da sie stark diatopisch markiert sind (z.B. [r] in Franken: *Regensburg*, [ʀ] im Rheinland: *Kerpen* und [oʀ] in Westfalen: *Dortmund*).

²⁹⁰ Ein besonderes Problem der französischen Lautlehre sind das sog. "h aspiré" und die "liaison". Beide Phänomene möchte ich hier ausklammern: ersteres, weil man hier keinen Laut hört und es damit strenggenommen gar nicht zur Lautlehre gehört, letzteres, weil es nur im Zusammenhang mit dem "mot phonétique" erklärt werden kann (vgl. Geckeler/Dietrich 1995: 75f) und damit nicht in meinen Vergleich von Einzellauten paßt.

²⁹¹ Die Transkription der Diphthonge mit [u] oder [w] bzw. [i] oder [j] ist relativ willkürlich, da alle Aussprachevarianten vorkommen. Ich richte mich hier nach Berschin/Fernández-Sevilla/Felixberger (1987: 132f).

3.2.2 Ähnlichkeiten und Unterschiede auf der morphologischen Ebene

Die interlingualen Ähnlichkeiten auf der morphologischen Ebene sind wohl entscheidend dafür, ob zu einem unbekanntem zielsprachlichen Wort ein bekanntes Wort einer anderen Sprache als Inferenzbasis erkannt wird oder nicht. Denninghaus (1976) unterscheidet hier zwischen einem aktiven realen und einem passiven realen Wortschatz, also Wörtern, die dem Lerner tatsächlich bekannt sind. Ihm gegenüber stellt er den "potentiellen Wortschatz", einen Begriff, den er aus der russischen Spracherwerbsforschung übertragen hat.²⁹² Er versteht darunter "diejenigen Wörter einer Sprache, die der Lernende nie zuvor gehört oder gelesen hat, aber dennoch bei einer eventuellen Begegnung verstehen würde" (1976: 3). Den wichtigsten Zugang zum potentiellen Wortschatz bildet für ihn das Erkennen von Wortbildungsmustern: So kann der Lerner z.B. über den bekannten Wortbildungstyp *fair – unfair, happy – unhappy*, bei vorausgesetzter Kenntnis von engl. *certain* auch auf die Bedeutung des ihm unbekanntem engl. *uncertain* kommen (1976: 3). Im Vordergrund bei Denninghaus steht also das Erkennen über zielsprachliche Analogien, oder anders ausgedrückt: über die "Durchsichtigkeit" von Wörtern (Gauger 1971). In diesen Fällen liegt demnach intralinguales Erschließen vor. Das Erschließen über internationale Fremdwörter oder über "sprachgeschichtlich verwandte Wörter in Mutter- und Zielsprache" (Denninghaus 1976: 11) spielt bei Denninghaus nur eine Nebenrolle, das Erschließen über Wörter aus weiteren Fremdsprachen taucht gar nicht auf.

Dennoch hat das Konzept von Denninghaus großen Erfolg in der deutschen Fremdsprachendidaktik gehabt und wurde um die Fremdsprachen erweitert. So hat es beispielsweise Eingang in die niedersächsischen Rahmenlinien für das Gymnasium (1980) gefunden:

Sprachkompetenz ist nicht nur die Fähigkeit, bereits gelernte Äußerungsmuster wiederzuerkennen oder zu reproduzieren, sondern auch die Fähigkeit, neue Ketten sprachlicher Zeichen richtig zu deuten oder sie hervorzubringen. Ein wichtiges Lernziel ist es für fortgeschrittene Schüler, nie gehörte oder gelesene Wörter im Kontext zu verstehen, die aus bekannten Elementen nach bekannten Strukturgesetzen gebildet sind (z.B. *beau – beauté, café – cafetière, manger – mangeable, possible – impossible, ménage – déménager*). Auch Fremdwörter im Deutschen und die Kenntnis weiterer Fremdsprachen sollen vom Schüler zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter herangezogen werden.²⁹³

Lübke (1984) hat versucht, die Größe des potentiellen Wortschatzes zu quantifizieren. Hierzu hat er die 128 Wörter des Buchstaben 'B' aus dem *Français Fondamental* untersucht. Er kam dabei zu dem Ergebnis, daß 30 dieser Wörter von anderen Wörtern

²⁹² Denninghaus entlehnt den Begriff Berman; Buchbinder; Bezdeneznych: Formirovanie potencial'nogo slovarnogo zapasa pri obučenii russkomu jazyku kak inostrannomu (deutsch: "Die Bildung eines eines potentiellen Reservewortschatzes bei der Erlernung des Russischen als Fremdsprache"). In: *Russkij jazyk za rubež* 4, 1968, 57-60.

²⁹³ Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.) (1980): *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium*. Klasse 7-10, Französisch. Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister. Hannover. S. 13 (zitiert nach Lübke 1984: 374).

des *Français Fondamental* ableitbar wären (z.B. *baignoire* von *se baigner*),²⁹⁴ 16 Wörter von englischen Wörtern (z.B. *bagages* von *baggage*), 31 Wörter von englischen und deutschen (Fremd-) Wörtern (z.B. *ballon* von *balloon* und *Ballon*) und 12 Wörter nur von deutschen (Fremd-) Wörtern (z.B. *bibliothèque* von *Bibliothek*). Von den verbleibenden 39 Wörtern wären immerhin 19 auch noch durch kleine etymologische Hilfen von Seiten des Lehrenden verständlich (z.B. *bâtir* über *basteln*). Der potentielle Wortschatz beliefe sich damit auf 89 von 128 Vokabeln, bezieht man die Lernhilfen mit ein, sogar auf 108 von 128 Vokabeln, also 69-84% (1984: 375-377).²⁹⁵

An dieser Berechnung wird bereits deutlich, daß Lübke andere Verfahren der Erschließung des potentiellen Wortschatzes in den Vordergrund stellt als Denninghaus: Er unterscheidet drei von Schülern hauptsächlich genutzte Möglichkeiten des Transfers vom realen hin zum potentiellen Wortschatz (am Beispiel des Französischen als zweite Fremdsprache):

1. [Der Schüler] leitet die französische Wortbedeutung von anderen französischen Wörtern ab, z.B. *continuellement* ← *continuer* [...].
2. Er leitet die französische Wortbedeutung von Wörtern anderer Fremdsprachen (hier aus dem Englischen) ab, z.B. *éternel* ← *eternal* [...].
3. Er leitet die französische Wortbedeutung von deutschen Fremdwörtern ab, z.B. *immense* ← *immens* [...] (Lübke 1984: 374).

Obwohl es von linguistischer Seite immer wieder Ansätze gegeben hat, auf die Nutzungsmöglichkeit dieser Kognaten für den Fremdsprachenunterricht hinzuweisen, werden sie in Lehrbüchern bis heute kaum berücksichtigt – eher finden sich Hinweise auf die Gefahren durch "falsche Freunde" (Meara 1993: 282f). Diese Gefahren aber sollten nicht überschätzt werden: Fernández (1997: 72) hat beispielsweise in ihrer Fehleranalyse von erwachsenen Spanischlernern festgestellt, daß die meisten Wortschatzfehler auf die Bereiche Genus und Numerus entfielen. Wenn es Fehler im Bereich der Wortbildung gab, dann waren diese zum größten Teil nicht etwa auf muttersprachliche Interferenzen, sondern vielmehr auf eine kreative Assimilation zielsprachlicher Paradigmen zurückzuführen, also auf Schöpfungen wie **coloroso*, **medical*, **saltación* und **trabajero*.

²⁹⁴ Im Detail sind Lübkes Angaben strittig: Ob die Bedeutung von *beaucoup* ('viel') wirklich über *beau* ('schön') und *coup* ('Schlag') oder die von *beau-fils* ('Schwiegersohn') über *beau* ('schön') und *fils* ('Sohn') erschlossen werden kann (1984: 375), erscheint doch zumindest fraglich.

²⁹⁵ Daß der potentielle Wortschatz nichts gänzlich Neues ist, zeigt die alte Anekdote, die Meara (1993: 280f) erzählt: Ein spanischer und ein französischer Soldat trafen sich während der Napoleonischen Kriege. Der Spanier bittet den Franzosen, ihm Französisch beizubringen und bietet ihm einen Sou für jedes französische Wort, das er lernen würde. Der Franzose ist einverstanden, sagt dem Spanier, daß jedes spanische Wort, das auf *-ación* ende, in ein französisches Wort auf *-ation* verwandelt werden könne, und verlangt von seinem Schüler 100 Francs.

Wenn man untersuchen will, in welchen Fällen lexikalischer Defizite welche der möglichen lexikalischen Inferenzstrategien (vgl. Kap. 3.3.2) angewendet werden, ist es zunächst nötig, eine Art Typologie der Transfermöglichkeiten zu erstellen.

Eine Grobtypologie, die sich auf die gerade genannte von Lübke (1984, s.o.) stützt, hat Meißner (1989: 377) vorgelegt. Er unterscheidet drei Typen des lexikalischen Transfers:

- Typ 1: Muttersprache-Zielsprache (dt. *blond*, *Blondine* > frz. *blonde* > it. *biondo*). Meißner spricht hier vom "Entsprechungstransfer".
- Typ 2: Binnensprachlicher bzw. morphologischer Transfer (erweiternd: engl. *conscious* > *consciousness*; zurückführend: sp. *tranquilidad* > *tranquilo*).
- Typ 3: Transfer zwischen Fremdsprachen bzw. "zweisprachlicher Transfer" (z.B. engl. *calm* > frz. *calme* > it. *calmo*).

Da strenggenommen Typ 1 auch einen zweisprachlichen Transfer darstellt, ist es heute üblich geworden, Typ 1 und 3 gleichermaßen als "interlingualen Transfer" zu bezeichnen und damit von Typ 2, dem "intra-lingualen" Transfer abzusetzen.

Wie bereits mehrfach betont, soll es in dieser Untersuchung v.a. um den interlingualen Transfer gehen. Im Vordergrund steht dabei derjenige Transfer aus einer anderen Fremdsprache in die Zielsprache, der auf dem Vorhandensein formaler Ähnlichkeiten beruht. Die entscheidende psycholinguistische Frage ist aber nun: "Wie ähnlich müssen sich zwei Formen aus unterschiedlichen Sprachen sein, damit sie von einem Lerner aufeinander bezogen werden?" Um diese Frage zu untersuchen, ist es zunächst nötig, interlinguale Ähnlichkeiten zu klassifizieren. Im folgenden werden zunächst einige Ansätze zu einer solchen Typologie präsentiert, die für meine Zwecke von Interesse sind. Anschließend werde ich zwei eigene Entwürfe vorstellen. Es versteht sich von selbst, daß hierbei nicht sämtliche Fremdsprachen berücksichtigt werden können, die von den Probanden möglicherweise beherrscht werden. Ich werde mich also auf die sogenannten "Schulsprachen" Englisch, Französisch, Latein und Griechisch sowie auf die in der schulischen Belegung nächsthäufigen romanischen Sprachen Italienisch und Spanisch beschränken. Als einzige "Nicht-Schulsprache" werde ich wieder das Katalanische hinzuziehen, da es in den Tests meiner Tiefenstudie eine gewisse Rolle spielt (vgl. Kap. 0.1).

3.2.3 Frühere Ansätze der Klassifikation von Wortähnlichkeiten

Für die Erstellung einer Typologie morphologischer Ähnlichkeiten bieten sich sechs Vorarbeiten an, die ich kurz referieren will.²⁹⁶ Die "7 Siebe" von Klein/Stegmann

²⁹⁶

Auch Meara (1993: 285) hat eine Art Ähnlichkeitstypologie vorgelegt – bei ihm geht es aber um Ähnlichkeiten zwischen kompletten Einzelsprachen bilingualer Sprecher, nicht um Ähnlichkeiten zwischen Kognaten. Er unterscheidet vier Fälle: a) L1 und L2 eines Bilingualen teilen sehr wenige Kognaten miteinander (z.B. Englisch und Arabisch); b) L1 und L2 sind so

(1997), das Interlexis-Konzept von Meißner (1993), die Analyse graphematischer Unterschiede von Häusser (1981), das Transfermodell von Meißner (1998a), die Ähnlichkeitsmatrix von Ard/Homburg (1992) und die *synforms*-Typologie von Laufer-Dvorkin (1990 und 1991), die sich allerdings auf Formähnlichkeiten innerhalb *einer* Fremdsprache bezieht. Welche Schwierigkeiten auftreten, wenn man im Rahmen von Transfer-Untersuchungen auf eine Ähnlichkeitstypologie verzichtet, haben wir bereits am Beispiel einer früheren Untersuchung von Meißner (1989) gesehen (vgl. Kap. 3.1.1).

Kommen wir nun aber zu den erfolversprechenden Typologieversuchen, unter denen der Ansatz von Laufer-Dvorkin wegen seiner Beschränkung auf eine einzige Fremdsprache eine gewisse Sonderstellung hat:

Batia Laufer(-Dvorkin) (1990, 1991) hat untersucht, wie Erst- und Zweitspracherwerber des Englischen mit leicht verwechselbaren lexikalischen Einheiten umgehen. Es geht hier also nicht um positiven Transfer von Formen oder Inhalten, sondern darum, wie falscher Transfer bzw. intralinguale Interferenzen vermieden werden. Obendrein beschränkt sich Laufer auf Verwechslungen von Lexemen innerhalb einer einzigen Sprache. Trotz unterschiedlicher Fragestellung steht aber auch Laufer vor dem Problem, formale Ähnlichkeiten zu kategorisieren: Die formähnlichen Einheiten, die sie – analog zu *synonyms* – *synforms* nennt, unterteilt sie theoretisch in *synphones* (z.B. *live/leave*), *syngraphs* (z.B. *excerpt/expert*) und *synmorphs* (z.B. *comprehensible/comprehensive*). Sie gibt diese Unterscheidung in der Praxis – d.h. in ihrer empirischen Untersuchung – wieder auf, da die Kategorien im Einzelfall ohnehin nicht scharf zu trennen seien (1991: 43). Stattdessen stellt sie die folgenden 10 Kategorien von Synformen auf (1991: 47):

1. stammidentische Formen, die aus Wortbildungssicht im heutigen Englisch noch produktiv sind und sich nur im Suffix unterscheiden, z.B. *successful/successive*
2. heute nicht mehr produktive, stammidentische Formen, die sich nur im Suffix unterscheiden, z.B. *integrity/integration*
3. Formen, die sich durch An- oder Abwesenheit eines Suffixes unterscheiden, z.B. *project/projection*
4. heute nicht mehr produktive, stammidentische Formen, die sich nur im Präfix unterscheiden, z.B. *attribution/contribution/distribution, superficial/artificial*²⁹⁷
5. Formen, die sich durch An- oder Abwesenheit eines Präfixes unterscheiden, z.B. *mission/commission*

stark verwandt, daß sich die Wortschätze mit einigen phonologischen Umformungsregeln gegenseitig erschließen lassen (z.B. Spanisch und Italienisch); c) das Basisvokabular von L1 und L2 ist verwandt, seltenere Wörter aber kaum (z.B. Englisch und Deutsch); d) verwandte Wörter zwischen L1 und L2 existieren zwar, sind aber auf bestimmte Bereiche oder Register beschränkt (z.B. Englisch und romanische Sprachen).

297

Ich halte es zwar aus diachronischer Sicht für höchst fragwürdig, bei *arti-* von einem Präfix zu sprechen, für die Verwehlungsschwierigkeiten des Spracherwerbers spielt dieser Umstand aber sicher keine Rolle.

6. Formen, die sich nur in einem einzigen Vokal bzw. Diphthong unterscheiden, z.B. *affect/effect, staff/stuff*
7. Formen, die sich durch An- oder Abwesenheit eines Vokals unterscheiden, z.B. *cute/acute, quiet/quite*
8. Formen, die sich nur in einem einzigen Konsonanten unterscheiden, z.B. *prize/price, extend/extent*
9. Formen, die sich durch An- oder Abwesenheit eines Konsonanten unterscheiden, z.B. *simulate/stimulate*
10. Formen, die in ihren Konsonanten identisch, in ihren Vokalen aber unterschiedlich sind (mehr als zwei vokalische Abweichungen), z.B. *base/bias, embrace/embarass*.

Es fällt auf, daß Laufer ausschließlich Inhaltswörter berücksichtigt (also keine Funktionswörter wie Konjunktionen, Präpositionen etc.) und Substantive in ihrer Untersuchung ein deutliches Übergewicht haben. Wenig sinnvoll scheint mir die Unterscheidung zwischen produktiven und nicht mehr produktiven Formen: Für den Lerner ist dieses Kriterium nicht einmal zweitrangig – Produktivität muß ja nichts mit Frequenz zu tun haben. Gerade die Häufigkeit des Auftretens einer Form ist aber sicherlich ein ganz entscheidender Faktor für ihre erfolgreiche Identifizierung. Etwas verwunderlich ist auch, daß Laufer ihre Kategorien z.T. nach phonologischen Kriterien unterscheidet, dann aber in ihrer Studie den Probanden ausschließlich schriftliche Wortpaare zum *multiple choice* Test vorlegt (1991: 284).

Sie stellte dabei fest, daß beide Probandengruppen, also Erst- und Zweitspracherwerber derselben Schwierigkeitshierarchie folgen (1990: 282): Die meisten Verwechslungen gab es bei den *suffix synforms* (Wortpaare, die sich nur in ihrem Suffix unterscheiden, also die Kategorien 1, 2 und 3), es folgten die *vocalic synforms* (nur durch einen Vokal unterscheidbar, Kategorien 6, 7 und 10) und schließlich gleichauf die *prefix synforms* (nur durch das Präfix unterscheidbar, Kategorien 4 und 5) und die *consonantal synforms* (nur durch einen Konsonanten unterscheidbar, Kategorien 8 und 9). Im Ergebnis werden demnach die ursprünglichen 10 Kategorien zu 4 Gruppen zusammengefaßt. Verwechslungen tauchen nach Laufer also v.a. dann auf, wenn die Wortanfänge identisch sind und der Unterschied nur im weniger beachteten Wortende besteht.²⁹⁸

Anregungen kann auch das bereits beschriebene EUROCOMRom-Projekt (vgl. Kap. 1.4.2) von Horst Klein und Tilbert Stegmann bieten. Hier werden die möglichen Transferbasen (bzw. die "7 Siebe" der interlingualen Analyse) aus den verschiedenen bereits beherrschten Fremdsprachen wie folgt unterschieden: Internationalismen, Panromanismen, Lautentsprechungen, Graphieentsprechungen, Kernsatztypen, morpho-syntaktische Basisformeln und Präfixe/Suffixe (1997: 4f). Aus lexikalischer Sicht ist

²⁹⁸ In einer späteren Publikation (Laufer 1992) wurden die L2-Verwechslungsphänomene in Abhängigkeit von den verschiedenen Muttersprachen der Englischlerner dargestellt.

die Unterscheidung zwischen Internationalismen und Panromanismen heikel: Viele der panromanischen Lexeme sind ja lateinischen Ursprungs und tauchen als Lehnwörter auch in nicht-romanischen Sprachen auf.²⁹⁹ Für Klein/Stegmann stellt dies kein Problem dar, da sie ein rein didaktisches Interesse haben. Internationale Fremdwörter im Deutschen bezeichnen sie als Internationalismen; wenn sie europäischen Sprachen entstammen, auch als "Eurowörter" – also z.B. *Hexagon, moderat, situiert* (Klein/Stegmann 2000: 31).³⁰⁰ Panromanismen definieren sie als die "fast gänzlich aus dem Latein stammenden Wörter, die in allen oder den meisten romanischen Sprachen bis heute gebräuchlich sind" (2000: 37) – in der Praxis bezeichnen sie als Panromanismen Wörter, die in mindestens fünf romanischen Sprachen heute gebräuchlich sind. Lediglich 39 "absolute Panromanismen" (z.B. im Deutschen *manuell, Dormitorium, statisch, temporär*) kämen nämlich in allen romanischen Sprachen vor (2000: 39). Daß diese Wörter auch im Deutschen und ähnlich im Englischen existieren, spielt für den primär didaktischen Ansatz von Klein/Stegmann keine Rolle: Es ist für die Autoren schließlich ohne Bedeutung, ob ein Lerner ein Wort als Internationalismus oder als Panromanismus erkennt – wichtig ist nur, daß er es überhaupt erkennt. Möchte man hingegen herausfinden, warum er dieses Wort erkannt hat, müssen die Kategorien möglichst scharf abgetrennt sein.

Franz-Joseph Meißner (1993: 536f) hat ausgehend von der Dichotomie "Konzept (Signifikat) vs. Kodierung (Signifikant)" vier Stufen für die Beurteilung lexikalischer Verwandtschaft bzw. Ähnlichkeit von Elementen verschiedener Sprachen ("Interlexeme") festgestellt:

1. Einfachkodierte Einfachkonzeptualisierung, d.h. gleiche Form (soweit das phonologisch möglich ist) und gleicher Inhalt in verschiedenen Sprachen, also strenge Intersynonymie (z.B. frz. *génuflexion* – span. *genuflexión* oder dt. *Anorak* – frz. *anorak*)
2. Bi- oder mehrfachkodierte Einfachkonzeptualisierung, also ein identisches Konzept mit unterschiedlichen Signifikanten, z.B. dt. *Hund*, frz. *chien*, span. *perro*
3. Einfachkodierte Bi- oder Mehrfachkonzeptualisierung, also ein kongruentes Signifikat mit unterschiedlichen, aber doch objektverwandten Konzepten. Der Unterschied auf der Konzeptebene kann auch rein konnotativer Art sein, wie z.B. in frz. *fédéralisme*, dt. *Föderalismus* und engl. *federalism*.
4. Bi- oder mehrfachkodierte Bi- oder Mehrfachkonzeptualisierung, also unterschiedliche Signifikanten für Konzepte, die einander allenfalls denotativ, nicht aber konnotativ entsprechen, wie z.B. in frz. *nationaliser* – dt. *verstaatlichen* oder span. *interna* – dt. *Haushaltshilfe*.

²⁹⁹ Zur Identifikation von Internationalismen vgl. Schaefer (1990: 37ff) und Volmert (1993: 67ff).

³⁰⁰ Im Anhang ihres Lehrbuchs stellen Klein/Stegmann eine Liste des internationalen Wortschatzes im Deutschen sowie einen panromanischen Grundwortschatz zur Verfügung (2000: 241ff).

Nach der Herkunft der Interlexeme unterscheidet Meißner anschließend (1993: 540-543):

1. Kultismen (Wörter des griechisch-lateinischen Kulturadstrats), z.B. *Genie, Dämon, Ironie*
2. Gelehrte Modernismen (v.a. wissenschaftliche Prägungen der Neuzeit), z.B. *Kommunismus, Urbanisierung, intellektuell*
3. Wörter der modernen Zivilisation (Schöpfungen der internationalen Kommunikationsgesellschaft des 20. Jh.), z.B. *Telefon, Radio, Television*
4. Bezeichnungsexotismen, z.B. *der Beaujolais, el Bundesbank*
5. außereuropäische Wörter, z.B. *Kanu, Schokolade*
6. Wörter deutschen Ursprungs in anderen Sprachen, z.B. *le/el/il/the leitmotiv*
7. Szientismen (z.B. *Linguistik*)
8. Lehnübersetzungen (z.B. engl. *hard disk*, it./span. *disco duro*, frz. *disque dur*, dt. *Festplatte*)

Auch hier ist es für den Lerner unwesentlich, ob seine Transferbasis in der Renaissance, im 18. Jahrhundert oder erst im 20. Jahrhundert entlehnt worden ist. Man sollte auch nicht aus den Augen lassen, daß das Untersuchungsziel nicht in der Darstellung der diachronischen Zusammensetzung des Wortschatzes einer Sprache X besteht, sondern in der Beschreibung des Transferverhaltens von Fremdsprachenlernern. In einem zweiten Schritt könnte es allerdings durchaus von Interesse sein, welcher Typ von Interlexemen am ehesten erkannt wird. Dies dürfte aber dann eher phonologisch-graphematische oder morphologische Gründe haben als sprachhistorische Gründe.

Christiane Häusser ist 1981 in einer unveröffentlichten Dissertation³⁰¹ der Frage nachgegangen, wie weit graphematische Abweichungen gehen dürfen, damit interlinguale Verwandtschaften noch erkannt werden. Sie untersuchte das Sprachenpaar Französisch (L1) und Englisch (L2) bei Schülern im 4. und 6. Englischlernjahr an einem französischen *Lycée*. Ich zitiere im folgenden Reinfried (1998: 41), dem die Arbeit vorgelegen hat:

Sie kommt zu dem Ergebnis, daß ein Wort in der Zielsprache, das sich in einem einzigen (hinzugefügten, getilgten oder ausgetauschten) Graphem vom Äquivalent in der Ausgangssprache unterscheidet (wie z.B. *the forest* von *la forêt*), noch etwa von 90% der von ihr getesteten Schüler erschlossen werden konnte. Abweichungen in zwei Graphemen (z.B. *the voice* vs. *la voix*) reduzierten die Erschließungsquote auf etwa 75%, bei Abweichungen in drei Graphemen (z.B. engl. *various* vs. frz. *varié*) fiel sie auf etwa 50% ab. Bei einer Differenz von über drei Graphemen wurde (im statistischen Durchschnitt) bereits eine kritische Grenze erreicht, jenseits der fast kein Schüler mehr das

³⁰¹ Häusser, Christiane: *Les difficultés lexicales dans l'apprentissage de l'anglais par les francophones*. Maschinenschriftliche, ungedruckte Dissertation, Aix-en-Provence: Université de Provence (Aix-Marseille I) 1981.

zielsprachig unbekanntes Wort erschließen konnte. Im lexikalischen Einzelfall kam es allerdings darauf an, ob die graphematischen Unterschiede sich am Wortende oder am Wortanfang befanden und wie das zahlenmäßige Verhältnis zwischen graphematischen Übereinstimmungen und Differenzen beschaffen war; bei kurzen Wörtern führten bereits drei unterschiedliche Grapheme zur lexikalischen Unerschließbarkeit (z.B. wurde die Verbindung von engl. *peace* zu frz. *paix* nicht mehr gesehen), bei längeren Wörtern bewirkte erst eine Differenz von vier bis fünf Graphemen die semantische Intransparenz (z.B. engl. *discover* vs. frz. *découvrir*).

Auch hier wird also, wie schon bei Laufer (s.o.) die oben (Kap. 2.3) bereits erwähnte These von Lutjeharms (1997: 156) bestätigt, wonach im Zweitspracherwerb der Wortanfang wichtiger für die Worterkennung ist als die Wortmitte oder das Wortende.³⁰² Bemerkenswert scheint mir zudem, daß nicht allein die bloße Anzahl identischer bzw. abweichender Elemente für das Erkennen und Nichterkennen entscheidend ist, sondern vielmehr das Größenverhältnis dieser beiden Werte.

Franz-Joseph Meißner, der sich in letzter Zeit verstärkt mit Fragen zur romanischen Interlexik befaßt hat, legte jüngst ein Transfermodell vor, das auch eine Kategorisierung von Wortähnlichkeiten beinhaltet (1998a: 57f). Meißner legt großen Wert darauf, daß ein Transfermodell bzw. eine Typologie von Transferbasen sowohl die formale als auch die inhaltliche Transferbasis berücksichtigt – er spricht hierbei von "Formkongruenz" und "Bedeutungsadäquanz" (ähnlich 1999: 65). Wie schwierig dieser Anspruch ist, erkennt man daran, daß Meißner getrennte Modelle für Wortformen und Wortinhalte entwirft. Sein Entwurf für Wortformen (Einzelwörter) lehnt sich an das sehr komplexe Modell von Zimmer (1985: 291) an, das die monolinguale Repräsentation und Verarbeitung von Wortformen abbildet. Meißners Anpassung an mehrsprachige Verhältnisse sieht folgendermaßen aus:

³⁰² Daß Abweichungen am Wortbeginn beim Erschließen mehr stören als Abweichungen am Wortende belegen auch die Untersuchungen von Caddéo/Vilaginés Serra (1997: 122) im Rahmen des bereits beschriebenen Projektes EuRom 4 (vgl. Kap. 1.4.3), wo die *intercompréhension* in bezug auf Portugiesisch, Spanisch, Italienisch und Französisch getestet wurde.

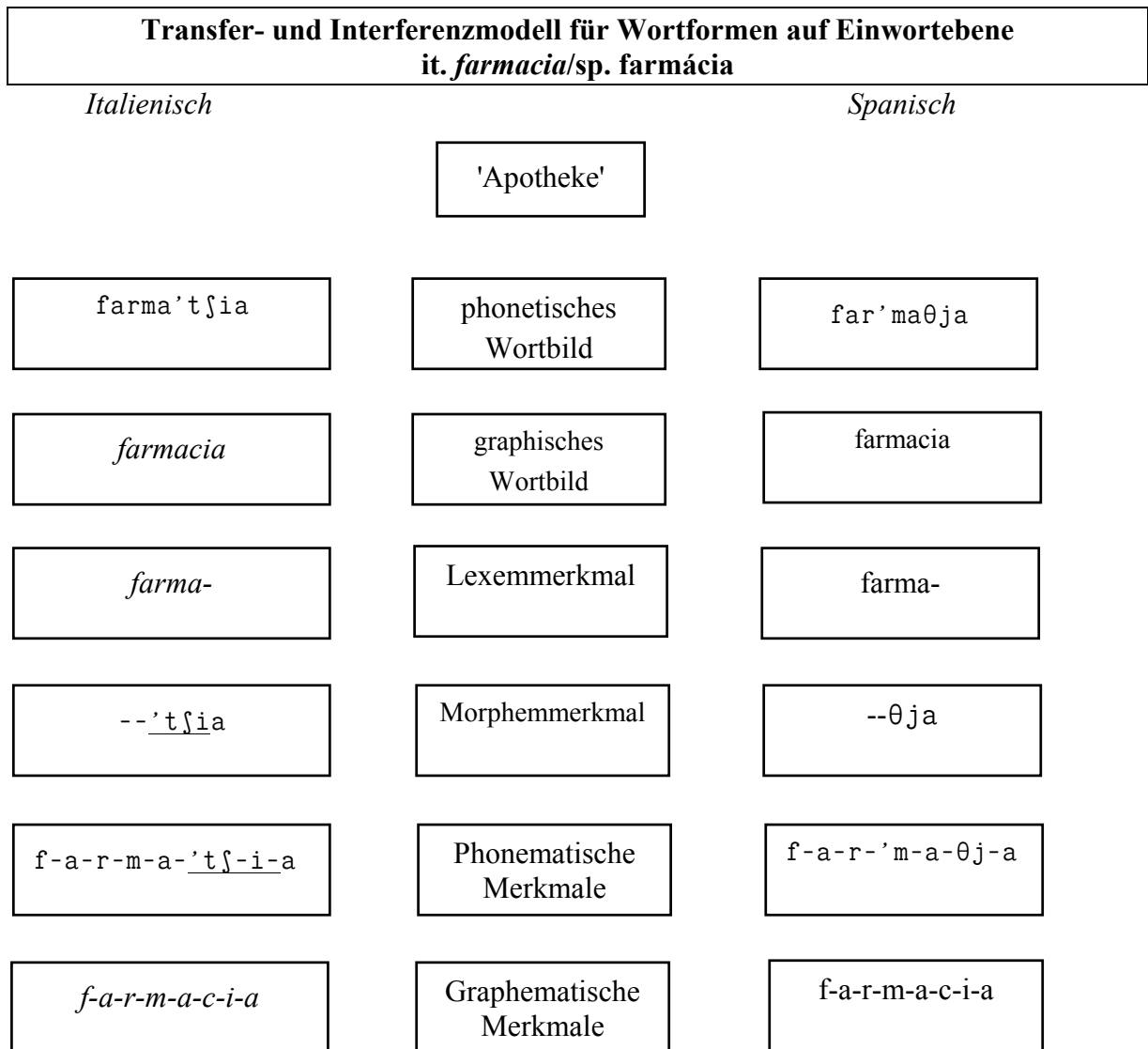


Abbildung 18: Transfer- und Interferenzmodell nach Meißner (1998a: 58)³⁰³

³⁰³ Meine API-Transkription weicht leicht von der m.E. inkonsequenten Transkription Meißners ab (vgl. zu diesem Punkt die folgende Fußnote). Der nicht normgerechte Akzent *farmácia* im Kopffrahmen steht so im Original.

Abgesehen von einigen Inkonsistenzen bzw. Ungenauigkeiten bei der Transkription,³⁰⁴ die ich größtenteils bereinigt habe, scheint mir dieses Modell sehr hilfreich: Es veranschaulicht "interlexematische, intergraphematische, intermorphematische und interphonologische Assoziationsschienen" (Meißner 1998a: 57). Ein großer Nutzen des Modells ist die Möglichkeit, das Ausmaß der interlingualen Assoziationskongruenz zu quantifizieren. Im oben demonstrierten Beispiel it. *farmacia* vs. sp. *farmacia* hieße dies, daß bei sechs formalen Kriterien nur zwei oppositive Merkmale auftreten. Man kann sich allerdings darüber streiten, ob tatsächlich eine Opposition auf der Morphemebene vorliegt, wie dies Meißners Unterstreichung suggeriert. Der Lerner wird – solange das Wort schriftlich vorliegt – sicherlich keine Schwierigkeiten haben, das spanische Morphem -θja mit dem italienischen -'ěia zu identifizieren. Meines Erachtens liegen die zwei oppositiven Merkmale eher beim phonetischen Wortbild und bei den phonematischen Merkmalen, es geht also um die interlinguale Opposition [ě] vs. [θ] und die unterschiedliche Lage des Haupttons.

Recht gut übertragbar erscheint mir die Ähnlichkeitsmatrix, die Josh Ard und Taco Homburg (1992) für ihre empirische Transferforschung entwickelt haben (s.o. S. 140): Sie verglichen den Wortschatztransfer von 194 hispanophonen und 100 arabophonen Englischlernern und mußten dazu einen Beschreibungsrahmen entwerfen, der es ermöglichte, verschiedene Grade spanisch-englischer Ähnlichkeiten ebenso zu erfassen wie arabisch-englische Ähnlichkeiten. Die Ähnlichkeiten wurden hierzu in zwei Parametern erfaßt: Dem einen lag die Wortform, dem anderen die Wortbedeutung zugrunde.

Der formale Parameter basierte auf orthographischer (die Testfragen wurden den Probanden immer schriftlich vorgelegt) und morphologischer Ähnlichkeit, die in 5 Stufen skaliert wurde (1992: 55ff):

- 1 völlige orthographische Identität: z.B. span./engl. *candor*.
- 2 Abweichungen nur im Bereich der grammatischen Endung: z.B. sp. *moderno* – engl. *modern*; sp. *falso* – engl. *false*.

304

Aus Meißners Schrifttypenwahl wird nicht ganz deutlich, wann er API-Zeichen benutzt und wann nicht. So transkribiert er beispielsweise it. *farmacia* als "fαrma'tɕiα", also zweimal mit velarem [Y] und im Auslaut sogar mit griech. Alpha. Bei sp. *farmacia* verwendet er in seiner Transkription richtig das palatale [a], notiert aber die Betonung nicht als Hochkomma vor der betonten Silbe – wie in API-Transkription üblich und auch im italienischen Beispiel angewandt – sondern als Akzent auf dem Vokalzeichen: á. Problematisch ist auch das Auseinanderziehen der einzelnen Lautzeichen in der Zeile "Phonematische Merkmale": Dadurch wird nämlich der Eindruck erweckt, bei it. *farmacia* läge der Hauptton auf der Affrikata -ě- und nicht etwa auf dem -i-. Bei konsequenter Transkription von sp. *farmacia* gälte Entsprechendes für das betonte -a -, aber wie bereits gesagt, fällt das hier nicht ins Gewicht, weil Meißner auf die übliche Transkription der Betonung mit Hochkomma verzichtet.

- 3 Abweichungen weisen regelmäßige orthographische Korrespondenzen auf: z.B. sp. *experiencia* – engl. *experience*, sp. *famoso* – engl. *famous*, sp. *transición* – engl. *transition*.
- 4 relativ ähnliche Wörter, die aber eine unregelmäßige orthographische Beziehung zum Englischen haben: z.B. sp. *sorpresa* – engl. *surprise*, sp. *detener* – engl. *detain*.
- 5 Wörter, die aus orthographisch/morphologischer Sicht schon "more distant" sind: z.B. sp. *promover* – engl. *promote*, sp. *descubrimiento* – *discovery*.

Auch wenn durch die Ausklammerung der phonetischen Seite das Problem der Ähnlichkeitstypologie stark vereinfacht wird und im Detail einige Inkonsistenzen oder sogar Fehler zu bemängeln sind,³⁰⁵ scheint mir die Grundidee dieser Klassifikation doch recht fruchtbar. Leider offenbart sie aus psycholinguistischer Sicht eine große Schwäche: Mit Ausnahme der Kategorie 2 wird nicht darauf eingegangen, an welcher Stelle des Wortes die Abweichung auftritt – und gerade dies ist ja häufig entscheidend für die Wahrnehmung einer Abweichung.

Analog zu ihrer Klassifikation der formalen Ähnlichkeiten entwerfen Ard/Homburg auch eine Typologie der semantischen Similarität in fünf Stufen (1992: 57ff). Als wichtigstes Kriterium dient ihnen dabei die (Reihenfolge der) Angabe der Bedeutung in dem einsprachigen Wörterbuch *Diccionario de la lengua española* der Real Academia Española (Madrid 1956):

- 1 Die Grundbedeutung des spanischen Worts (reflektiert in der erstangeführten Bedeutung) entspricht der Bedeutung des englischen Worts: z.B. sp. *moderno* – engl. *modern*.
- 2 Die Grundbedeutung im Spanischen weicht zwar ab, die als zweite aufgeführte Bedeutung entspricht aber der Bedeutung des englischen Wortes: z.B. sp. *planta* (1. 'Fußsohle', 2. 'Pflanze') – engl. *plant*.
- 3 Erst die an dritter Stelle aufgeführte Bedeutung im Spanischen entspricht der Bedeutung des im Englischen: z.B. sp. *competente* (1. 'adäquat', 2. 'konkurrierend', 3. 'fähig') – engl. *competent*.
- 4 Die Bedeutung im Englischen entspricht einer Erweiterung oder Verengung der Bedeutung im Spanischen: z.B. span. *parientes* ('Verwandte') – engl. *parents* ('Eltern').

³⁰⁵ Die Abgrenzung der formalen Gruppen 4 und 5 ist sehr ungenau. Außerdem gehen die Autoren beispielsweise überhaupt nicht auf Diakritika ein. Entweder kennen sie sie nicht (dafür spricht, daß im gesamten Aufsatz nicht ein spanischer Akzent bzw. eine Tilde gesetzt ist – auf *transición* habe ich den Akzent hinzugefügt), oder aber sie gehen davon aus, daß solche Kleinigkeiten keinerlei Rolle für den Transfer spielen. Außerdem hätte man beispielsweise das Paar *detener/detain* besser in Gruppe 3 unterbringen können – schließlich gibt es ja analoge Paare wie *retener/retain*, *obtener/obtain*. Das Paar *experiencia/experience* wiederum hätte man eher in Gruppe 2 erwartet.

- 5 Die Bedeutungen ähneln sich nur noch sehr entfernt, so daß man teilweise bereits von *false friends* sprechen würde: z.B. sp. *tachar* ('durchstreichen') – engl. (*touch*/**tach/tack?*),³⁰⁶ sp. *sucesivo* ('folgend') – engl. *successful* ('erfolgreich').³⁰⁷

Natürlich ist bei der Erfassung der semantischen Ähnlichkeiten höchst problematisch, daß Ard/Homburg offensichtlich davon ausgehen, daß es im Englischen nur je eine Wortbedeutung gibt, während sie im Spanischen die ersten drei im Wörterbuch aufgeführten Bedeutungen berücksichtigen.³⁰⁸ Was diese Klassifikation außerdem anfechtbar macht, ist ihre Zufallsbestimmtheit: Mit einem anderen spanischen Wörterbuch wäre man womöglich zu ganz anderen Ergebnissen gekommen.

Der große Vorteil der Typologie von Ard/Homburg besteht darin, daß man die fraglichen Wortähnlichkeiten sehr schön in einer Matrix darstellen kann, die beispielsweise in der Vertikalen den orthographischen und in der Horizontalen den semantischen Parameter darstellt – je größer die orthographische Ähnlichkeit, desto wahrscheinlicher ist der (semantische) Transfer (hier die spanischen Beispiele aus der Perspektive des Englischen):

semantisch → orthographisch ↓	1	2	3	4	5
1		candor			
2	moderno falso	plantas	competente honesto	largo quieto	
3	experiencia famoso	extravagancia		transición parientes	deshonesto
4	sorpresa rico			sidra detener	desplazar
5	descubrimiento promover		encomendar	racionar incremento	tachar sucesivo

Abbildung 19: Ähnlichkeitsmatrix nach Ard/Homburg (1992: 58)

Faßt man die oben aufgeführten Ansätze zusammen, so läßt sich sagen, daß eine komplette Typologie formaler Wortähnlichkeiten nicht nur die deren Erkennbarkeit (Phonologie/Graphie, Position der Abweichungen, Morphologie, Erbwörter vs. Lehn-

³⁰⁶ Die Autoren geben leider das englische Formäquivalent, an das sie gedacht hatten, nicht an. Natürlich dachte ich sofort an ein Verb wie **to tach* (gedachtes Simplex zu *attach* oder *detach*), aber dieses taucht weder in Wörterbüchern auf, noch kannten es englische Muttersprachler, die ich konsultierte. Möglicherweise dachten die Autoren auch an *to touch* ('berühren'), das allerdings eher phonetische als orthographische Ähnlichkeit zu sp. *tachar* aufweist, oder aber an *to tack* ('heften').

³⁰⁷ Die semantische Ähnlichkeit wird hier wohl in der Verwandtschaft zu engl. *successive* gesehen.

³⁰⁸ Eine solche Unzulänglichkeit ist wohl nur dadurch zu erklären, daß die Autoren Muttersprachler des Englischen sind und von daher keine Außensicht auf diese Problematik haben.

wörter) sondern auch die Kriterien Wortfrequenz und Verbreitung (Internationalismen,³⁰⁹ Panromanismen etc.) berücksichtigen sollte. Inwieweit all diese Größen für meinen eigenen Ansatz von Bedeutung sind, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

3.2.4 Zwei alternative Klassifikationsansätze

Schränken wir zunächst den Kreis der für unsere Fragestellungen wichtigen Kriterien ein: Ob ein Wort weltweit, in der ganzen Romania oder nur in der Zielsprache und einer weiteren bekannten Fremdsprache vorkommt, ist dem Sprachlerner unbekannt und auch nicht relevant für ihn. Die Unterscheidung Internationalismus/Panromanismus ist daher für die Befragung überflüssig. Sie spielt erst dann eine Rolle, wenn es um die Didaktisierung geht: Internationalismen wird man – egal welche Fremdsprache gerade gelehrt wird – bei den Lernern als bekannt voraussetzen können, Panromanismen nicht unbedingt.

Bei der Frage nach den Gründen für tatsächlich geleistete Transfers sind semantische Vergleiche zunächst weniger wichtig. Der Rezipient stellt seinen Transfer ja aufgrund der vorliegenden graphematischen Informationen an. Erst jetzt ist der semantische Vergleich von Bedeutung: Er offenbart nämlich, ob der Transfer erfolgreich war oder ob man durch einen *faux ami* auf eine falsche Spur geführt wurde.

Phonetische Unterschiede werden in den meisten meiner Tests nicht deutlich, da die Textvorlage in diesen Fällen schriftlich ist – in der Tiefenstudie spielt aber die lautliche Seite der Wörter im Assoziationstest und beim Hörverstehen durchaus eine Rolle. Allerdings betreffen die Unterschiede oft nur Phonemvarianten, sind also in keinem der beiden Sprachsysteme phonologisch distinktiv – man könnte z.B. sagen, daß dt. *Torero* und sp. *torero* phonologisch identisch sind, auch wenn natürlich phonetische Unterschiede in der Realisierung von /t/ und /r/ bestehen.

Wichtigste Vergleichsebenen sind daher Graphie und Morphologie, mit Abstrichen auch die Phonologie. An zwei Klassifizierungsmöglichkeiten wäre hier zu denken: Ein Vergleich der Silbenstrukturen oder sogar der Graphemfolgen von links nach rechts – also in der Richtung, in der der Rezipient auch liest, oder aber eine eher hierarchische Analyse, in der die verschiedenen Ebenen "Gesamtwort – Wortstamm – Affixe" betrachtet werden. Letztere Klassifizierungsmöglichkeit soll zuerst erprobt werden.

³⁰⁹ Zur Identifikation und Abgrenzung von Internationalismen sowie zu deren Nutzung im Zweitspracherwerb vgl. Schaeder (1990 und 1990a) und Volmert (1990a, 1990b und 1993).

3.2.4.1 Hierarchische Klassifikation

- A) Ähnlichkeit ganzer Wörter** (graphische Einheiten)
- a) graphematisch, phonetisch und semantisch identisches Wort³¹⁰
 dt./frz. *Waldsterben*, engl./dt. *ketchup*, sp./dt. *torero* (s.o.), it./dt. *pizza*
- b) graphematisch und semantisch identisches, phonetisch ähnliches Wort (andere "Aussprachegewohnheit", die aber phonologischen Status hat)
 frz./engl./dt. *jeans*, dt./engl./frz./sp. *camping*, frz./dt. *mayonnaise*
- c) graphematisch und phonetisch identisches, semantisch ähnliches bzw. verwandtes Wort
 lat. *minister* ('Diener') – dt. *Minister*
- d) graphematisch identisches, phonetisch und semantisch ähnliches Wort
 dt./engl./frz. *institution*, frz./engl. *manufacture* (der frz. Bed. 'Fabrik' entspricht im Englischen eher *manufactory*)
- e) semantisch identisches, phonetisch und graphematisch ähnliches Wort
 frz./engl. *intelligence* – dt. *Intelligenz* – sp. *inteligencia* – it. *intelligenza*
 sp./it. *manufactura* – frz. *manufacture* – dt. *Manufaktur*
 kat. *càmping* – dt./frz./sp./engl. *camping*
 sp./kat. *culpable* – frz. *coupable*
 kat. *costum* – sp. *costumbre* – frz. *coutume*
 sp./it. *corto* – frz. *court* – kat. *curt* – dt. *kurz*
 it. *leggere* – kat. *llegir* – lat. *legere* – sp. *leer*
- f) graphematisch, phonetisch und semantisch ähnliches Wort
 lat. *lectio* ('Sammeln, Lesen') – frz. *leçon* – it. *lezione* – sp. *lección* – engl. *lesson* – dt. *Lektion*
 lat. *reducere* ('zurückführen') – frz. *réduire* – sp. *reducir* – it. *ridurre* – dt. *reduzieren* – engl. *to reduce*
 lat. *imperator* – frz. *empereur* – sp./kat. *emperador*

B) Ähnlichkeit von Wortstämmen

- a) graphematisch, phonetisch und semantisch identischer Wortstamm

³¹⁰ Aus pragmatischer Sicht gibt es natürlich Unterschiede: *Waldsterben* ist beispielsweise im Französischen als Fremdwort anders konnotiert als im Deutschen und wird daher auch situativ anders verwendet.

- it. *cambiare* – span. *intercambio*; lat. *lector* – frz. *lectorat* – dt. *Lektorat*;
lat. *campus* – it. *campagna* – sp. *campaña*
- b) graphematisch und semantisch identischer, phonetisch ähnlicher Wortstamm
lat. *campus* – frz. *campagne*
- c) graphematisch und phonetisch identischer, semantisch ähnlicher Wortstamm
lat. *minister* – it./sp. *ministro* – frz./kat. *ministre*
- d) graphematisch identisch, semantisch und phonetisch ähnlicher Wortstamm
lat. *fusio* ('Ausguß, Ausfluß') – frz./engl. *fusion* ('Schmelzen, Verschmelzung, Vereinigung') – frz./engl. *confusion*
- e) semantisch identischer, graphematisch und phonetisch ähnlicher Wortstamm
lat. *sequi* – sp. *consecuencia* – it. *conseguenza* – frz. *conséquence* – dt. *Konsequenz* – kat. *conseqüència*
- f) graphematisch, phonetisch und semantisch ähnlicher Wortstamm
lat. *caput* – frz. *capitale, capital, chapitre* – sp. *la/el capital, capitulo* – it. *la/il capitale, capitolo* – engl. *capital, chapter* – dt. *Kapital, Kapitel*

C) Ähnlichkeit von Affixen

Im voraus eine Anmerkung zur Behandlung von Infixen: In den mich interessierenden Sprachen tauchen Infixe eigentlich nur unmittelbar nach Präfixen auf. Zugleich handelt es sich hierbei aber um Elemente, die auch selbst als Präfix auftreten können (z.B. frz. *inconséquence* – it. *inconseguenza* span. *inconsecuencia* dt. *Inkonsequenz* engl. *inconsequence*), oder aber sie treten unmittelbar vor Suffixen auf und sind daher schwer von diesen zu trennen (vgl. das Inchoativinfix in lat. *cognoscere* – it. *conoscere* (zweites -o- betont). Ich werde die Infixe daher gemeinsam mit den Präfixen und Suffixen behandeln.

Präfixe

- a) graphematisch, phonetisch und semantisch identisches Präfix
lat. *repetere* ('wieder') – sp. *reconstrucción*
- b) graphematisch und semantisch identisches, phonetisch ähnliches Präfix
lat. *reducere* ('zurück, wieder') – frz. *remettre* – engl. *to recall*
- c) graphematisch und phonetisch identisches, semantisch ähnliches Präfix
lat. *resupinare* ('zurückbeugen') – sp. *reproducir* ('wiedererzeugen')
- d) semantisch identisches, graphematisch u. phonetisch ähnliches Präfix
lat. *repetere* – it. *rioccupare* ('wieder')
- e) semantisch, graphematisch und phonetisch ähnliches Präfix
lat. *reducere* ('zurück') – it. *rioccupare* – frz. *réhabilitation* ('wieder')

Suffixe

- a) graphematisch, phonetisch und semantisch identisches Suffix
lat. *imperator* – dt. *Triumphator*
- b) graphematisch und semantisch identisches, phonetisch ähnliches Suffix
lat. *imperator* – engl. *terminator*
- c) graphematisch und phonetisch identisches, semantisch ähnliches Suffix
lat. *imperator* – dt. *Traktor*
- d) graphematisch identisches, semantisch und phonetisch ähnliches Suffix
lat. *imperator* – engl. *elevator*
- e) semantisch identisches, graphematisch und phonetisch ähnliches Suffix
lat. *imperator* – kat. *emperador* – sp. *toreador* – it. *editore* – frz. *éditeur*
- f) graphematisch, phonetisch und semantisch ähnliches Suffix
frz. *éditeur* – dt. *Traktor*

Die oben vorgestellte Klassifikation hat den Vorteil, linguistische Zusammenhänge wie z.B. etymologische Verwandtschaft oder Wortbildungsmuster zu verdeutlichen. Auch die schon angesprochenen Panromanismen und Italianismen lassen sich auf diese Weise identifizieren. Unterscheiden werde ich sie künftig nach folgender Definition: Panromanismen sind Wörter lateinischen Ursprungs, die in den meisten romanischen Sprachen vorhanden sind – in jedem Fall aber im Französischen, Italienischen und Spanischen. Internationalismen sind Wörter, die darüber hinaus auch noch im Deutschen und Englischen geläufig sind – präziser ist es also, von Paneuropäismen zu sprechen.³¹¹ Daß ich dabei die slawischen und finno-ugrischen Sprachen ausklammere, scheint mir legitim, da es mir in erster Linie um germanophone Lerner romanischer Sprachen geht.

Der größte Nachteil der hierarchischen Klassifikation besteht darin, daß sie für einen nicht linguistisch geschulten Lerner kaum nachvollziehbar ist. Wie soll dieser beispielsweise unterscheiden können, ob eine Silbe ein Präfix ist oder zum Stamm gehört? Vor allem berücksichtigt die hierarchische Klassifikation nicht die Linearität der Sprachverarbeitung, die bei unbekanntem Wörtern mit Sicherheit anzunehmen ist. Ganzheitliche Wortwahrnehmung ist ja eher für den in einer Sprache geübten Leser bzw. Hörer charakteristisch.³¹² Im folgenden Abschnitt soll daher eine zweite Klassifikation erprobt werden, die diese Anforderungen berücksichtigt.

³¹¹ Zur Problematik der Begriffe "Internationalismus", "Paneuropäismus/Interromanismus" und "Bilingualismus" vgl. Meißner (1993: 540f).

³¹² Für die fremdsprachliche Rezeption unterscheidet man in der Leseforschung eine Skala von verschiedenen Lesetechniken, die vom orientierendem Lesen (*skimming*) über selektierendes/suchendes Lesen (*scanning*) zu kursorischem Lesen und schließlich totalem Lesen geht (vgl. Vences 1998: 270). Gemeint ist allerdings das Erfassen ganzer Texte. Lineare Worterschließstechniken wären also beim totalen – oder Wort-für-Wort-Lesen anzusetzen. Inwie-

3.2.4.2 Lineare Klassifikation

Wie bereits gesagt, sind die Kategorien dieses Klassifikationsansatzes auch für den linguistischen Laien nachvollziehbar. Zudem entspricht die lineare Klassifikation am ehesten den Anforderungen einer psycholinguistisch ausgerichteten Untersuchung, da unbekannte Wörter i.a. von vorne nach hinten wahrgenommen werden. Hierfür spricht die bereits erwähnte Beobachtung, daß für das Worterkennen die erste Silbe oder generell die Silbenstruktur von zentraler Bedeutung ist (vgl. S. 108). Als Maß für den Grad der Ähnlichkeit wähle ich daher nicht die Anzahl identischer Grapheme oder Phoneeme, sondern die Anzahl identischer bzw. ähnlicher Silben. Problematisch bleiben einige Fragen, die aber auch bei der hierarchischen Klassifikation offen bleiben müssen: Bis zu wievielen Veränderungen kann man noch von Ähnlichkeit sprechen?³¹³ Wie kategorisiere ich semantische Ähnlichkeit bzw. Verwandtschaft (z.B. lat. *caput* – frz. *capitale*)? Kann man überhaupt von semantischer Identität sprechen? Diese gibt es, wenn überhaupt, dann wohl nur auf denotativem, nicht aber auf konnotativem Gebiet, vgl. den Unterschied zw. dt. "Herr Minister" und frz. "Monsieur le Ministre".

Basis der linearen Klassifikation ist die Graphem- bzw. Morphemabfolge. Problematisch bei der Graphemorientierung ist allerdings der Begriff "Ähnlichkeit". Ein Beispiel aus dem Deutschen: Das Graphem "g" ist dem Graphem "k" sicher nicht ähnlicher als dem Graphem "s". Auf phonetisch-phonologischer Ebene hingegen ist klar, daß bei den Phonemen /g/ und /k/ die PHEME "okklusiv" und "palatal" bzw. "velar" (beide Varianten sind jeweils möglich) übereinstimmen. Die Opposition zwischen diesen Phonemen besteht also nur in der Stimmbeteiligung: /g/ ist stimmhaft und /k/ stimmlos. Mit den Phonemen /z/ oder /s/ hingegen (stimmhafter bzw. stimmloser alveolarer Reibelaut – beide können im Deutschen durch das Graphem "s" wiedergegeben werden) haben /g/ und /k/ nur den Grad der Stimmbeteiligung gemeinsam. Auch bei graphematischer Grundorientierung kann also nicht darauf verzichtet werden, einen Phonemvergleich zur Einschätzung der Ähnlichkeit hinzuzuziehen. Heikel ist auch der Umgang mit Diakritika und Geminaten – hier habe ich mich dafür entschieden, diese Varianten nicht als Unterschiede zu berücksichtigen.

Die hieraus entwickelte graphemgestützte Klassifikation läßt sich in zwei Feinheitsstufen durchführen: Die feinste Stufe (sozusagen die "strong version") berücksichtigt nur die Identität der einzelnen aufeinanderfolgenden Silben, die gröbere Stufe ("weak version") bezieht auch Silbenähnlichkeit mit ein. Beginnen wir mit der feineren Stufe.

fern Zusammenhänge zwischen der muttersprachlichen Lesekompetenz und fremdsprachlicher Lesekompetenz bestehen, untersucht Hosenfeld (1997).

313

Dieses Problem stellt sich besonders bei Erbwörtern.

A) Klassifikation nach der Silbenidentität

- 1) ganzes Wort identisch
sp.-it. *ministro*; frz.-kat. *ministre*
- 2) 1., 2., 3. und 4. Silbe identisch
frz. *intelligence* – sp. *inteligencia* – it. *intelligenza*
- 3) 1., 2. und 3. Silbe identisch
sp. *determinar* – frz. *déterminer*
- 4) 1. und 2. Silbe identisch
frz. *empereur* – sp./kat. *emperador*
lat. *minister* – frz./kat. *ministre* – sp./it. *ministro*
- 5) 1. Silbe identisch
lat. *caput* – frz. *capitale* – kat. *capital*

Eine so streng gehandhabte Klassifikation ist sicher sinnvoll für maschinelle Verarbeitung. Wir alle haben aber z.B. bei der elektronischen Literaturrecherche schon die Erfahrung gemacht, daß digitale Erfassung nicht nur Vorteile bringt: Vertippt man sich beim 5. Buchstaben im Nachnamen des Autors, so wird man ihn in einer Datenbank nie finden. Hier hat der Zettelkasten Vorteile, bei dem über so kleine Fehler leicht hinweggesehen werden kann. Genau diese Fähigkeit, Bekanntes auch in der Variation zu erkennen, macht den erfahrenen Fremdsprachenlerner aus. Laufer (s.o. S. 158) hat dieses Problem nicht, da sie nur Wortpaare aus einer einzigen Sprache, nämlich dem Englischen, miteinander vergleicht. Auf diese Weise sind schon einmal die Phonem-Graphem-Korrespondenzen in allen Wörtern weitgehend identisch (die Einschränkung "weitgehend" bezieht sich auf die zahlreichen Unregelmäßigkeiten der englischen Orthographie). Wer aber interlinguale Ähnlichkeiten lernergerecht klassifizieren will, kommt nicht umhin, über einige phonologische und graphematische Unterschiede hinwegzusehen. So kann man sicherlich voraussetzen, daß ein Lerner, der bereits drei Fremdsprachen kennt, die Verwandtschaft (hier typologisch, nicht genealogisch verstanden) von Suffixen wie lat. *-tio*, dt./frz./engl. *-tion*, sp. *-ción* und it. *-zione* erkennt, auch wenn sie weder graphematisch noch phonologisch identisch sind.³¹⁴ Es ist also sinnvoller, bei der Suche nach identischen Silben auch die ähnlichen Silben mitzubetrachten. Das Ergebnis ist die folgende "weak version":

³¹⁴ Vgl. zu diesem Beispiel die Anekdote in Anm. 295.

B) Klassifikation nach der Silbenähnlichkeit (oder -identität)

1) ganzes Wort ähnlich oder identisch

lat. *communicatio* – frz. *communication* – sp. *comunicación* – it. *comunicazione*

lat. *imperator* – sp./kat. *emperador*

lat. *minister* – frz. *ministre* – sp./it. *ministro*

frz. *intelligence* – sp. *inteligencia* – it. *intelligenza*

2) 1., 2., 3. und 4. Silbe ähnlich oder identisch

it. *imperturbato* ('unverwirrt') – frz. *imperturbabilité* ('Unerschütterlichkeit')

3) 1., 2. und 3. Silbe ähnlich oder identisch

sp. *encontrar* – it. *incontrare*

lat. *incendere* – frz. *enceindre* – sp. *encender*

4) 1. und 2. Silbe ähnlich oder identisch

lat. *imperator* – frz. *empereur*

5) 1. Silbe ähnlich oder identisch

lat. *caput* – frz. *chapeau, chapitre*, engl. *chapter*

Erfasst werden müssen natürlich auch diejenigen Fälle, in denen zwar nicht die erste, aber doch darauffolgende Silben identisch oder ähnlich sind:

6a) nur 2. (und evtl. folgende) Silbe identisch oder ähnlich

lat. *revenir* – sp. *invención*

it. *perturbare* – lat. *turbare* (Unterschied durch fehlendes Präfix, vgl. Laufer)

6b) nur 3. (4. und 5.) Silbe identisch oder ähnlich

sp. *interrupción* – frz. *corruption*

sp. *intransparente* – frz. *parents* (faux ami!)

6c) nur 4. (5. und 6.) Silbe identisch oder ähnlich

sp. *toreador* – frz. *instructeur*

6d) nur 5. (6. und 7.) Silbe identisch oder ähnlich

frz. *insubmersibilité* – sp. *imposibilidad*

6e) nur letzte Silbe identisch oder ähnlich

sp. *contribución* – frz. *inspiration* – kat. *contribució*

Auch dieses System ist nicht ohne Schwächen: Es stellt sich beispielsweise das Problem, daß häufig die erste Silbe eines Wortes identisch mit der zweiten oder dritten Silbe eines anderen Wortes ist – meist durch die An- bzw. Abwesenheit eines Affixes bedingt.

Selbst wenn es gelingen würde, ein perfektes Klassifikationssystem formaler Wortähnlichkeiten zu erstellen, so hätte man im einzelnen Transferfall immer noch keine Gewißheit, daß es am spezifischen Grad der Ähnlichkeit lag, daß der Transfer durchgeführt wurde. Daß ein Transfer an einer bestimmten Stelle nicht stattfindet, muß ja nicht heißen, daß der Lerner die Transferbasis nicht als solche erkannt hat – es kann auch sein, daß er sie überhaupt nie gekannt hat! Wenn beispielsweise jemand it. *per-*

turbare nicht übersetzen kann, dann muß es nicht daran liegen, daß die Ähnlichkeit zu lat. *turbare* nicht deutlich wurde, sondern es kann auch daran liegen, daß der Lerner lat. *turbare* gar nicht kennt. Aus dieser Schwierigkeit sehe ich nur zwei – sich ergänzende – Lösungswege für die empirische Untersuchung: 1. Die Verwendung von Wörtern, deren mögliche Verwandte aus dem jeweiligen Grundwortschatz ihrer Sprache kommen, also eigentlich bekannt sein müßten. Hier muß man allerdings voraussehen, welche Wörter aus anderen Sprachen in Frage kommen. 2. Interviews mit den Lernern nach dem Test, in denen Fragen gestellt werden wie: "Warum kamen Sie nicht auf die Verwandtschaft mit *xy*? Kannten Sie das Wort nicht?"

3.3 Besonderheiten des tertiärsprachlichen Erwerbs

Wenn romanische Sprachen im deutschsprachigen Raum als Tertiärsprachen vermittelt werden, sind die dadurch entstehenden Sprachenkonstellationen keinesfalls beliebig: In der überwältigenden Anzahl der Fälle haben die Lerner zuvor schon Englisch gelernt, sehr häufig auch Französisch, also eine weitere romanische Sprache, oder Latein. Dennoch wurde die Frage, inwieweit die verschiedenen Fremdsprachen eines Sprechendividuums von diesem für den Erwerb einer weiteren Zielsprache eingesetzt werden, bis in die frühen 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts entweder gar nicht gestellt (dies gilt für den größten Teil der ZSE-Forschung) oder aber spekulativ beantwortet. Bausch/Kasper äußerten beispielsweise die folgende Vermutung (1979: 16): "So werden z.B. deutsche Lerner des Italienischen als zweiter romanischer Fremdsprache eher zu Transfer aus dem Französischen als aus dem Deutschen oder Englischen neigen".

Wie in Kap. 1.4 bereits ausgeführt wurde, hat sich diese Situation seit den 90er Jahren zumindest insofern grundlegend geändert, als nun der Erwerb von Tertiärsprachen nicht mehr mit dem Zweitspracherwerb gleichgesetzt wird.³¹⁵ Daneben gibt es inzwischen einige Projekte aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung, die das Lernen mehrerer Fremdsprachen zu verzahnen versuchen. An Forschungsdesideraten besteht aber bisher kein Mangel.

Zwei Erwerbsaspekte sind für den Tertiärsprachenerwerb verwandter Sprachen besonders charakteristisch: Das Verhältnis von aktiver und passiver Kompetenz und die Nutzung von Inferenzstrategien im Bereich des Wortschatzes (hierzu auch Müller-Lancé 2002c). Im folgenden sollen diese Aspekte kurz beleuchtet werden. Anschließend wird eine Typologie lexikalischer Strategien vorgestellt, deren Distribution in der empirischen Studie untersucht werden soll.

³¹⁵ Zum Unterschied zwischen L2- und L3-Erwerb vgl. Klein (1995).

3.3.1 Aktive vs. passive Kompetenz

Für jeden, der mit Fremdsprachen zu tun hat, ist es eine Binsenweisheit, daß die sog. aktive bzw. produktive Sprachkompetenz immer deutlich geringer ausfällt als die entsprechende passive bzw. rezeptive Kompetenz.³¹⁶ In besonderer Weise gilt dies für den Tertiärsprachenerwerb: Hier kommt schließlich zu dem zielsprachlichen Wortschatz, der in der Rezeption zur Verfügung steht, als Inferenzquelle noch der gesamte "potentielle Wortschatz" hinzu, der sich aus den übrigen disponiblen Sprachen eines Sprechers ergibt, die ein gewisses Minimum an Ähnlichkeit mit der Zielsprache aufweisen. In der Produktion ist dieser potentielle Wortschatz deutlich geringer, was die Diskrepanz zwischen aktiver und passiver Sprachbeherrschung verstärkt. Zudem geht die produktive Sprachkompetenz schneller wieder verloren als die rezeptive Kompetenz, wenn eine Sprache nicht mehr praktiziert wird (Weltens/Grendel 1993: 142; Paradis 1995: 214). Es hat sich auch die Erkenntnis durchgesetzt, daß üblicherweise neue Wortschatzelemente zunächst längere Zeit im passiven Wortschatz vorhanden sind, ehe sie auch aktiv verwendet werden (Denninghaus 1976: 13, Bleyhl 1995: 26).³¹⁷ So gelten für den Wortschatzerwerb in Erst- und Zweitspracherwerb dieselben drei Lernphasen: 1. Erkennung eines Wortes als neu; 2. sofortige Zuordnung zu einem semantischen Feld (ausgehend vom Kontext des angetroffenen Wortes); 3. (langwierige) Phase des Sammelns und Analysierens von Spracherfahrung (mögliche Kollokationen? pragmatische Einsetzbarkeit? morphologische Variierbarkeit?). "Erst wenn (unbewußt) ein gewisses Maß an Sicherheit erreicht ist (neurophysiologisch gewendet: wenn entsprechende Neuronen-Ensembles stabilisiert sind), wird der Lerner wagen, das Wort selbst zu gebrauchen" (Bleyhl 1995: 26).³¹⁸ Nagy/Herman³¹⁹ stellten fest, daß ein Leser einem Wort etwa fünf bis zwanzigmal begegnen muß, bis es Teil seiner aktiven Sprachkompetenz wird (nach Bleyhl 1995: 27).

Über die Gründe für das Gefälle zwischen passiver und aktiver Sprachkompetenz liest man dennoch relativ wenig. Sie lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen: Auf der einen Seite stehen Versuche, das Gefälle durch die Modalitäten der Vernetzung

³¹⁶ Ausnahmen von dieser Regel gibt es eigentlich nur, wenn der Lerner beim Kommunizieren auf Muttersprachler stößt, die extrem schnell oder undeutlich artikulieren oder aber eine stark vom Standard abweichende Varietät sprechen. Besonders deutlich äußert sich die Diskrepanz zwischen fremdsprachlicher Rezeption und Produktion in der schriftlichen Kommunikation. Daß der aktive Wortschatz immer kleiner ist als der passive Wortschatz, gilt übrigens auch für die L1 (vgl. Statistiken in de Bot 1992: 11).

³¹⁷ Bleyhl stützt sich dabei auf Palmer, Harold E.; Palmer, Dorothee: *English Through Actions*. London: Longman, 1925 (reprint 1970) und Billows, F.L.: *The Techniques of Language Learning*. London: Longman, 1961. In beiden Werken wird diesbezüglich der Ausdruck "incubation period" verwendet.

³¹⁸ Bleyhls neurophysiologisch gewendeter Einschub setzt voraus, daß Wortfelder und Wortfamilien in entsprechenden neuronale Netze repräsentiert sind. Dies ist aber bis heute keineswegs erwiesen.

³¹⁹ Nagy, William E./Herman, Patricia A.: Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In: McKeown, Margaret/Curtis, M.E. (Hrsg.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987, 19-35.

sprachlicher Einheiten im mentalen System zu erklären, auf der anderen Seite stehen Versuche, die sich eher auf die pragmatische Seite der Kommunikation bzw. die Anwendung von Strategien stützen.

Zur ersten Gruppe gehört das bereits erwähnte *Inhibitory Control Model* von Green (1998).³²⁰ Green geht davon aus, daß die Verbindungen von den Konzepten zu den muttersprachlichen Lemmas³²¹ stärker sind als die zu den fremdsprachlichen Lemmas. Die muttersprachlichen Lemmas sind daher grundsätzlich stärker aktiviert. Übersetzt man nun von der Fremdsprache in die Muttersprache, so wandert man von den schwächer aktivierten zu den stärker aktivierten Elementen des mentalen Lexikons. Hierfür ist kaum Energie notwendig, da sich schwächer aktivierte Elemente ohnehin nicht in stärker aktivierte Elemente hineindrängen. Wird hingegen von der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzt, so müssen die fremdsprachlichen Elemente zunächst aktiviert und im Gegenzug die muttersprachlichen Elemente deaktiviert werden, damit sie nicht ständig "dazwischenfunken". Dies braucht mehr Energie und daher auch mehr Zeit (Green 1998: 72ff). Ganz ähnlich argumentieren Kroll/Stewart (1994) mit ihrem oben dargestellten Modell (vgl. S. 92): Sie gehen davon aus, daß die Verbindungen von den L2-Lemmas zu den L1-Lemmas stärker sind als umgekehrt und daß L1-Lemmas stärker mit den Konzepten verbunden sind als L2-Lemmas (1994: 158). Eine Übersetzung von der L1 in die L2 werde daher auf konzeptuellem Weg vermittelt (also von den Konzepten direkt zu den L2-Lemmas), eine Übersetzung von der L2 in die L1 hingegen auf lexikalischem Weg (also von den L2-Lemmas über die L1-Lemmas zu den Konzepten) (1994: 168). De Groot betont, daß auch die Wortform Einfluß auf die Geschwindigkeit der Übersetzung hat: Während *cognates* zumeist genauso schnell von der L1 in die L2 übersetzt werden wie umgekehrt (z.B. dt. 'Terrasse'/fr. *terrasse*), dauert bei *non-cognates* die Übersetzung von der L1 in die L2 (z.B. dt. 'Stuhl'/fr. *chaise*) i.a. länger als die in die umgekehrte Richtung (1993: 42).

Zur zweiten, eher pragmatisch orientierten Gruppe von Erklärungen gehört der Ansatz von Paradis (1995). Er erklärt die Diskrepanz folgendermaßen:

It is also the case that comprehension precedes production because implicit linguistic competence is less essential for comprehension than for production, as pragmatic cues may compensate where syntax is not available. A good deal of comprehension need not involve linguistic decoding but can be inferred from the situational and paralinguistic context of the speech event. Production, on the other hand, necessarily relies on the linguistic system for encoding. For that reason comprehension skills precede production skills during the early stages of language development. Passive knowledge of a second language is more advanced than productive ability (Paradis 1995: 213/214).

Die Erleichterungen in der Rezeption liegen also vor allem in den Möglichkeiten des Inferierens begründet, das bei günstiger Sprachenkonstellation des Rezipienten auch

³²⁰ Vgl. Kap. 2.3. Zur Diskussion des Modells von Green s. auch Poulisse (1999: 64ff).

³²¹ Der Plural "Lemmas" ist natürlich ein unschöner, aber sehr verbreiteter Anglizismus. Er hat insofern seine Berechtigung, als er speziell die mentalen Repräsentationen sprachlicher Einheiten bezeichnet und – anders als "Wort" oder "Lexem" – auch anhängende morphologische und syntaktische Informationen beinhaltet. Diese Lemmas dürfen also nicht mit den lexikographischen Lemmata verwechselt werden.

ohne jegliche zielsprachliche Kompetenz möglich ist. In der Produktion dagegen führt kein Weg um das Enkodieren herum, das zumindest ein bruchstückhaft vorhandenes zielsprachliches System voraussetzt. Hauptinferenzquelle ist für Paradis die Situation einer sprachlichen Äußerung.

Einen früheren Versuch, das Gefälle zwischen fremdsprachlicher Kompetenz in Rezeption und Produktion zu erklären, hat Denninghaus (1976) unternommen. Auch hier steht eine Inferenzquelle im Zentrum, sie ist aber sprachlicher Natur. Gemeint ist der bereits angesprochene "potentielle Wortschatz" (s.o. S. 155), also derjenige Wortschatz, der durch die optimale Ausnutzung von Inferenzstrategien entsteht (vgl. Kap. 3.3.2). Denninghaus schreibt nun:

Wie aus der Definition des potentiellen Wortschatzes hervorgeht, ist seine direkte Bedeutung im wesentlichen auf die passiven Fähigkeiten, auf Hörverständnis und Leseverständnis beschränkt. [...] Nur in seltenen leichten Fällen kann der Lernende seinen potentiellen Wortschatz auch im aktiven Gebrauch beim Sprechen und Schreiben realisieren. Der Grund für die Beschränkung auf den passiven Gebrauch liegt in den rigorosen Kontextbeschränkungen in der Anwendung der Wortbildungselemente. Bestimmte Wortstämme verbinden sich nur mit bestimmten Wortbildungselementen, und nur selten bieten sich in den Stämmen Merkmale an, die eine Voraussage darüber erlauben, welche Neubildungen möglich sind. Eigenbildungen sind also riskant und führen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer nicht akzeptablen oder nicht gebräuchlichen Form. Die Lernenden spüren dies instinktiv und scheuen in der Regel vor Eigenbildungen zurück. Wo diese Vorsicht nicht vorliegt, muß sie systematisch gelehrt werden. Die Lernenden müssen wissen, daß sie für den aktiven Gebrauch, zumindest in den Grundphasen des Unterrichts, nur auf den realen, gelernten Wortschatz zurückgreifen dürfen" (1976: 12f).

Im Grunde sieht Denninghaus das Gefälle zwischen Sprachrezeption und -produktion also damit begründet, daß die Anwendung von Inferenzstrategien in der Sprachproduktion deutlich riskanter ist. Deshalb warnt er auch vor einer systematischen Nutzung solcher Strategien in der Sprachproduktion des Anfängerunterrichts.

Natürlich hat Denninghaus, was das Risiko der Anwendung von Inferenzstrategien angeht, grundsätzlich recht, auch wenn man im heutigen Fremdsprachenunterricht – zumindest, wenn er mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien folgt – dieses Risiko gerne in Kauf nimmt. Was die Strategien an sich betrifft, faßt Denninghaus aber ein wenig kurz: Zum einen zielt er mit seinem Konzept des potentiellen Wortschatzes in erster Linie auf intralinguale Strategien (s.o.), zum anderen unterscheidet er überhaupt nicht zwischen rezeptiven und produktiven Strategien.

Am Beispiel des Wortschatzes möchte ich nun auf einige grundlegende Unterschiede in den Prozessen von Sprachproduktion und -rezeption hinweisen. Im Zentrum der Überlegungen stehen Strategien, die Fremdsprachenlerner anwenden, um sprachliche, d.h. hier lexikalische, Defizite zu überwinden. Ich unterscheide dabei zwischen

Produktions- und **Rezeptionsstrategien** (in Kap. 3.3.2 werden diese Strategien genauer klassifiziert).³²²

Bei der **Sprachrezeption** werden im mentalen Lexikon (universelle) Konzepte zu vorliegenden einzelsprachlichen Formen abgerufen. Selbst wenn die einzelsprachliche Form nicht bekannt ist, so ist doch dem Lerner auf jeden Fall bewußt, daß ihm das entsprechende Konzept mitsamt der muttersprachlichen Form zur Verfügung steht – natürlich gibt es einige Ausnahmen, die die interkulturelle Verständigung erschweren: Ich denke da z.B. an die Übertragung französischer Käsesorten ins Deutsche oder an jegliches Fachvokabular, dem der "Normalverbraucher" hilflos gegenübersteht. Davon abgesehen kann man aber bei rezeptiven Erschließungsstrategien sehr häufig mit einer gewissen Sicherheit Konzepte herausbekommen, deren fremdsprachliche Form man vorher nicht gekannt hat. Bei Suchstrategien in der **Sprachproduktion** hingegen findet man in erster Linie Formen, die man einmal gelernt und eventuell wieder vergessen hat. Dabei ist aber dem Fremdsprachenlerner häufig unklar, ob er die entsprechende L2-Form jemals gesehen oder gehört hat. Er weiß also gar nicht, ob er überhaupt eine Chance hat, die richtige Form zu finden. Bildet er z.B. auf Analogiebasis L2-Wörter, die er noch nie gehört hat, dann ist es mehr oder weniger Glückssache, ob diese Wörter tatsächlich im L2-Wortschatz existieren (beispielsweise könnte er entsprechend der von *pénétrer* – *pénétration* abgeleiteten hypothetischen Wortbildungsregel "Wortstamm von -er-Verben + -ation => Substantivierung" zu frz. *animer* ein Substantiv *animation* bilden; bei frz. *livrer* hätte er aber Pech gehabt: Hier heißt das entsprechende Substantiv *livraison* und nicht etwa **livration*).

Ein weiterer Faktor tritt hinzu: Der Fremdsprachen**rezipient** sucht **Konzepte**, Konzepte aber sind häufig analog. Hier gibt es also Übergangspänomene, wie wir spätestens seit Aufkommen der Prototypensemantik wissen. Zwischen den Konzepten von *Bach* und *Fluß* existiert nun einmal keine präzise semantische Grenze, stattdessen aber Übergangskonzepte wie die von *Flüßchen* oder *großer Bach*. Der Rezipient hat daher – ähnlich wie beim mathematischen Interpolieren – die Möglichkeit, sich nach und nach dem richtigen Konzept anzunähern; dies umsomehr, als ihm ein riesiger Schatz an Konzepten und muttersprachlichen Formen zur Verfügung steht. Selbst wenn er nur ein semantisch benachbartes Konzept auswählt, fällt der Fehler möglicherweise so gering aus, daß er das Verständnis bzw. die Kommunikation nicht behindert. Darüber hinaus kann der Rezipient selbst überprüfen, ob sein Erschließungsergebnis die Kriterien der Grammatikalität und der Akzeptabilität erfüllt.

Der Fremdsprachen**produzent** hingegen sucht einzelsprachliche **Formen** – und diese wiederum sind hochgradig digital, das heißt sie sind klar identifizierbare, dis-

³²² Bleyhl (1995: 24, gestützt auf Aitchison 1987) charakterisiert die entsprechenden Suchprozesse folgendermaßen: "Worterkennen und Wortabrufen sind verschiedene mentale Prozesse. Das Erkennen eines Wortes geht aus von der Form, ob lautlich oder schriftlich. Das Abrufen während des Sprachgebrauchs geht dagegen aus vom semantischen Konzept." Zydariß (1990: 58/59) stellt aktive und passive Problemlösungsstrategien von FS-Lernern vor und beklagt die wenigen Untersuchungen zu rezeptiven Strategien.

krete Einheiten.³²³ Frz. *aube* für dt. *Morgendämmerung* ist phonetisch/morphologisch/lexikalisch gesehen beispielsweise keineswegs die Mitte zwischen *nuit* und *jour*. Auch die Möglichkeit der Annäherung ist nicht gegeben: ein falscher Laut oder Buchstabe führt unweigerlich zu einem falschen Ergebnis, das die Kommunikation enorm behindern kann. Überdies ist das Auswahlrepertoire an L2-Formen bei allen Mehrsprachigen – sieht man einmal von den Bilingualen im engeren Sinne ab – begrenzt. Das Ergebnis kann von ihnen auch nicht mit letzter Sicherheit auf Grammatikalität und Akzeptabilität hin überprüft werden. Selbst Mehrsprachige mit sehr guter Fremdsprachenkompetenz lassen daher ihre fremdsprachlichen Publikationen von Muttersprachlern gegenlesen. Und nicht umsonst übertragen Verlagsübersetzer die entsprechenden Werke fast ausschließlicly in ihre jeweilige Muttersprache.

3.3.2 Bedeutung und Klassifikation lexikalischer Strategien

Meiner Erfahrung nach sind Lernerstrategien, die sich mit der Behebung lexikalischer Defizite befassen, die am häufigsten eingesetzten und damit wichtigsten Inferenzstrategien. Dies hängt in erster Linie mit der zentralen Bedeutung des Wortschatzes im Zweitspracherwerb zusammen, die in letzter Zeit auch in der Fremdsprachendidaktik immer mehr akzeptiert wird. Im Sprachbewußtsein von Nicht-Linguisten nimmt der Wortschatz ohnehin seit jeher die zentrale Stellung ein:

Das Sprechen und Fühlen, beides hing von den Wörtern ab. Sie waren es, die Bilder auslösten, und bei jedem verschiedene. Auf ein Wort hin waren Vorstellungen da, und Geschichten, die erzählt werden mußten. Wörter waren kostbar, Grammatik entbehrlich. Die Wörter waren ursprünglich von Zauberern erfunden, die Grammatikregeln dagegen von Pedanten. Deshalb hieß es auch "Wortschatz", aber niemals "Grammatikschatz". Indikativ, Konjunktiv, Vokativ, Imperativ und wie sie alle hießen – weg damit! Eine neue Hoffnung tat sich auf: Verweigerung der Grammatik! Kategorischer Infinitiv! Ein Gedanke, der die Welt ändern konnte. (Nadolny, Sten: *Selim oder Die Gabe der Rede*, München: Piper, 3. Aufl. 1995, S. 304/305).

In dieselbe Kerbe hauen auch Vertreter der Zweitspracherwerbsforschung: "Learners don't carry grammar books around in their pockets. They carry dictionaries." Diese Formulierung von Steven Krashen ist so bekannt geworden, daß sie inzwischen – wie bei Laufer-Dvorkin (1991: 1) – schon ohne Angabe des Quellentextes zitiert wird.³²⁴ Aus heutiger Sicht ist kaum noch nachzuvollziehen, warum eine – an sich triviale – Feststellung so bekannt geworden ist. Zu erklären ist dies wohl mit den zurückliegenden linguistischen Modeerscheinungen: Der Strukturalismus rückte die Phonologie ins Zentrum des Interesses, die generativistische Schule verlegte sich vorwiegend auf die

³²³ Koch/Oesterreicher (1990: 10f) weisen situativen und Wissenskontexten analogen Charakter zu, sprachlichen Kontexten hingegen digitalen Charakter.

³²⁴ Wenn dies Schule macht, wird es Krashen vielleicht einmal so gehen wie Cato Censorius, dessen "Ceterum censeo ..." jeder Lateinkundige ergänzen kann, ohne die Quelle zu kennen.

Syntax, linguistische Pragmatik und Textlinguistik interessierten sich für bestimmte Formen von Kommunikation bzw. Sprachäußerungen in bestimmten Situationen. Die Spracherwerbsforschung und die Fremdsprachendidaktik folgten jeweils zeitversetzt mit denselben Schwerpunkten – zuletzt in den 80er Jahren mit der sogenannten "kommunikativen Wende". Das verstärkte, wohl von der kognitiven Linguistik ausgelöste Interesse für den Wortschatz in den 90er Jahren – man spricht bereits von einer "Wortschatzwende" (Reinfried 1995) – ist aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht durchaus bemerkenswert. Es hat nämlich etwa 20 Jahre gedauert, bis Gaugers These "Dem Bewußtsein erscheint das Wort, nicht die Grammatik, als das sprachliche Grundelement" (1970: 46) sich auch beim kognitiven *mainstream* als Erkenntnis durchgesetzt hat.

Es gibt aber auch didaktische Gründe für eine Konzentration auf den Wortschatz: Im schulischen Alltag – oder genauer: im Leben der Schüler – spielten Vokabeln im Fremdsprachenunterricht immer schon die wichtigste Rolle. Ich kann mich nicht erinnern, daß jemals eine Grammatikregel oder womöglich sogar eine diasystematische Markierung auf einem Spickzettel gestanden hätte oder geflüstert durch die Reihen gewandert wäre; allenfalls einmal eine unregelmäßige Verbform, oder – aber das wirklich nur in speziellen Grammatiktests – die Frage nach dem Modus. Dann wurde aber gleich der angewandte Modus vom Banknachbarn erfragt, also z.B. die konkrete Form eines verlangten französischen Konjunktivs. Das, was zählte, waren die Vokabeln: mal von links nach rechts zu lernen, mal von rechts nach links, mal mit deutschen Bedeutungen, mal mit fremdsprachlichen Erklärungen – je nach Geschmack des Lehrers. Auch wenn Lateinlehrer immer wieder das Gegenteil behaupteten: Es war für uns Schüler leichter, den Inhalt eines Textes zu erschließen, wenn man alle Vokabeln kannte und Schwächen in Syntax und Morphologie hatte, als umgekehrt.³²⁵

In der modernen Latein-Fachdidaktik wird diesem Umstand endlich Rechnung getragen: Das für Schüler ermüdende "Konstruieren" – ermüdend wohl deshalb, weil es unnatürlich ist, die Linearität der Zeichenkette völlig außer acht zu lassen – wurde um die sogenannte "Texterschließung" ergänzt.³²⁶ Dieses Verfahren, in der Didaktik der modernen Fremdsprachen weitgehend unbekannt, stützt sich einerseits auf bekannte Vokabeln im Text (v.a. sogenannte "Schlüsselwörter"), zum anderen auf textlinguistische Charakteristika (Konnektoren, Pronominalisierungen, Rekurrenzen usw.). Auf diese Weise soll ein Vorverständnis des Textes erreicht werden, das es dem Lerner ermöglicht, bei der anschließenden genauen Übersetzung unbekannte bzw. mehrdeutige Wörter oder Formen aus dem Zusammenhang richtig zu ergänzen.

³²⁵ Auch aus dieser Sicht ist es naheliegend, daß Levelt in seinem Sprachproduktionsmodell die syntaktischen Informationen an die lexikalischen Elemente knüpft (s.o. S. 81f). Zur herausragenden Bedeutung des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht vgl. Börner (1995) und Raupach (1995). Interessanterweise wird relativ selten der Wortschatz genannt, wenn man Lerner nach den Hauptschwierigkeiten beim Fremdspracherwerb fragt (Serra Borneto 2000: 342).

³²⁶ Vgl. Nickel (1978: 35), Maier (1993: 100) und die Themenhefte im *Altsprachlichen Unterricht* zur Satz- und Texterschließung: AU 30.1 (1987) und 33.3 (1990).

Kommen wir von der Texterschließung zur Wortschließung: Der Hauptgrund für ihre große Bedeutung liegt in der bereits angesprochenen zentralen Rolle des Wortschatzes im Zweitspracherwerb. Die Erschließung von Wortbedeutungen wird im Fremdsprachenunterricht aber auch deswegen immer wichtiger, weil in den schulischen Lehrplänen der alten und neuen Sprachen der Pflichtwortschatz ständig reduziert wird.³²⁷ Will man dennoch an der Lektüre von Originaltexten festhalten, so ist es geradezu eine Selbstverständlichkeit, daß man den Schülern nicht nur den Umgang mit dem Wörterbuch erklärt, sondern ihnen auch Techniken der selbständigen Wort- oder besser: Bedeutungserschließung eröffnet.

Solche Techniken oder **lexikalische Strategien**, wie sie in Kap. 3.3.1 bereits ansatzweise beschrieben wurden, sind typisch für den Prozeßcharakter des Zweitspracherwerbs (Faerch/Kasper 1983a). Unter "lexikalischen Strategien" verstehe ich mit Rüdiger Zimmermann (1997: 107) "bewußtseinsfähige Verfahren der FremdsprachenerlernerInnen und -benutzerInnen, lexikalische Defizite zu überwinden."³²⁸ Was den Punkt "Bewußtheit" angeht, wird hier eine Formulierung von Faerch/Kasper übertragen, die Kommunikationsstrategien im allgemeinen als "potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal" (1983b: 36) definieren. Wie schon gesagt (vgl. Kap. 1.3.2.4), geht es um die Schwierigkeit, darzustellen, daß Strategien zwar prinzipiell dem Bewußtsein zugänglich sind, aber durchaus nicht immer bewußt ablaufen müssen. Lexikalische Strategien, wie ich sie untersuchen möchte, gehören nach Krings zu den "unmittelbar einzelproblembezogenen strategischen Vorgehensweisen des Übersetzers" (1986: 175), also zur Mikrostrategieebene (vgl. Kap. 1.3.2.4).

Zwei Typen von lexikalischen Strategien hatte ich bereits unterschieden: produktionsbezogene und rezeptionsbezogene Strategien (s.o.).³²⁹ Aus meiner pädagogischen

³²⁷ Dies übrigens, ohne daß dadurch die sprachliche Sicherheit in den übrigen Lernzielbereichen zunahm (Bleyhl 1995: 21) – vielleicht ein Indiz dafür, daß morphologische und syntaktische Informationen an den Wortschatz geknüpft sind. Zur Wortschatzreduktion bemerkt Butzkamm (1993: 272) treffend: "Man wählt – scheinbar – den Weg des geringsten Widerstandes – und tut doch das denkbar Dümme. Denn man tut den Schülern damit keinen Gefallen. Wörter sind nun einmal unser Tor zur Welt. Sie bringen das Denken auf Trab."

³²⁸ Tönshoff (1995: 240f) verwendet eine aus der Pädagogischen Psychologie stammende Grobunterteilung von Lernerstrategien in kognitive und metakognitive Strategien. "Kognitive Strategien sind danach elementare, die Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung selbst unmittelbar betreffende Strategien (z.B. Inferenzstrategien beim Hör- oder Leseverstehen). Demgegenüber beziehen sich metakognitive Strategien auf die Planung, Überwachung und Evaluation der Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung (z.B. *monitoring*-Strategien zur Kontrolle der Sprachrichtigkeit und kommunikativen Angemessenheit von Äußerungen)." Die lexikalischen Strategien, um die es mir hier geht, wären demnach kognitive Strategien. Strategien, die darüber entscheiden, ob eine erschlossene Worthypothese dann auch tatsächlich in der Kommunikation verwendet wird, wären metakognitive Strategien. Einen Überblick über die Entwicklung der Strategieforschung zum Fremdsprachenlernen gibt Raabe (2000).

³²⁹ Ursprünglich schwebte mir eine Dichotomie "Suchstrategien (Produktion) vs. Erschließungsstrategien (Rezeption)" vor. Da es sich bei *suchen/erschließen* aber, wenn überhaupt, um eine

Erfahrung heraus würde ich sagen, daß das Verfahren, das die fremdsprachige **Rezeption** auszeichnet, am ehesten ein mehr oder weniger systematisches Erschließen ist, also ein Annäherungsverfahren unter Ausnutzung aller bekannten Größen (z.B. Kontext, Affixe, Stämme usw.). Für dieses Erschließen ist auch der Terminus "Inferenz" bzw. seine verbalen Derivationen "inferieren" und "inferenzieren" (synonym) vorgeschlagen worden.³³⁰

Als Hilfsmittel bzw. Ausgangsbasen für das Inferieren beim Fremdsprachenlernen gibt Carton, auf den dieser Begriff im wesentlichen zurückgeht, drei verschiedene *cues* an (1971: 50ff).³³¹

- *intra-lingual cues* (gemeint sind bekannte Elemente der Zielsprache, die Hinweise auf unbekannte zielsprachliche Elemente geben können)
- *inter-lingual cues* (gemeint sind Lehnwörter, Kognaten aus anderen Sprachen bzw. das Wissen um z.B. phonologische Regularitäten in bezug auf Sprachverwandtschaften)
- *extra-lingual or contextual cues* (Kontext und Weltwissen)

Für die L2-Sprach**produktion** ist die Nutzung dieser von Carton genannten Inferenzquellen zwar nicht ausgeschlossen, aber sehr viel weniger erfolgversprechend (vgl. Kap. 3.3.1).³³² Die typischere Tätigkeit beim *lexical retrieval* in der fremdsprachlichen Produktion dürfte daher wohl das mehr oder weniger systematische Absuchen des Gedächtnisses nach lexikalischen Einträgen sein.³³³ R. Zimmermann (1997: 109f) spricht in solchen Fällen z.B. von der "episodischen Wortsuche" – typisch hierfür sei, daß Lerner versuchen, sich an konkrete "Verwendungs- oder Lernsituationen" zu erinnern. Er liefert zwei schöne Beispiele aus *thinking-aloud*-Protokollen anlässlich von Deutsch-Englisch-Übersetzungen:

... ha – Pendler pendeln oh – was heißt denn nochma -- ... gabs doch ma son Stück im Englischbuch -- das warn die Pendler – New York hin und her suburbs ...

... auch in dem proficiency-Examen hab ich auch das Wort Geiseln gehabt (seufzt) mh Scheiße, wat heißt denn noch ma Geisel (seufzt) /houstidz/ nee (Zimmermann 1997: 110).³³⁴

inklusive semantische Opposition handelt (etwa analog zu Coserius berühmtem Beispiel *Tag/Nacht*) – jedes Erschließen ist ja auch ein Suchen – habe ich diese Unterscheidung wieder verworfen.

³³⁰ Vgl. Kap. 3.1.

³³¹ Zu weiteren Typologisierungen von Inferenzquellen vgl. Krings (1986: 206ff).

³³² Auch Krings führt das Inferieren im Cartonschen Sinne nur unter den Rezeptionsstrategien auf (1986: 204ff). In der Produktion scheint sich das Interagieren der verschiedenen Fremdsprachen – zumindest im Bewußtsein der Lerner – überwiegend bei Interferenzen auszuwirken (Hufeisen 1998: 125), es wird aber auch in gezielten Strategien für das *lexical retrieval* genutzt (Hufeisen 1998: 127).

³³³ Zu lexikalischen Produktionsstrategien beim Zweitspracherwerb des Chinesischen vgl. Duff (1997).

³³⁴ Corpusangaben und suprasegmentale Markierungen wurden von mir getilgt.

Hier ist offensichtlich der muttersprachliche Kontext keine große Hilfe. Gerade im zweiten Beispiel wird eine Vorgehensweise deutlich, die de Bot in seiner Levelt-Applikation (1992: 14, vgl. Kap. 2.3.) theoretisch schildert: Gibt es Probleme beim *lexical retrieval*, dann läuft die Nachricht so lange zwischen *conceptualizer*, *formulator* und dem *speech-comprehension system* hin und her, bis dieses *feed back* ergibt, daß der richtige Eintrag im mentalen Lexikon gefunden wurde. Es versteht sich von selbst, daß dieses Verfahren sehr langwierig ist. Zu dieser quasi automatischen Suchprozedur kommen aber die bereits beschriebenen, aktiven Versuche des Sich-Erinnerns hinzu, die z.B. strategisch gestützt sind.

Natürlich sind solche Strategien als Teil des prozeduralen Wissens auch stark vom deklarativen Sprachwissen abhängig: Je mehr Wortschatzwissen ein Fremdsprachlerner in den unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung hat, desto eher wird er auf die Idee kommen, Querverbindungen zwischen verwandten Elementen dieser Sprachen herzustellen und beispielsweise Regelmäßigkeiten des Lautwandels oder Morphemkongruenzen zu erkennen (vgl. Meißner 1998c: 218). In jedem Falle sind Interaktionen zwischen den einzelnen Sprachen – auch im Bewußtsein der Lerner – in erster Linie im Bereich des Wortschatzes festzustellen, und dies v.a. dann, wenn die betroffenen Sprachen miteinander verwandt sind (Hufeisen 1998: 125).

Verallgemeinernd läßt sich sagen: Produktionsstrategien sind meist einzelwortbezogen (s.o.), die Rezeptionsstrategien hingegen lassen sich nochmals in zwei Gruppen unterteilen: kontext- und einzelwortbezogene³³⁵ Techniken (wobei mit "Wort" der *signifiant* gemeint ist).

Unter **kontextbezogenen** Techniken verstehe ich sowohl Techniken, die sich auf den außersprachlichen (also z.B. situativen) Kontext stützen, als auch solche, die auf dem sprachlichen Kontext basieren. Die terminologische Unterscheidung "Kontext" vs. "Kotext" scheint mir übrigens wenig hilfreich, da sie völlig unterschiedlich gebraucht wird: Mal ist mit "Kotext" der sprachliche Aspekt gemeint, mal der außersprachliche, pragmatische Aspekt.³³⁶ Für Erschließungsstrategien, die sich auf den außersprachlichen bzw. textexternen Kontext stützen, ist das Weltwissen³³⁷ des Lerners von ent-

³³⁵ Um Mißverständnissen vorzubeugen: Natürlich betreffen auch *kontextbezogene* Strategien die Ermittlung der Bedeutung eines zielsprachlichen *Wortes*, bei ihnen wird allerdings, anders als bei den einzelwortbezogenen Strategien, der Kontext zur Erschließung *mit*herangezogen.

³³⁶ Bußmann (1983) erläutert in ihrem *Lexikon der Sprachwissenschaft* Kotext als "von J.C. CATFORD eingeführtes Kunstwort für 'situationellen Kontext' im Unterschied zu sprachlichem Kontext" und datiert den Erstbeleg auf 1965. Auf der anderen Seite unterschied z.B. Petöfi zwischen dem ko-textuellen (= textinternen) und dem kontextuellen (= textexternen) Aspekt von Texten (nach Gülich/Raible 1977: 151/152). Burkhardt (1995) verwendet in ihrer Untersuchung zu Bedeutungserschließungsprozessen "Kotext" im Sinne des sprachlichen Kontextes.

³³⁷ Meißner (1998a: 48ff) unterscheidet drei Wissenskategorien für interlinguale Transferprozesse: Weltwissen, interlinguales Wissen und intralinguales Wissen. Für die romanischen Sprachen gibt er einige panromanische Wissensquellen (d.h. hier: sprachliche Kongruenzen) an, die

scheidender Bedeutung. Liest er beispielsweise einen fremdsprachigen Zeitungsartikel, so kann er die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Wissen heraus erschließen, das er sich zuvor bei der Lektüre muttersprachlicher Zeitungen angeeignet hat. Für die Bedeutungserschließung aus dem unmittelbaren sprachlichen Kontext ist aufmerksame Lektüre (bzw. jede andere Form der Sprachrezeption) vorauszusetzen, sowie eine gewisse – durch Erfahrung gewonnene – Sensibilität dafür, welche Informationen aus dem vorangehenden oder folgenden Text hilfreich sein könnten. Diese Art der Bedeutungserschließung ist am Beispiel des Französischen ausführlich von Livia Burkhardt (1995) untersucht worden.

Einzelwortbezogene Erschließungsstrategien können sich einerseits stützen auf *interlinguale* Elemente als Transferbasen wie:

- Internationalismen
- andere Lehnwörter bzw. Fremdwörter in der Muttersprache
- erbwörtlichen Wortschatz der Muttersprache
- bekannte Wörter aus weiteren Fremdsprachen, die dem Lerner mehr oder weniger vertraut sind (z.B. Panromanismen)

Andererseits sind aber auch *intra-linguale* zielsprachliche Indizien denkbar, also z.B. bestimmte Wortbildungsmuster, die auf die fragliche Wortklasse (v.a. bei Suffixen) oder sogar die Bedeutung (v.a. bei Präfixen) schließen lassen. Möglich wäre es auch, daß ein stammverwandtes Wort, also ein Element derselben Wortfamilie bekannt ist.³³⁸

Diese Erschließungsstrategien funktionieren mit einer Einschränkung auch als lexikalische Suchstrategien bei der Sprachproduktion, d.h. als Hilfe für den Fall, daß für einen gegebenen *signifié* der entsprechende fremdsprachliche *signifiant* gesucht wird. Die Einschränkung besteht darin, daß bei einem gesuchten *signifiant* die entsprechende L2-Wortfamilie im Normalfall nicht zur Verfügung stehen wird. Eine Wortfamilie ist durch eine gemeinsame Lautfolge charakterisiert, und gerade die ist ja unbekannt. Es liegt deshalb näher, vom L1-Wortfeld beziehungsweise von inhaltlich verwandten Konzepten des mentalen Lexikons auszugehen und bekannte L2-Entsprechungen für die einzelnen Elemente zu suchen. Auf diese Weise gelangt man dann – mit etwas Glück – zur richtigen L2-Wortfamilie.

Es ergibt sich also folgende grobe Typologie lexikalischer Strategien:³³⁹

den Rezeptionstransfer zwischen den einzelnen romanischen Sprachen erleichtern: a) Syntax: Wortfolge (SVO), morphematische Kongruenzen, Konjunktionen als Schlüsselwörter, funktionelle Übereinstimmungen z.B. beim Tempussystem oder *Subjonctif*. b) Lexikon: Interphoneme/Intergrapheme, Intermorpheme, Interlexeme (alles die formale Seite betreffend); funktionale Intersemien, "romanisches" Weltwissen (die Inhaltsebene betreffend).

³³⁸ Zur Klassifikation von Erschließungsprozessen und -quellen vgl. auch Reinfried (1998: 40).

³³⁹ Die Typologie findet sich so auch schon in Müller-Lancé (2001a: 208). Zu Klassifikationen von Erschließungsprozessen in der Wissenschaftsgeschichte vgl. Burkhardt (1995: 10ff). Krings (1986) hat bereits eine Typologie von Übersetzungsstrategien entworfen. Er unter-

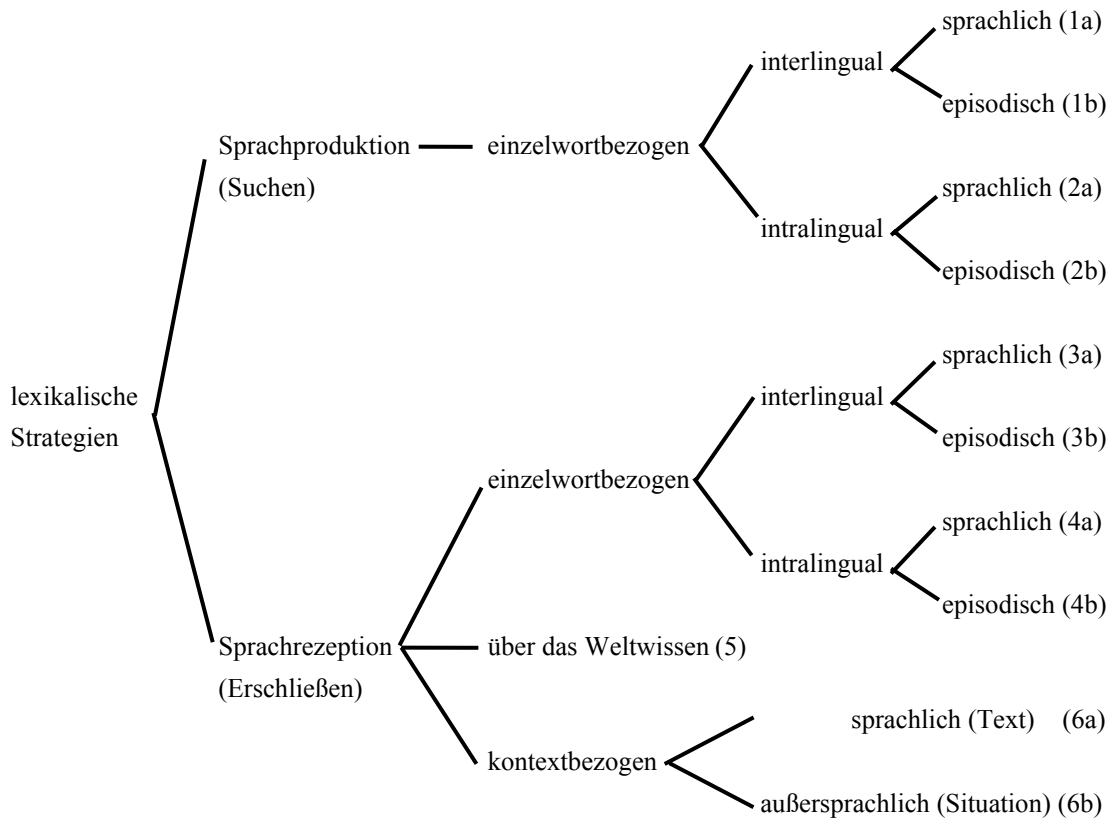


Abbildung 20: Typologie lexikalischer Strategien

Diese Typologie ist, wie gesagt, eine Grobtypologie. In Kap. 4.3.3.4.1 werden noch einige Unterkategorien mit Beispielen hinzugefügt (vgl. S. 301ff).

Es folgt eine Auflistung von Beispielen zu den einzelnen Typen, die ich den Lautdenkprotokollen meiner Tiefenstudie (vgl. Kap. 4.2, dort auch die entsprechenden Ausgangstexte und eine Legende zur Transkription) entnommen habe. Unter den Beispielen ist angegeben, aus welcher Quelle die Transferbasis stammt. Wenn die Quelle eine Einzelsprache war, dann wird auch noch hinzugefügt, ob es sich um eine der Muttersprachen des Probanden (M1, M2 usw.) oder um eine Fremdsprache handelt. Die Fremdsprachen sind wiederum gestaffelt nach der Kompetenz, die der jeweilige Proband für sie angegeben hat (F1 für die beste, F2 für die zweitbeste Fremdsprache usw.).³⁴⁰ Lediglich für Typ 3b habe ich in Ermangelung von Belegen ein selbstkon-

scheidet dabei nach der Chronologie des Übersetzungsprozesses "Rezeptionsstrategien", "Äquivalentauffindungsstrategien" und "Evaluations- und Entscheidungsstrategien". Da Krings aber seinen Probanden die Verwendung von Wörterbüchern bei den Übersetzungstests gestattete, spielen Strategien, die dem Inferieren von Bedeutungen oder dem Suchen von Formen dienen, bei ihm keine zentrale Rolle.

³⁴⁰

Dieses Abkürzungssystem ist zwar unüblich, hat aber gegenüber der in der Spracherwerbsforschung verbreiteten Zählung L1, L2, L3 den Vorteil, daß zum einen Muttersprachen und Fremdsprachen unterschieden werden können und zum anderen die Sprachkompetenz im Vor-

struiertes Beispiel eingefügt, da mir die Kategorie nach wie vor durchaus plausibel erscheint. Die einzelnen Strategien führten übrigens nicht immer zum richtigen Ziel (eine Legende zur Transkription der Beispiele findet sich auf S. 299):

Produktion

1a (interlingual sprachlich):

Beispiel 3: AW 4,83: Gesucht wird ein spanisches Äquivalent zu dt. *gebissen*:

Na ja, des sind die Wörter wieder, '**gebissen**': Des muß wieder irgendwas mit 'm' sein: *mo-*, oh was war denn des?, *mä-**** ... *mordre* ... **mudre?* oder so, **mudro lo he* [he] ... und ha- und ihn dabei gebissen °e ... *lo °habido *mudro* [lacht].

[Zielsprache Spanisch – Transferbasis französisch = F2]

1b (interlingual episodisch):

Beispiel 4: DZ 4,42f: Gesucht wird ein spanisches Äquivalent zu dt. *Angreifer*:

[Kichern] ähm des Angreifer [seufzend:] '**Angreifer**'; dann versuch ich immer des auf Französisch, wie heißt der, ... ah **ja jetzt fällt ma grad Aschterix ein**, da heißt's immer Attacke!

[Zielsprache Spanisch – Transferepisode deutsch = M1]

2a (intralingual sprachlich):

Beispiel 5: DZ 4,44f: Gesucht wird ein spanisches Äquivalent zu dt. *Angreifer*:

Also dann musch unt- mus- sch unter atta- *attaquer*, *atacar* vielleicht kuckn, **dann gibt's vielleicht den *ata-cador***↑ oder so [Lachen].

[Zielsprache Spanisch – Transferbasis spanisch = F3; hier in Kombination mit Strategie 1a zu Frz. = F1]

2b (intralingual episodisch):

Beispiel 6: CK 4,11: Gesucht wird ein span. Äquivalent zum dt. Konjunktiv *habe*:

ah ... pfuh ... nee, 'der Mann habe ihn nach dem Golfspielen bedroht'↑ iihm, *el hombre!* ... °**haría! glaub' ich , grad' gestern gelernt**↑.

[Zielsprache Spanisch, Transferepisode spanisch = F3]

dergrund steht und nicht die für unsere Belange weniger wichtige Reihenfolge des Erwerbs (vgl. hierzu S. 17).

Rezeption**3a (interlingual sprachlich):**

Beispiel 7: FA 3,1: Gesucht wird ein deutsches Äquivalent zu kat. *marit* ('Ehemann'):
 Eine Frau ... versucht (8 sec.) also *el marit* vielleicht °**der Verdienst** von *mériter*.
 [Ausgangssprache Katalanisch – Transferbasis französisch = F2]

3b (interlingual episodisch):

Beispiel 8: [JML]: Gesucht wird ein dt. Äquivalent zu it. *lanciata* ('vorgebracht'):
lanciata? so ein ähnliches Wort hatte ich schon mal in 'ner Englisch-Lektion.
 [konstruiertes Beispiel (!) für Ausgangssprache Italienisch – Transferepisode englisch]

4a (intralingual sprachlich):

Beispiel 9: VS 1,10: Gesucht wird ein deutsches Äquivalent zu it. *preghiera* ('Gebet'):
preghiera heißt vielleicht irgendwie '**Bitte**' oder '**Gebet**' von *prego* 'bitte'.
 [Ausgangssprache Italienisch – Transferbasis italienisch = F5³⁴¹]

4b (intralingual episodisch):

Beispiel 10: AS 2,63: Gesucht wird ein deutsches Äquivalent zu sp. *mismo* ('selbst'):
 pft hh *mismo mismo mismo mismo*, **hat mir mal auch irgendjemand gesagt, was das heißt, mismo**.
 [Ausgangssprache Spanisch – Transferepisode spanisch = F3]

Natürlich treten diese Typen *in vivo* häufig kombiniert oder auf mehrere Sprachen gleichzeitig angewandt auf, vgl. z.B.

Beispiel 11: NH 2,30: Gesucht wird ein dt. Äquivalent zu sp. *delantero* ('Stürmer').
El delantero↑: vielleicht hat das was mit °Dilettantismus – ich weiß es nich – zu tun
 ähm (7 sec.) oder **dilare* – °*delectare delectare* war irgendwie 'sich erfreuen': 'dieser
 °**Erfreuer**' [kurzes Auflachen]oder 'dieser (3 sec.) °**Künstler**' vielleicht.
 [Ausgangssprache Spanisch – interlingual sprachliche Erschließung über Deutsch (M1)
 und Latein (F3)]

Problematisch war die Unterscheidung der Kategorien 5 und 6. Besonders zwischen dem Weltwissen und dem außersprachlichen Kontext ließ sich nie eine wirklich scharfe Grenze ziehen. Die vorliegenden Beispiele zeigen die Schwierigkeiten:

³⁴¹ Diese Probandin hatte in ihrem Sprachenprofil vier Fremdsprachen und keinerlei Italienischkenntnisse angegeben. Da sie offensichtlich doch fragmentarische Kenntnisse hat, bezeichne ich Italienisch hier als ihre F5.

5 (Weltwissen):

Beispiel 12: AB 2,9: Gesucht wird ein deutsches Äquivalent zu sp. *selección* ('Auswahl, Nationalmannschaft'):

Der 'Stürmer' [für *delantero*], könnte das heißen, versicherte, ... daß er die (3 sec.) hm, pfhh 'die °**Mannschaft**'³⁴² [für *selección*] vielleicht? und den *fut-*, den- und den Fußball für einige Monate ... sein läßt↓.

[Ausgangssprache Spanisch – die Probandin wußte weder vom Engländeraufenthalt Klinsmanns noch von seinen Rückzugsabsichten, verfügte aber doch über soviel Weltwissen, daß sie wußte, daß Klinsmann Stürmer ist und Fußball ein Mannschaftssport.]

6a (Kontext sprachlich):

Beispiel 13: VS 3,4: Gesucht wird ein dt. Äquivalent zu kat. *enverinar* ('vergiften'):

Una dona intenta enverinar [inveri'ar] *el marit*; s- also *una dona* 'eine Frau' versuchte, ihren Ehemann *enverinar* [ebenso] vielleicht '**vergiften**' einfach vom Kontext her.

[Ausgangssprache Katalanisch]

6b (Kontext außersprachlich):

Beispiel 14: TG 1,30: Gesucht wird ein dt. Äquivalent zu it. *ringraziare* ('danken'):

Dieser George Carey hat die °englische (3 sec.) ähm °Gesellschaft dazu eingeladen [für *invitato*] oder dazu ange- hält sie dazu an, ... Gott (3 sec.) für die- ... für das Leben der ... Prinzessin also de- hm – also Dianas wahrscheinlich – ähm des Verb [gemeint ist *ringraziare*] könnt dann vielleicht °**verantwortlich machen**' heißen, weiß ich aber nich.

[Ausgangssprache Italienisch – die inferierte Übersetzung läßt darauf schließen, daß die Probandin ihr Wissen über den Streit eingebracht hat, der nach dem Tod Dianas über die Schuldfrage entbrannte. Dies könnte man zwar auch als Weltwissen bezeichnen, es betrifft hier aber ganz präzise den situativen Kontext des Ausgangstextes.]

R. Zimmermanns Untersuchungen zu lexikalischen Suchstrategien in der L2-Sprachproduktion germanophoner Englisch-Studenten bestätigen meine Zusammenstellung. Er sieht im wesentlichen zwei Suchwege (1997: 108):

Wenn ein L2-Wort unbekannt oder zeitweise blockiert ist, wird in der Umgebung nach dem entsprechenden Konzept gesucht, weil ein "benachbartes" Konzept vielleicht auch in der L2-Form bekannt ist und das L2-Äquivalent ersetzen kann oder zu ihm führt. Die Suchaktivität ist gedacht als eine Welle von Aktivierungen, die "nähere" oder "fester verbundene" Speicherpunkte eher erreicht (Suche im "semantischen Lexikon").

Daneben wird gleichzeitig von der L1-Form her gesucht, weil sie selbst (als Transfer) das L2-Äquivalent ersetzen mag oder über sie eine geeignete Form erreicht wird (Suche im "phonologischen Lexikon").

Zimmermann hat die wichtigsten Dimensionen der Wortsuche zusammengestellt – der Kontext spielt offensichtlich keine Rolle (1997: 109 – genauso schon 1990: 440):

³⁴² Es geht hier um die 'Auswahl', also die Nationalmannschaft – nicht um eine Vereinsmannschaft.

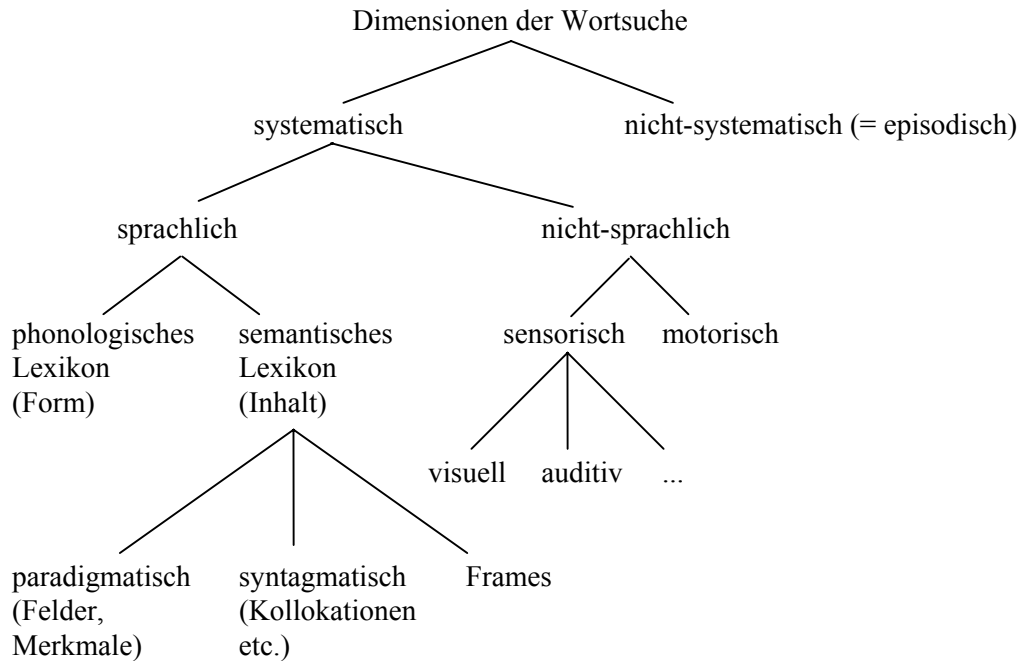


Abbildung 21: Dimensionen der Wortsuche (R. Zimmermann 1997: 109)

Ich werde in meinen Untersuchungen einen besonderen Fall von lexikalischen Strategien ausklammern, nämlich Strategien der Wortsuche, die die Anwesenheit eines fremdsprachigen Gesprächspartners voraussetzen. Bei diesen Strategien geht es weniger darum, aus vorliegenden sprachlichen Elementen eine Bedeutung herzuleiten oder das mentale Lexikon auf bestimmte Einträge hin abzusuchen, sondern darum, dem Gesprächspartner deutlich zu machen, worin das momentane lexikalische Defizit besteht. Solche Vorgehensweisen werden als "soziale" Strategien³⁴³ bezeichnet und gehören eher in das Gebiet der Pragmalinguistik. Situation, Vertrautheit der Partner und ihre Eingebetheit in die Rollen von Informationssucher und Informationsgeber sind von entscheidender Bedeutung. Eine umfassende Untersuchung dieser Prozesse würde wegen der Bedeutung von Gestik und Mimik Videoanalysen³⁴⁴ voraussetzen und weit über meine Fragestellungen hinausgehen.

³⁴³ Zur Untersuchung kommunikativer Strategien von Fremdsprachenlernern vgl. Lüdi (1987b) und den Sammelband von Færch/Kasper (1983). Strömqvist (1983: 9) nennt einen solchen Prozeß *lexical search game* mit zwei Protagonisten, dem *searcher* und dem *co-searcher*

³⁴⁴ Strömqvist (1983) hat videogestützt dokumentiert, wie ein finnischer Einwanderer mit begrenzten Schwedischkompetenzen einem Schweden seine Kücheneinrichtung beschreibt.

4 Empirische Erforschung angewandter lexikalischer Strategien

Ich habe bereits angesprochen, daß es in der modernen Fremdsprachendidaktik zunehmend wichtig wird, auf mögliche lexikalische Strategien hinzuweisen: Zum einen hat man den Pflichtwortschatz der Schulsprachen immer wieder reduziert, zum anderen gibt es Tendenzen, die Anzahl der Fremdsprachen zu erhöhen. Der Trend in der Fremdsprachendidaktik – und auch sicher bei den Schülern, wenn man die fakultativen Arbeitsgruppen betrachtet – geht sicherlich dahin, eher mehr Fremdsprachen mit kürzeren Lehrgängen zu favorisieren. Es häufen sich also die Fälle, in denen man fremdem Vokabular ausgeliefert ist, zugleich häufen sich aber auch die Rettungswege.

Für mich ist nun interessant herauszufinden, welche Strategien tatsächlich von den Lernern angewandt werden. Auf *interlinguale* Strategien bezogen geht es also darum, inwiefern Fremdsprachenlerner bereits vorhandene Kompetenzen in anderen Fremdsprachen nutzen, um beispielsweise lexikalische Defizite in einer bestimmten Zielsprache zu überwinden. In diesem Zusammenhang sollen auch die folgenden Fragen beantwortet werden:

- Werden solche Strategien eher in der zielsprachlichen Produktion oder in der Rezeption genutzt?
- Wovon hängt es ab, ob ein Lerner solche Strategien anwendet?
- Stützen sich Lerner am ehesten auf ihre bestbeherrschte Fremdsprache, oder eher auf die der Zielsprache typologisch nächste Sprache?
- Welche Rolle spielen dabei die sogenannten "alten" Sprachen, die im allgemeinen nur noch rezeptiv gelernt werden?

Die Beantwortung dieser Fragen zieht ebenfalls zu behandelnde Fragen von unterschiedlichem Interesse nach sich:

- linguistisch: Gibt es Sprachen, die sich besonders gut als Transfersprache eignen? Welche Rolle spielt dabei die typologische bzw. genealogische Verwandtschaft? Wird beispielsweise das Deutsche eher als Transfersprache für das Englische genutzt, das Französische hingegen als Transfersprache für das Spanische?
- psycholinguistisch: Auf welche Weise schaffen es Lerner, "verschüttete" formale Informationen im mentalen Lexikon wieder freizulegen? Welche Strategien drängen sich im Sprecherbewußtsein besonders auf?
- didaktisch: Welche Strategien sollten von Lehrern und Lehrbüchern mehr in das Blickfeld der Lerner gerückt werden (z.B. in der Erwachsenenbildung)?
- schulpolitisch: Gibt es vom Gesichtspunkt der Erschließungsstrategien besonders zu empfehlende Fremdsprachenfolgen bzw. -kombinationen?

4.1 Vorüberlegungen

4.1.1 Möglichkeiten der empirischen Erforschung lexikalischer Strategien

Für die empirische Untersuchung der tatsächlich eingesetzten lexikalischen Strategien bieten sich meines Erachtens die folgenden Methoden der Elizitation von Datenmaterial an – auf die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden bin ich an anderer Stelle (Müller-Lancé 2001a: 213ff) ausführlich eingegangen.³⁴⁵

1. Sprachrezeption

- a) komplette schriftliche Übersetzung eines schriftlichen Textes aus der L2 in die L1 ohne Wörterbuch
- b) komplette schriftliche Übersetzung eines schriftlichen Textes aus der L2 in die L1 ohne Wörterbuch, aber mit begleitendem *thinking-aloud*-Protokoll
- c) komplette schriftliche Übersetzung eines schriftlichen Textes aus der L2 in die L1 mit (je nach Untersuchungsintention) ein- oder zweisprachigem (Online-)³⁴⁶ Wörterbuch und begleitendem *thinking-aloud*-Protokoll³⁴⁷
- d) Erschließung des groben Inhalts eines schriftlichen L2-Textes (Ergebnissicherung eher schriftlich, unter Umständen auch mündlich möglich) ohne Wörterbuch, aber mit *thinking-aloud*-Protokoll
- e) Erschließung des groben Inhalts eines gesprochenen L2-Textes (Ergebnissicherung schriftlich oder mündlich möglich) ohne Wörterbuch, aber mit *thinking-aloud*-Protokoll
- f) Erschließung der Bedeutung schriftlich vorgegebener Wörter aus einem L2-Text mit *thinking-aloud*-Protokoll oder begleitendem Fragebogen, in dem die jeweils verwendete Strategie angekreuzt wird

³⁴⁵ Zu den notwendigen Spezifika von Untersuchungsdesigns im Bereich des Tertiärsprachenerwerbs vgl. Lindemann (1998). Scherfer (1995: 168f) fordert für die Untersuchung des Wortschatzerwerbs v.a. empirische Fallstudien in unterschiedlichen Erwerbsstadien. Zu Vermittlung, Erwerb und Erforschung des Lernerwortschatzes vgl. auch House (1995), Königs (1995) und Quetz (1995).

³⁴⁶ Krantz (1991) hat untersucht, wie sich beim fremdsprachlichen Lesen das Nachschlagen in solchen online-Wörterbüchern auf das Wortschatzlernen auswirkt.

³⁴⁷ Dieses Verfahren hat Krings (1986) für seine Untersuchungen zum übersetzerischen Vorgehen fortgeschrittener Französischlerner angewandt. Hier ging es aber darum, das ganz "normale" Übersetzen zu beschreiben, d.h. so, wie es die Lernenden von ihrer häuslichen Arbeit her gewohnt sind. Es waren daher alle Hilfsmittel zugelassen, die sie auch zu Hause verwenden, insbesondere ein- und zweisprachige Wörterbücher (zur Begründung Krings 1986: 55).

- g) Erschließung der Bedeutung isoliert vorgegebener (Wortliste), unbekannter L2-Wörter mit Fragebogen oder *thinking-aloud*-Protokoll
- h) Erschließung der Bedeutung isoliert vorgegebener, eigentlich bekannter L2-Wörter mit Fragebogen oder *thinking-aloud*-Protokoll. Diese Aufgabe entspricht ungefähr der eines schulischen Vokabeltests. Da die Probanden hierfür nicht extra gelernt haben, werden inzwischen sicherlich viele Vokabeln in Vergessenheit geraten sein. Interessant ist nun, welche Vokabeln am besten memoriert wurden und wie sich die Probanden das erklären. In dem Fragebogen sollte also auf jeden Fall eine dritte Spalte enthalten sein, in der angegeben werden kann, warum wohl gerade diese Vokabel behalten wurde, eine andere dagegen nicht.

2. Sprachproduktion

- a) schriftliche Übersetzung aus der L1 in die L2 ohne Wörterbuch, mit *thinking-aloud*-Protokoll
- b) kreatives bzw. selbständiges Schreiben in der L2 (z.B. Fortsetzung einer angefangenen Geschichte, Konstruktion einer Geschichte um ein Thema oder einige vorgegebene Schlüsselwörter, Bildbeschreibung)³⁴⁸ mit *thinking-aloud*-Protokoll, ohne Wörterbuch
- c) Suchen der (eigentlich bekannten) L2-Entsprechungen zu isoliert vorgegebenen L1-Wörtern mit Fragebogen oder *thinking-aloud*-Protokoll. Auch diese Aufgabe entspricht der gängigen Praxis eines schulischen Vokabeltests und sollte eine dritte Spalte für mögliche Erfolgs-/Mißerfolgsbegründungen enthalten (s.o.).

Alle aufgeführten Methoden folgen dem Prinzip "Kein Vorteil ohne Nachteil". Das in den 70er und 80er Jahren aufgekommene Verfahren der *thinking-aloud*- bzw. **Lautdenkprotokolle**³⁴⁹ zielt in erster Linie darauf ab, freie sprachliche Reflexionen zu erfassen. Gegenüber Fragebögen zum Ankreuzen hat es den Vorteil, daß es die Probanden nicht auf irgendwelche Ideen, also z.B. auf eine Strategie, an die sie gar nicht gedacht hätten, bringt. Dies setzt natürlich eine sehr offene Aufgabenstellung voraus. So betont Hans P. Krings, der sich in seiner Dissertation ausführlich mit den Möglichkeiten und Grenzen von Lautdenkprotokollen für die Erforschung des Übersetzungsprozesses befaßt hat (1986: 50ff)³⁵⁰ als wichtigstes Prinzip dieser Elizitationstechnik:

³⁴⁸ Mit Bildbeschreibungen hat Bialystok (1983) operiert: Anglophone Französischlerner mußten französischen Muttersprachlern ein Bild auf Französisch beschreiben, so daß diese es auf einer Filztafel rekonstruieren konnten.

³⁴⁹ Zur Entwicklung dieses Verfahrens und der Bedeutung der Introspektion in der Kognitionspsychologie vgl. Krings (1986: 4ff, 51f und 63ff). Der deutsche Terminus "Lautdenkprotokoll" bzw. "LD-Protokoll" stammt wohl von Krings selbst (1986: 58).

³⁵⁰ Krings stützt sich in seiner Arbeit v.a. auf Ericsson/Simon (1980), die dafür plädieren, daß Lautdenkprotokolle auf das Kurzzeitgedächtnis bezogen empirisch verwertbare Daten für die Psychologie erbringen können.

Die Versuchspersonen sollten keinem Verbalisierungszwang ausgesetzt, nicht zu generellen oder abstrahierenden Aussagen über ihr normales Verhalten gebracht und nicht zu Begründungen oder Rechtfertigungen ihres übersetzerischen Verhaltens aufgefordert werden (Krings 1986: 51).

Ein Vorteil der Lautdenkprotokolle besteht darin, daß beobachtet werden kann, wie die zielsprachlichen Wörter phonetisch realisiert werden bzw. welche Rolle Klangassoziationen bei der Erschließung von Lösungen spielen. Darüber hinaus bieten sie die Möglichkeit, über die Zeitmessung (z.B. bei Pausenlängen) festzustellen, wie spontan eine Assoziation oder eine Hypothesenbildung erfolgt.

Zugleich bergen solche Protokolle aber die Gefahr von Mißinterpretationen: Phasen der Stille könnten beispielsweise genauso als intensives Nachdenken wie auch als völliges Abgelenktsein interpretiert werden. Es ist möglich, daß die Probanden nur diejenigen Überlegungen verbalisieren, die sie für relevant halten, und dadurch das Ergebnis verfälschen. In der Auffassung darüber, was eigentlich in der Aufgabe verlangt ist, kann es große Unterschiede unter den Probanden geben.³⁵¹ U.U. wird bei dieser ungewohnten Übung auch schlicht einmal vergessen, daß man ja eigentlich alle Gedanken äußern sollte. Man sollte sich bei der Auswertung also immer vor Augen halten, daß die in den Protokollen vorliegenden Verbalisierungen keinesfalls vollständige Reproduktionen mentaler Prozesse sind, schon deshalb, weil automatisierte Prozesse nicht verbalisiert werden (Krings 1986: 68). Mit introspektiven Verfahren kratzen wir also nur an der Oberfläche des Bewußtseins – für die Vernetzungen des Wortmaterials im mentalen Lexikon können wir hieraus lediglich Indizien ableiten. Immerhin stoßen wir aber mit diesem Verfahren in Bereiche vor, die über den bloßen Vergleich von Ausgangs- und Zieltext, wie er etwa in der Fehleranalyse üblich war, nicht zugänglich sind. Insbesondere kommen wir auch Übersetzungen auf die Spur, die nur zufällig richtig sind – also nach dem Motto "falsch verstanden – richtig übersetzt" oder aber umgekehrt "richtig verstanden – falsch übersetzt" entstanden sind.³⁵² Gerade für die Untersuchung lexikalischer Strategien ist dieses Detail von entscheidender Bedeutung. Eine letzte Schwierigkeit ist verfahrenstechnischer Art: Die Ergebnisse solcher Protokolle sind empirisch schwer auszuwerten, weil die Zuordnung einzelner, frei formulierter Gedanken in bestimmte Kategorien immer eine gewisse Willkür mit sich bringt.

Standardisierte Fragebögen sind von *diesem* Gesichtspunkt her eindeutig vorzuziehen. Wichtig ist natürlich, daß sie auch einen freien Teil enthalten, in dem die Probanden Gedanken festhalten können, die ihrer Ansicht nach nicht in die bestehenden Kategorien passen. Außerdem müssen die Kategorien so eindeutig sein, daß mit höchstmöglicher Wahrscheinlichkeit der gleiche Gedanke von verschiedenen Probanden der gleichen Kategorie zugeordnet wird. Das größte Problem dieser Untersu-

³⁵¹ Würde man zuvor mit den Probanden das Erstellen von Lautdenkprotokollen üben, dann fände man im Ergebnis diejenigen Formulierungen wieder, die man den Probanden bei diesen Übungen vorgegeben hat. Der offene Charakter der Methode wäre damit verschenkt.

³⁵² Krings (1986: 488f). Krings liefert eine beeindruckende Liste von Merkmalen des Übersetzungsprozesses, von denen sich ein Großteil nur über das Verfahren der LD-Protokolle ermitteln läßt (1986: 491ff).

chungsmethode wurde bereits angesprochen: Durch die vorgegebenen Kategorien wird der Proband in seinem Denken eventuell beeinflusst. Im ungünstigsten Fall denkt er gar nicht mehr frei nach, sondern hakt gewissermaßen nur noch die Kategorien ab ("ist es eher das, oder das, oder das...?"). Der Formulierung des Fragebogens kommt also enormes Gewicht zu, dafür ist die Auswertung recht einfach.³⁵³

Generell ist die Bearbeitung von authentischen Texten (v.a. in der Rezeption) lebensnäher als die Bearbeitung von Einzelwörtern, da hier der Wortschatz nicht von syntaktischen und textlinguistischen Phänomenen abgekoppelt ist. Sie bietet aber wenig Möglichkeiten, gezielt das Erkennen von Wortähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen zu testen. Es ist darüber hinaus schwierig, Texte zu finden, in denen bestimmte – aus früheren Lektionen bereits bekannte – Vokabeln vorkommen. Von diesem Gesichtspunkt her sind isolierte Einzelwörter oder -syntagmen vorzuziehen. Der Wortauswahl kommt hier allerdings entscheidende Bedeutung zu. Es ist daher unerlässlich, zunächst eine Art Typologie der interlingualen lexikalischen Ähnlichkeiten zu erstellen, wie dies in Kap. 3.2.4 vorgeführt wurde. Nur so kann man sicher sein, die wichtigsten Arten lexikalischen Transfers in der Untersuchung berücksichtigt zu haben. Will man nun das Erkennen verschiedener Typen lexikalischer Ähnlichkeiten im Vergleich testen, kommt man an Fragebögen mit isolierten Einzelwörtern wohl kaum vorbei.³⁵⁴

Unerheblich, für welche Methoden der Datenerhebung man sich entscheidet, es ist in jedem Falle sinnvoll, auch den jeweiligen Fremdsprachenunterricht mit in die Untersuchung einzubeziehen. Für den universitären Unterricht ist dies nicht ganz so wichtig, weil hier die Hauptarbeit von den Lernern selbständig zu Hause geleistet wird. Der universitäre Fremdsprachenlehrer – zumeist handelt es sich um Lehrerinnen – hat darüber hinaus nicht dieselbe Bedeutung wie sein schulisches Pendant: Studierende lassen sich weder vorschreiben, was sie genau lernen sollen, noch wie oder wann sie das zu tun haben. Dies um so mehr, als es sich bei universitären Sprachkursen durchweg um Tertiärtärsprachenvermittlung handelt. Die Lerner bringen demnach ihre Erfahrungen aus dem Erwerb der zuvor gelernten Fremdsprache(n) mit und sind dadurch weniger stark vom Lehrer bzw. dessen Methoden beeinflussbar. Dennoch wäre es hilfreich, wenigstens zu beobachten oder zu erfragen, auf welche Weise neue Vokabeln im Unterricht eingeführt werden – geschieht dies durch häusliche Vorbereitung der Studierenden, durch textbegleitende Erläuterungen des Lehrenden oder vielleicht in einem separaten Worteingführungsblock, ähnlich wie im schulischen Anfängerunterricht?

³⁵³ Ein typischer Vertreter solcher standardisierter Tests ist der sog. *Michigan Test of English Language Proficiency*, der z.B. den Untersuchungen von Ard/Homburg (1992) zugrundeliegt. Hier müssen beispielsweise zu bestimmten Wörtern aus Einzelsätzen Synonyme gefunden oder aber Wortlücken passend ausgefüllt werden. Bei beiden Aufgaben stehen den Probanden eine begrenzte Anzahl von Antworten zur Auswahl – die Antworten sind also vorgegeben.

³⁵⁴ Grundsätzlich stimme ich natürlich Meißner (1998a: 50) zu, daß "dekontextualisierende und isolierende Betrachtungen von Wörtern" relativ wenig erklären können.

Besonders wichtig für die Untersuchung des Tertiärsprachenerwerbs scheint es mir, die typischen Lehrinstitutionen in diesem Bereich zu berücksichtigen. Bei der Auswahl der Stichproben sollten also Sprachkurse von Universitäten und Volkshochschulen berücksichtigt und durch eine Gegenprobe aus dem Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts ergänzt werden.

4.1.2 Überlegungen zur Erstellung von Fragebögen

Die Fragebögen (s. Anhang) sollten einigermaßen einheitlichen sein und trotzdem Schülern, Hochschülern und Volkshochschülern gleichermaßen gerecht werden. So wurde gefragt, welche Sprachen ein Proband wo (Institution), wann, warum, wie lange und auf welche Weise gelernt hat, und wie er sie heute nutzt. Darüber hinaus sollte auf allen Fragebögen die Berufsgruppe, die Schulbildung (incl. Abiturnote), das Geschlecht und das Alter angegeben werden. Die Angabe des Geschlechts schien mir sinnvoll, da offensichtlich – zumindest im schulischen Fremdsprachenunterricht und erst recht im Studienfach Romanistik – Mädchen bzw. Frauen einen leichteren Zugang zu Fremdsprachen haben.³⁵⁵ Es ist demzufolge nicht auszuschließen, daß Frauen anders mit zu lernendem Wortschatz oder mit lexikalischen Defiziten umgehen als Männer. Das Alter sollte als Indiz dafür dienen, seit wann der jeweilige Proband sich nicht mehr in der stark gesteuerten schulischen Lernsituation befindet. Um einen Eindruck vom individuellen Interesse für Fremdsprachen zu erhalten, sollten Schüler darüber hinaus ihre Lieblingsfächer bzw. ihre angestrebten Leistungskurse angeben, Volkshochschüler die Gründe für ihre Teilnahme am VHS-Sprachkurs – bei Studenten von Fremdsprachenphilologien wurde ein verstärktes Interesse für Fremdsprachen vorausgesetzt.

Ganz entscheidend und zugleich problematisch war die Angabe der Fremdsprachenkenntnisse: Indizien für die Sprachkompetenz sind natürlich die Dauer des Sprachkurses (gesamte Zeitspanne und durchschnittliche Anzahl der Wochenstunden), die Institution (Schule, Ferienkurs oder z.B. private Kontakte?) und die erreichten Noten. Gerade deren Repräsentativität aber ist problematisch, von Umrechnungsproblemen einmal ganz abgesehen.³⁵⁶ So hätten Fremdsprachenstudierende beispielsweise

³⁵⁵ So zeigte sich in einer empirischen Analyse von Nold/Schnaitmann (1995: 339ff), daß in fünf untersuchten Realschulklassen der 8. Jahrgangsstufe Jungen und Mädchen zwar im Durchschnitt etwa gleiche Leistungen im Englischunterricht erbrachten, daß aber in der Untergruppe der Schüler mit *guten* Englischleistungen die Mädchen ganz deutlich überwogen. Dieses Phänomen ist allgemein bekannt. Dennoch habe ich noch nichts von Plänen gelesen, einen separaten Fremdsprachenunterricht für Jungen einzurichten, wohingegen man derzeit an vielen Stellen die Aufhebung der schulischen Koedukation diskutiert, um Mädchen den Zugang zu Mathematik und Naturwissenschaften zu erleichtern.

³⁵⁶ Entspricht z.B. ein "muy bien" im spanischen Ferienkurs einem "sehr gut" bzw. 14 Punkten in einem baden-württembergischen Grundkurs? Wie vergleicht man Noten aus Arbeitsgruppen, aus regulärem Unterricht der Unter- und Mittelstufe und aus Grund- und Leistungskursen? Was tun mit den seit PISA aktenkundigen Bundesland-Differenzen?

die Note des Sprachkurses, der Übersetzungsübung oder des Konversationskurses angeben können. Aus Gründen der Vergleichbarkeit habe ich deshalb nur nach der letzterzielten Schulnote bzw. der Abschlußnote des Sprachkurses gefragt. Zusätzlich sollten die Probanden ein persönliches Kompetenzranking ihrer Sprachen erstellen und angeben, wie lange der letzte Unterricht in der jeweiligen Sprache schon zurückliegt bzw. ob sie in der Gegenwart noch regelmäßig verwendet wird. Die Bedingung "mindestens einmal im Monat" erschien mir dabei eine realistische Größenordnung für jemanden, der eine Sprache einmal gelernt hat und sie mit einem gewissen Interesse weiterverfolgt (Musik, TV, Internationale Presse, private Kontakte), ohne sie gleich zu seinem Studienfach zu machen. Ergänzt wurden die Fragen zur Verwendung der Sprachen noch durch eine freie Zeile, in der die Probanden Besonderheiten des eigenen Fremdsprachenerwerbs anmerken konnten (Auslandsaufenthalte, fremdsprachliche Partner, Freunde etc.).

Bei den Studierenden galten etwas andere Bedingungen: Hier gab die Angabe der Studienfächer Aufschluß darüber, aus welcher Motivation heraus die Fremdsprache gelernt wurde (z.B. Spanisch-Grundkurs als Pflichtschein in Ergänzung zu Französisch-Hauptfach-Lehramt). Dies war schon deshalb wichtig, weil ein Lerner, der eine bestimmte Sprache als eigenständiges Fach studiert, auch andere Zugangswege zu dieser Sprache hat als nur den Sprachkurs, in dem die Untersuchung durchgeführt wird. Dies gilt natürlich in noch stärkerem Maße für Hauptfach-Studenten. Die Angabe des Fachsemesters ist ein Indiz dafür, wieviele Informationen zur jeweiligen Sprache ein Proband schon haben kann. Am wichtigsten ist die Angabe der Fächerkombination natürlich als Hintergrund für Mehrsprachigkeitsfragestellungen. Ein reiner Romanist mit z.B. Französisch als Hauptfach und Italienisch und Spanisch als Beifächern (eine solche Kombination ist in Freiburg nur im Magisterstudiengang möglich) hat ja andere Möglichkeiten, Querverbindungen zwischen diesen Sprachen herzustellen, als ein Lehramtskandidat mit den Fächern Mathematik und Französisch, der Spanisch als ergänzenden Pflichtschein belegt und Italienisch nur vom Campingplatz kennt.

Die heikelste Angabe war wohl die der Abitursnote. Da die Vermutung aber nahe liegt, daß die Ausnutzung lexikalischer Strategien auch abhängig von der Intelligenz der Probanden ist, wollte ich eine Angabe haben, die sich auf die allgemeine und nicht nur auf die fremdsprachliche Auffassungsgabe bezieht. Natürlich kann man gegen die Abitursnote viel vorbringen. Da es in meinen Experimenten aber um die Anwendung von Verfahren geht, die durchaus schultypisch sind, liegt die Entscheidung für diese sog. "Gesamtqualifikation" nahe. Außerdem habe ich die Erfahrung gemacht, daß die Abitursgesamtnote – ich spreche vom Zentralabitur – von allen Noten, mit denen man in seinem Leben gesegnet wird, die repräsentativste und objektivste Bewertung ist.³⁵⁷ Keine andere Note setzt sich aus so vielen Komponenten zusammen, beurteilt so einen langen Zeitraum und beruht auf solch intensivem, unmittelbarem Leistungsvergleich.

³⁵⁷ Das gilt natürlich nur für die Leistungen, die tatsächlich in der Schule gemessen werden, also nicht beispielsweise für soziale Kompetenz, Kreativität usw. – wenngleich diese Kompetenzen auch durchaus in Schulnoten einfließen.

Kommen wir nun zu den eigentlichen Befragungsmodi: Optimal für meine Fragestellungen erschien mir eine Kombination aus *thinking-aloud*-Protokollen und standardisierten Fragebögen. Dies entspräche in meiner zuvor aufgeführten Übersicht den Verfahren 1f, 1g, 1h, 2a, und 2c. Mit diesen Befragungsmodi sollten ganze Texte sowie bekannte und unbekannte Einzelwörter abgedeckt werden, und zwar jeweils für Sprachproduktion und -rezeption.

4.1.3 Berücksichtigung von Lernertypen, Lernstilen und Motivationen

Selbst wenn die Fremdsprachenprofile und die Kompetenzen in den einzelnen Fremdsprachen bei zwei Probanden komplett übereinstimmen würden, hieße das nicht, daß von ihnen zwangsläufig auch die gleichen lexikalischen Strategien angewendet würden. Entscheidenden Einfluß haben auch sprachexterne Faktoren wie Lernstile bzw. Lernertypen oder die Motivation der Probanden. In der Vergangenheit wurde dies häufig übersehen: Man erklärte die Anwendung bestimmter Strategien fast ausschließlich über die Form der sprachlichen Belege oder über die Fremdsprachenprofile bzw. -kompetenzen der Probanden.³⁵⁸ Dies geschah vor allem dann, wenn man Probanden mit sehr unterschiedlichen Fremdsprachenprofilen und -kompetenzen befragte.³⁵⁹ "Lernerorientierung", eines der zentralen Stichwörter des Fremdsprachenunterrichts bzw. der Zweitspracherwerbsforschung der 90er Jahre, wird also in diesem Zusammenhang vor allem als "Lernersprachenorientierung" verstanden.

Düwell (1995: 168) listet folgende personale Faktoren auf, "die für den Lernerfolg relevant sein können": Alter des Lerner, Einstellungen (Xenophilie oder -phobie, Extraversion oder Introversion, Empathie oder Anomie³⁶⁰), Funktionsfähigkeit des Gedächtnisses, negative/positive Erfahrungen beim bisherigen Fremdspracherwerb, Motivation. Kasper (1995: 468f) spricht von "lernerinternen Faktoren, die potentiellen Einfluß auf die Beschaffenheit lernersprachlichen Wissens und die kognitiven und interaktiven Aneignungsprozesse nehmen". Sie betont, daß es problematisch ist, "eindeutige Kausalbeziehungen zwischen bestimmten Lernerfaktoren und lernersprachlichem Verhalten herzustellen". Die wichtigsten Lernerfaktoren seien die Motivation, Persönlichkeitsvariablen wie "Selbstwertgefühl, Introversion vs. Extroversion, Angst-

³⁵⁸ Vgl. z.B. Laufer-Dvorkin 1991, Laufer 1990, Lutjeharms 1997.

³⁵⁹ Meißner (1997a) hat beispielsweise die Lautdenkprotokolle von vier germanophonen Studentinnen mit jeweils mindestens einem fremdsprachenphilologischen Fach ("Französisch mit Spanisch bzw. Französisch oder Spanisch in Kombination mit Deutsch, Englisch oder Wirtschaftswissenschaften" – 1997: 28) den Protokollen einer französischen Muttersprachlerin und eines deutschen Hausmeisters mit – nach Selbsteinschätzung – "ein paar Brocken Englisch" gegenübergestellt. Die Protokolle wurden bei der Übersetzung von portugiesischen Zeitungsartikeln erstellt, also bei der Übersetzung aus einer den Probanden völlig unbekanntem Sprache.

³⁶⁰ Düwell (1995: 168) erklärt "Anomie" als "Zustand des Verlusts eines sozialen und ethnischen Zugehörigkeitsgefühls".

bereitschaft, Risikobereitschaft, Sensibilität gegenüber Ablehnung, Empathie, Hemmung, und Ambiguitätstoleranz" sowie einige kognitive Lernerkmale, "die den 'kognitiven Stil' des Lerners bestimmen": "Tendenz zur Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit, Kategorienweite, Reflektiertheit vs. Impulsivität, Bevorzugung audiotiver vs. visueller Informationsaufnahme und analytisches vs. holistisches Lernen" (1995: 469).

Wie wichtig die kognitiven Fähigkeiten für das Fremdsprachenlernen in der Schule sind, zeigt die bereits angesprochene Studie von Nold/Schnaitmann (1995): Sie hatten fünf Realschulklassen der 8. Jahrgangsstufe aus dem Raum Stuttgart daraufhin untersucht, inwieweit ihre Englisch-Leistungen im schriftlichen Bereich von Faktoren wie Motivation, Arbeitsstil, Sozialverhalten, metasprachlicher Bewußtheit und formalem Denkvermögen abhingen. Den deutlich stärksten Einfluß auf die fremdsprachlichen Leistungen hatten dabei die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten.

Nach Lewicki (1997: 45) sind drei Aspekte charakteristisch für jegliches (Lern-) Verhalten eines Menschen: seine Fähigkeiten, seine Motivationen und sein Temperament. In bezug auf Lernstrategien sei dabei bemerkenswert, "daß die Lernstrategie zwar von rationalen Faktoren initiiert wird, aber eigentlich recht oft von emotionalen (temperamentbedingten) getragen wird." Er bestätigt damit Tönshoff (1995: 240f), der betont hatte, daß häufig metakognitive Strategien (z.B. *monitoring*-Strategien) dafür verantwortlich seien, ob die Ergebnisse kognitiver Strategien (z.B. Inferenzstrategien) tatsächlich in der Kommunikation angewendet würden (vgl. Anm. 328). Lewicki führt vier zentrale Temperamentstypen auf: den extravertierten und den introvertierten Typ, den stabilen und den labilen Typ (1997: 46f). Bei schwierigem Lernmaterial besäßen stabile Lernende eine höhere Gedächtnisleistung als labile Lernende. Introvertierte Lernende neigten eher zu reflektierendem, besonnenem Handeln, machten weniger Fehler und lernten dennoch langsamer. Extravertierte Lernende tendierten eher zu impulsivem, spontanem und damit auch fehlerträchtigem Handeln. Bei der Aufgabenlösung zögen sie gerne Hilfsaktivitäten heran, auf die introvertierte Lerntypen eher verzichteten. Extravertierte Typen neigten auch eher dazu, mehrere Aktivitäten parallel und abwechselnd auszuführen, während introvertierte Typen es vorzögen, eine Aktivität abzuschließen, ehe sie zur nächsten übergehen (1997: 49). Bezogen auf den Wahrnehmungsstil (analytisch, feldunabhängig vs. global, feldabhängig) seien zwei Typen von Lernenden zu unterscheiden:

Die sog. Globalisten und die Strukturalisten. Die *Globalisten* erwarten keine Informationen über die Struktur der zu erlernenden Sprache und versuchen möglichst schnell die kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Sie haben auch fast keine Hemmungen beim Sprechen, auch wenn ihre Aussagen nicht vollkommen und fehlerfrei sind. Die *Strukturalisten* dagegen möchten gern alles über die Struktur der Sprache, über die Funktionen der einzelnen Strukturen und über die Kontrastivität im Vergleich zur Muttersprache erfahren. Sie sprechen nur dann, wenn sie ganz sicher sind, daß ihre Aussagen fehlerfrei sind" (Lewicki 1997: 49f).³⁶¹

³⁶¹ Lewicki bezieht sich hier auf die Untersuchung von H.A. Witkin: *Personality through perception*. New York: Harper, 1954.

Diese Typen entsprechen also den analytischen vs. holistischen Lernstilen bei Kasper (s.o.).

Lewicki bezieht sich auf folgende Übersicht zur Typologie von Temperamenten, die er Eysenck³⁶² entnimmt:

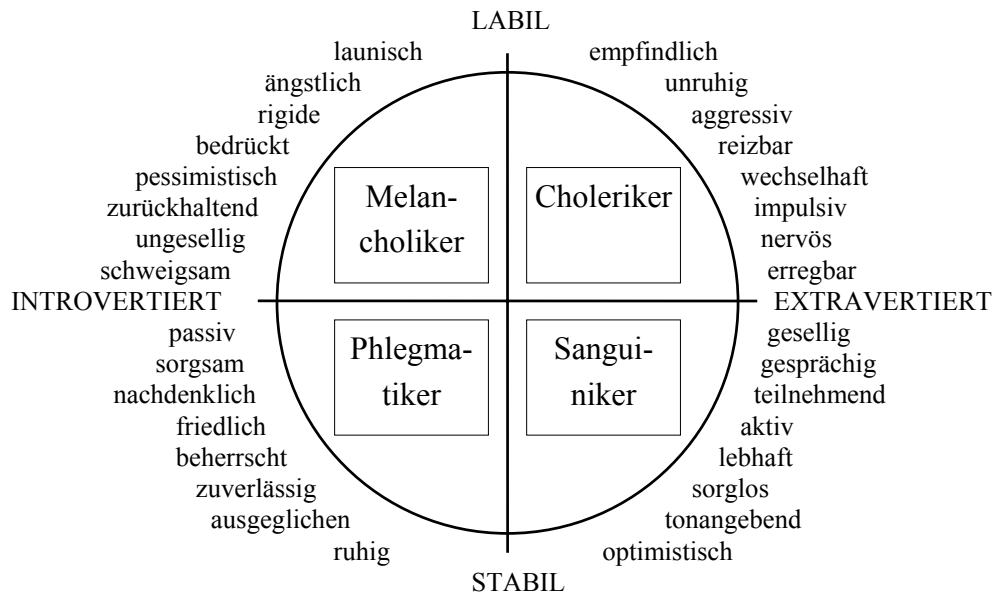


Abbildung 22: Temperamentstypen von Eysenck (nach Lewicki 1997: 47)

Auch solche Temperamente, für die nach wie vor die Termini der hippokratischen Säftelehre verwendet werden, haben eine neuronale Basis: "Man kann davon ausgehen, daß jeder Mensch mit einer bestimmten neuromodulatorischen³⁶³ Grundausstattung geboren wird. Diese bestimmt sein Temperament bzw. sie *ist* sein Temperament" (Spitzer 1996: 327).

Einen weiteren Versuch, Lern- oder Denkstile zu typologisieren, hat Pfromm (2001) angestellt. Sein Bezugsrahmen ist die Triade "Geist-Seele-Körper". Pfromm ergänzt die freudsche Triade "ICH, ÜBER-ICH, ES" um die Kategorie des "DU", was ihm ermöglicht, den sozialen Lernertyp einzubeziehen (2001: 84ff). Jegliches Kom-

³⁶² Lewicki zitiert Eysenck, H.J.: Persönlichkeitstheorie und psychodiagnostische Tests. In: *Diagnostica* 11, 1965 (ohne Seitenangabe).

³⁶³ Man unterscheidet zwischen zwei Arten neuronaler Informationsverarbeitung, der Neurotransmission und der Neuromodulation. Bei der (wesentlich häufigeren) Neurotransmission wird an der einen Seite eines synaptischen Spalts ein Stoff ausgeschüttet, der auf der anderen Seite des Spalts die Öffnung von Ionenkanälen und damit eine Veränderung des Membranpotentials bewirkt. Dieser Vorgang geschieht punktgenau innerhalb von ein bis drei Millisekunden. Bei der viel selteneren (unter 1% der Neuronen im Gehirn sind daran beteiligt) Neuromodulation hingegen werden unterschiedliche Substanzen in diffuser Weise, oft über die gesamte Großhirnrinde, ausgeschüttet. Die Wirkungen dieser Stoffe laufen nicht über Ionenkanäle, sondern über sog. G-Protein-gekoppelte Rezeptoren. Entsprechend dauert diese Art der Informationsübertragung deutlich länger, oft einige hundert Millisekunden (Spitzer 1996: 291).

munikations- und Arbeitsverhalten wird nach Pfromm vom "Charakter" bestimmt, welcher wiederum aus dem Zusammenwirken von "häuslichem mit schulischem Erziehungs- und Kommunikationsstil sowie individuellem Temperament" (letzteres ganz im Sinne von Lewicki, s.o.) entsteht (2001: 81). Im Unterschied zu Lernstrategien, die immer einen Plan voraussetzen, könnten Denk- oder Arbeitsstile auch unorganisiert sein (2001: 87). Dabei hätten Denkstile durchaus ihre neurobiologische Fundierung: So steuere beispielsweise die rechte Hirnhälfte Problemlösungen eher global, die linke eher detailliert. "Rechtshemisphärische Menschen präferieren globale, routinenhafte, synthetische Problemlösungen, linkshemisphärisch operierende Menschen analytische Problemlösungen" (2001: 80). Die Bevorzugung bestimmter Notationsformen (visuell, auditorisch, motorisch-manuell, verbal, rhythmisch etc.) bezeichnet Pfromm als "Lerntypen" (2001: 81). Auch die individuelle Ausgestaltung des Gedächtnisses spiele eine große Rolle für das Lernverhalten:

Reflektierte Lerner mit einem guten Gedächtnis lernen besser nach linearer Progression; impulsive, approximative Globalisten und Mosaikbauer mit einem offensichtlich schlechteren Kurzzeitgedächtnis begrüßen Spiralprogramme mit Wiederholungen, eingeschobenen Überblicken zur Standortbestimmung in Form von übersichtlichen Modulen und bilanzierendem Rückschauen des gemachten Fortschritts (2001: 88).

Pfromm entwirft nun eine Lernstiltypologie, die einerseits auf Freud (s.o.),³⁶⁴ andererseits auf Herrmanns Typologie von Verhaltens- und Denkweisen³⁶⁵ beruht: Der ICH-Typ lernt selbstbewußt bis egozentrisch, braucht wenig Bestätigung und verteidigt sein Wissen auch gegen Autoritäten. Der DU-Typ lernt kommunikativ und sozial, zentrales Lernziel ist die Fähigkeit, sich in einen anderen hineinzusetzen, der ES-Typ macht viel "aus dem Bauch" heraus (beide gehören zu Herrmanns C-Typ). Ebenfalls zum ES rechnet Pfromm den kreativen Typ (Herrmanns D-Typ). Der ÜBER-ICH-Typ ist konsequent, ordentlich, streng zu sich selbst, entwickelt starken Leistungswillen und paßt sich an bestehende Systeme an (Herrmanns B-Typ). Zu beachten ist dabei, daß alle Typen in Kombinationen auftreten können (Pfromm 2001: 84ff).

Frederic Vester (1997: 203ff) berücksichtigt fünf Parameter für die Bestimmung eines individuellen Grundlerntyps. Unterscheidungskriterium ist der bevorzugte Eingangskanal für die Memorierung von Informationen. Er unterscheidet demnach

- das Lesegedächtnis
- das visuelle Gedächtnis
- das auditive Gedächtnis
- das haptische Gedächtnis
- das kombinatorische Gedächtnis

Der Grundlerntyp ist also charakterisiert durch die gleichmäßig oder ungleichmäßig verteilten einzelnen Gedächtniskapazitäten. Er wird durch einfache Gedächtnistests

³⁶⁴ Zu Freud und Sprachbewußtsein vgl. auch Gauger (1976: 41/42).

³⁶⁵ Vgl. Herrmann, Ned: *Les dominances cérébrales et la créativité*. Paris: Retz, 1992. Nach Pfromm unterscheidet Herrmann vier Typen: A (kategorial: produziert trennscharfe Kategorien), B (exekutiv/Verwalter: ordentlich und angepaßt), C (sozial und einfühlsam), D (kreativ).

bestimmt, wie sie in Vester (1997: 203) beschrieben sind. Ein solcher Test wurde auch in meiner Tiefenstudie durchgeführt (vgl. Kap. 4.3.2.3). Zur Validität solcher testbasierter Lerntypenzuweisungen merkt Vester allerdings folgendes an:

Eine große Fragebogenaktion bei Studenten wie auch bei Schülern mit vielen hundert Personen zeigte nun etwas, was wir überhaupt nicht erwartet hatten. Nämlich, daß es in einer Vorlesung mit hundert Studenten oder in einer Klasse mit dreißig Schülern – auch zur Überraschung der Lehrer – beinahe ebensoviele Lerntypen gibt. Zwar waren die einzelnen Eingangskanäle tatsächlich, wie vermutet, unterschiedlich ausgebildet und somit auch zum Lernen unterschiedlich geeignet. Doch diese mehr an der Oberfläche liegenden Unterschiede stehen mit so vielen anderen Faktoren in Wechselwirkung, die sowohl vom Lernstoff, von der Umgebung, von den individuellen Assoziationen, Gefühlen und Gewohnheiten als auch von der so unterschiedlichen Reaktion des vegetativen Systems mit den damit gekoppelten hormonellen und Stoffwechselfunktionen ausgehen, daß es für einen Lehrer oder auch einen Schulbuchautor unmöglich wäre, auf jeden Lerntyp einzugehen (Vester 1997: 121).

Die persönliche Affinität zu einer Vokabelreihe kann also entscheidender für ihre Memorierung sein als der verwendete Eingangskanal. So wird sich ein Skifahrer mit einem starken Lesegedächtnis neue und ausschließlich auditiv wahrgenommene Vokabeln besonders dann gut merken können, wenn sie mit seinem favorisierten Wintersport im Zusammenhang stehen – hier wird er möglicherweise in der Memorierungsleistung sogar einen ausgeprägt auditiven Lerner übertreffen.³⁶⁶

Es wurde bereits gesagt, daß es unmöglich ist, *eine* bestimmte Lerneraktivität auf *einen* Lernstil bzw. personalen Faktor zurückzuführen (s.o.). Will man die Zusammenhänge zwischen der Anwendung bestimmter lexikalischer Strategien und bestimmten Lernstilen/Faktoren untersuchen, so stellt sich also zunächst die Frage, was überhaupt sinnvoll durchführbar ist.

Zunächst muß man wohl sagen, daß eine Analyse der Auswirkung von Lernstilen dann am aussagekräftigsten ist, wenn annähernd gleiche Fremdsprachenprofile und Fremdsprachenkompetenzen mehrerer Probanden vorliegen. Erst wenn die Sprachkompetenzen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit den größten Einfluß auf die lexikalischen Strategien haben,³⁶⁷ als Variablen ausgeklammert werden können, kann man sich wirklich sinnvoll auf die personalen Faktoren konzentrieren.

Bei einer Beschränkung auf Studierende hätte man zumindest das *Alter* als Variable weitgehend ausschließen können: Die Befragten sind i.a. zwischen 20 und 25 Jahren alt. Auch die *Motivation* für das Fremdsprachenlernen sollte sich bei Studenten einer Fremdsprachenphilologie doch zumindest ähneln. Sehr groß können aber die motivationalen Unterschiede in bezug auf die Teilnahme an einer empirischen Untersuchung sein: Manche Probanden beteiligen sich vielleicht nur aus Gefälligkeit gegenüber dem Dozenten (extrinsische Motivation), andere interessieren sich selbst dafür, welche

³⁶⁶ Zur Rolle personaler Faktoren im Zweitspracherwerb vgl. Dulay/Burt/Krashen (1982: 74ff).

³⁶⁷ Zur Bedeutung der fremdsprachlichen Sprachkompetenz zur Erschließung von Bedeutungslücken vgl. Burkhardt (1995: 49ff).

Aufgaben sie mit ihren Kompetenzen lösen können (intrinsische Motivation). Dies wird mit Sicherheit starken Einfluß auf die Arbeitsintensität haben (vgl. Anm. 359). Schon die Berücksichtigung von Schülern und Volkshochschülern macht es aber unmöglich, die Auswirkungen von Alter und Motivation auszuklammern.

Kommen wir nun zu den personalen Faktoren, deren Einfluß sich in den geplanten Tests zeigen müßte: Die Pfrommschen Lernstilkategorien (s.o.) lassen sich in *thinking-aloud*-Protokollen wohl nur schwer nachweisen – hierzu fehlt in meinem Untersuchungsaufbau sowohl eine höhere Autorität, mit der sich die Probanden auseinandersetzen hätten (ÜBER-ICH), als auch ein gleichrangiger Ansprechpartner (DU). Solche Kategorien lassen sich wohl nur in Gruppenaktivitäten oder "auf der Couch" zuordnen. Wesentlich einfacher lassen sich Lewickis Typen (s.o.) nachweisen: *Labilität/Stabilität* und *Intro-/Extraversion* kann man durchaus schon in einfachen Übersetzungsprotokollen beobachten (Sprechgeschwindigkeit, Schnelligkeit des Entwerfens und Verwerfens von Hypothesen, Experimentierfreudigkeit usw.). Entsprechendes gilt für Kaspers Faktoren (s.o.) *Reflektiertheit* vs. *Impulsivität*, die sich übrigens leicht in Lewickis Typologie integrieren lassen: *Impulsiv* entspräche der Kombination *labil-extravertiert, reflektiert* der Kombination *stabil-introvertiert*.³⁶⁸ Auch die von Kasper aufgeführte bevorzugt *auditive* vs. bevorzugt *visuelle* Informationsaufnahme sollte sich in Fragebögen und Denkprotokollen zeigen lassen: Visuelle Typen werden sich eher am Schriftbild, auditive Typen eher am Lautbild der vorgelegten Wörter orientieren, wenn es darum geht, verwandte Elemente in anderen Sprachen zu finden – soweit dies bei der Beantwortung eines schriftlichen Fragebogens möglich ist. In jedem Falle wird es sinnvoll sein, zwischen Wörtern zu unterscheiden, die sich phonologisch oder graphematisch ähneln. Es muß natürlich auch Wortmaterial bereitgestellt werden, das sowohl aus graphematischer als auch aus phonologischer Sicht Äquivalente in anderen Sprachen hat. Entsprechendes gilt für semantische Ähnlichkeiten – es ist ja denkbar, daß sich Probanden eher an der Inhalts- als an der Ausdrucksseite von Wörtern orientieren. Auch *analytisches* vs. *holistisches* Lernen (oder in Lewickis Terminologie: *Strukturalisten* und *Globalisten*)³⁶⁹ ist möglicherweise nachweisbar: Strukturalisten beziehen sich bei ihren lexikalischen Strategien eher auf einzelne Phoneme/Grapheme oder Morpheme, Globalisten auf das ganze Wort. Globalisten würden auch eher den Kontext in ihre Überlegungen einbeziehen. Die *Funktionsfähigkeit des Gedächtnisses* (Düwell, Pfromm, s.o.) bzw. die *Art der Speicherung* (semantisch vs. episodisch) wird im Test eventuell aus der Vokabelabfrage mit Erläuterungsspalte (d.h. Erklärung der erfolglosen/erfolgreichen Memorierung aus der Sicht des Lerners) deutlich. Einschränken muß man allerdings, daß man aus einer ausbleibenden Antwort nicht immer auf ein schwaches Gedächtnis schließen kann – selbst dann nicht, wenn der Proband häufiger angibt, er habe das Wort einmal gelernt und wieder vergessen: Zu wenig intensives Vokabellernen oder inadäquate Lerntechniken können ebenfalls für die Fehlleistung verantwortlich sein.

³⁶⁸ *Impulsiv* taucht in Lewickis Schema wie oben angesprochen wörtlich auf, *reflektiert* entspricht vielleicht am ehesten seinen Eigenschaften *nachdenklich* und *beherrscht* (1997: 47).

³⁶⁹ Zum holistischen vs. merkmalsorientierten Speichern vgl. Meißner (1999).

Zusammengefaßt müßten sich also die folgenden Lernstile bzw. personalen Faktoren gut in meiner Studie beobachten lassen:

- Temperament: labil vs. stabil, introvertiert vs. extravertiert
- Bevorzugte Informationsaufnahme: Hören vs. Lesen
- Herangehensweise: strukturalistisch vs. globalistisch
- Art der Speicherung: semantisch vs. episodisch

Methodisch ist darauf zu achten, daß die Erklärungen nicht zirkulär werden. Wenn beispielsweise ein Proband eine Strategie X verwendet, die man als globalistisch bezeichnen könnte, kann man daraus weder folgern, daß alle seine übrigen Aktivitäten gleichfalls als globalistisch anzusehen wären, noch, daß alle anderen Probanden, die die Strategie X verwenden, als Globalisten einzustufen wären. Es ist grundsätzlich davon auszugehen, daß personale Faktoren in Mischung bzw. Kombination auftreten – ähnlich, wie wir dies bei den Temperamenten bereits gesehen haben.

4.1.4 Probleme der empirischen Arbeit

Menschliches Wirken statistisch erfassen zu wollen ist immer ein heikles Unterfangen. Die Sprache, insbesondere dann, wenn sie als Sprechfähigkeit oder Sprachverstehen aufgefaßt wird (Bereich der *énérgieia*), macht da keine Ausnahme.³⁷⁰ Hier ist es von vorneherein illusorisch, so etwas wie "Exaktheit" der Ergebnisse anzustreben – man denke nur an so banale Probleme wie das der Bestimmung des Bedeutungsgehalts von *Tasse*.³⁷¹ Gauger hat in diesem Zusammenhang auf ein schönes Diktum von Martin Heidegger hingewiesen: "In den Wissenschaften vollzieht sich – der Idee nach – ein In-die-Nähe-kommen zum Wesentlichen aller Dinge".³⁷² Es kann also auch und gerade in empirischen Untersuchungen, immer nur darum gehen, die wesentlichen Tendenzen herauszuarbeiten; das "Wesentliche" sollte aber schon an einer überschaubaren Anzahl von Probanden deutlich werden. Umgekehrt werden Fragen, die nach Tests mit Probanden offen bleiben, nicht dadurch beantwortet, daß man die Zahl der Probanden er-

³⁷⁰ Leichter ist es, den Sprachprodukten bzw. Texten statistisch beizukommen. Dennoch bleiben auch hier Probleme im Bereich der Kategorisierung von Einheiten bestehen (vgl. z.B. die Auswertung der Distribution absoluter Konstruktionen in Textcorpora: Müller-Lancé 1994).

³⁷¹ Es wurde schon versucht, das Problem, daß manche Sprecher auch auf Trinkgefäße ohne Henkel mit *Tasse* referieren, mit der "Unschärfe" oder "Vagheit" von Bedeutungen zu erklären. Blank dreht originellerweise das Problem um und behauptet das Gegenteil: "Vage oder unscharf ist in diesem Fall nicht das Konzept, sondern lediglich die Wirklichkeit, so daß es beim Referieren im Sprechakt zu Schwankungen und Unsicherheiten kommen kann" (1997: 78). Auf den Alltag übertragen hieße dies beispielsweise: Sein scharf abgegrenztes Tassenkonzept mit Henkel hindert den WG-Bewohner nicht daran, das zugehörige *image acoustique* auch auf ein Trinkgefäß anzuwenden, das zwar keinen Henkel hat, aber dafür gespült im Schrank steht, während die prototypischen Tassen schmutzig im Spülbecken liegen.

³⁷² Martin Heidegger: *Was ist Metaphysik?* 6. Aufl. Frankfurt 1951, S. 23, zitiert nach Gauger (1970: VIII, Anm. 1).

höht, auch wenn dies in der Forschung durchaus üblich ist, wie die folgende Äußerung zeigt.³⁷³

Second, it is necessary to investigate the performance of large groups of subjects. If only one subject or only a small handful of subjects are investigated, there is always the possibility that individual variables, not language-based variables, are the major contributing effect. By comparing the performance of large groups of subjects with different language backgrounds, one can reasonably ascertain that the differences in performance are due to the differences in language background itself" (Ard/Homburg 1992: 49).

Diese Massengläubigkeit (hier als *genitivus obiectivus* zu verstehen) mag dann angebracht sein, wenn es darum geht, Zustände statistisch zu beschreiben – aber sicherlich nicht dann, wenn Erklärungen gesucht werden. Möglicherweise ist nun einmal die individuelle Ausstattung bzw. Sozialisierung eines Fremdsprachenlerner wichtiger für sein fremdsprachliches Sprachverhalten als die Sprache selbst. Wenn dem so sein sollte, dann bleibt auch bei 1000 Probanden die Sprechervita wichtiger als das jeweilige Sprachsystem. Was man als Ergebnis solcher Massentests erhält, ist schlichtweg ein Durchschnitt aus erbrachten Leistungen bei diesen Tests.

Bei der Beurteilung der Ergebnisse müssen also neben der individuellen Sprachenkostellation in jedem Fall die folgenden personalen Faktoren mitberücksichtigt werden:

- unterschiedliche eigene Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen wie z.B. die Art des Lateinunterrichts, frühbeginnendes vs. spätbeginnendes Französisch (letzteres wird deutlich kognitiver vermittelt) oder die Art des individuellen Vokabellernens
- unterschiedliches Lehrmaterial aus dem Unterricht der anderen Sprachen (z.B. Lateinunterricht mit dem sehr innovativen Lehrbuch *OSTIA*³⁷⁴ vs. traditioneller Lateinunterricht)
- unterschiedliche Motivation (belegt man z.B. den Grundkurs für Romanisten als Ergänzungsschein oder will man diese romanische Sprache "voll" studieren?)
- Einfluß der individuellen Auslandsaufenthalte und Sprachkontakte – Sprachen erwirbt man ja nicht nur in der Schule; so kennen auch Italienisch-Anfänger bereits einige Vokabeln aus Urlaub, Werbung, Musik usw.

Daneben sind beim Untersuchungsdesign als Fehlerquellen zu beachten:

- Die Art der Fragestellung kann eine bestimmte Antwort provozieren.
- Fehler können auf Interferenz aber auch auf Zufall beruhen. Umgekehrt müssen positive Ergebnisse nicht immer einen Fall geglückten Transfers darstellen, son-

³⁷³ Als ich mich mit einem befreundeten Zahnmediziner über die Probleme meiner empirischen Arbeit und hier insbesondere über die vielen individuellen Variablen unterhielt, entgegnete er spontan: "Dann mußt Du statt 100 eben 1000 Probanden untersuchen. So kürzen sich die Variablen von selbst raus".

³⁷⁴ Herausgegeben von Siewert et al. (ab 1985).

dem können ebenfalls auf den Zufall zurückzuführen sein. Abhilfe können hier nur Lautdenkprotokolle leisten.

- Die Auswahl der zu übersetzenden Wörter (s.o.) wird großen Einfluß auf die Untersuchungsergebnisse haben. Hier ist darauf zu achten, daß das Verhältnis hochfrequenter und weniger frequenter Lexeme in allen Paralleltests in etwa gleich ist. Wichtig ist auch, daß ausreichend viele zielsprachliche Wörter gewählt werden, zu denen Kognaten in den schulisch vermittelten Grundwortschätzen der anderen Sprachen existieren.

4.1.5 Konsequenzen für die Studie

Nach den im vorigen Abschnitt angestellten Überlegungen schien es mir am sinnvollsten, mit zwei ganz unterschiedlichen bzw. komplementären Untersuchungsdesigns zu arbeiten: Ein Design sollte eher in die Breite gehen, war also quantitativ ausgerichtet und versuchte, ansatzweise Repräsentativität herzustellen. Das Ziel war, möglichst viele Probanden mit unterschiedlichen Sprachprofilen in ganz unterschiedlichen Lernsituationen zu erfassen. Die Befragungen erfolgten nur über Fragebogen und waren völlig anonym.

Das zweite Design ging eher in die Tiefe: Die Probandengruppe war deutlich kleiner, was ganz andere Untersuchungsmethoden ermöglichte. So wurden neben den oben angesprochenen Fragebögen auch Lautdenkprotokolle erstellt und Interviews mit den Probanden geführt, in denen diese sich zu ihren Untersuchungsergebnissen äußern konnten. Anonymität wäre hier also eher hinderlich gewesen.

Im folgenden werde ich die beiden Designs als "Breitenstudie" und "Tiefenstudie" bezeichnen. Ein dritter Typ von Untersuchung – Longitudinalstudien – wurde nicht in Erwägung gezogen, obwohl er durchaus wünschenswert wäre. Um aber für die Tertiärsprachenforschung oder die Mehrsprachigkeitsdidaktik wirklich interessante Ergebnisse zu liefern, müßte eine solche Untersuchung spätestens im 11. Lebensjahr des Probanden beginnen, also im traditionellen Lernalter für die erste Fremdsprache, besser aber schon im Grundschulalter. Selbst Kinder, die keinen früheinsetzenden Fremdsprachenunterricht genießen, kommen in diesem Alter bereits häufig mit fremdsprachlichen Ausdrücken in Berührung. Eine solche Studie müßte dann beispielsweise bei Probanden, die ein Studium auf sich nehmen, mindestens bis ins 25. Lebensjahr reichen – dabei liegt auf der Hand, daß der Tertiärsprachenerwerb in diesem Alter noch längst nicht abgeschlossen ist. Insgesamt bedeutet dies also ein schwer realisierbares Unterfangen, das darüber hinaus mit dem Problem zu kämpfen hätte, daß die permanent getesteten Probanden im Laufe der Zeit ein enormes Metatestwissen entwickeln würden, das die Ergebnisse beeinflusst.

Die folgende Abbildung bietet einen Überblick über alle erfaßten Stichproben und die Testverfahren, die in der Breitenstudie und in der Tiefenstudie angewandt wurden. Die zahlreichen, leider notwendigen Abkürzungen erklären sich von selbst, wenn man begleitend die entsprechenden Darstellungskapitel liest (vgl. auch das Abkürzungsverzeichnis im Anhang ab S. 524):

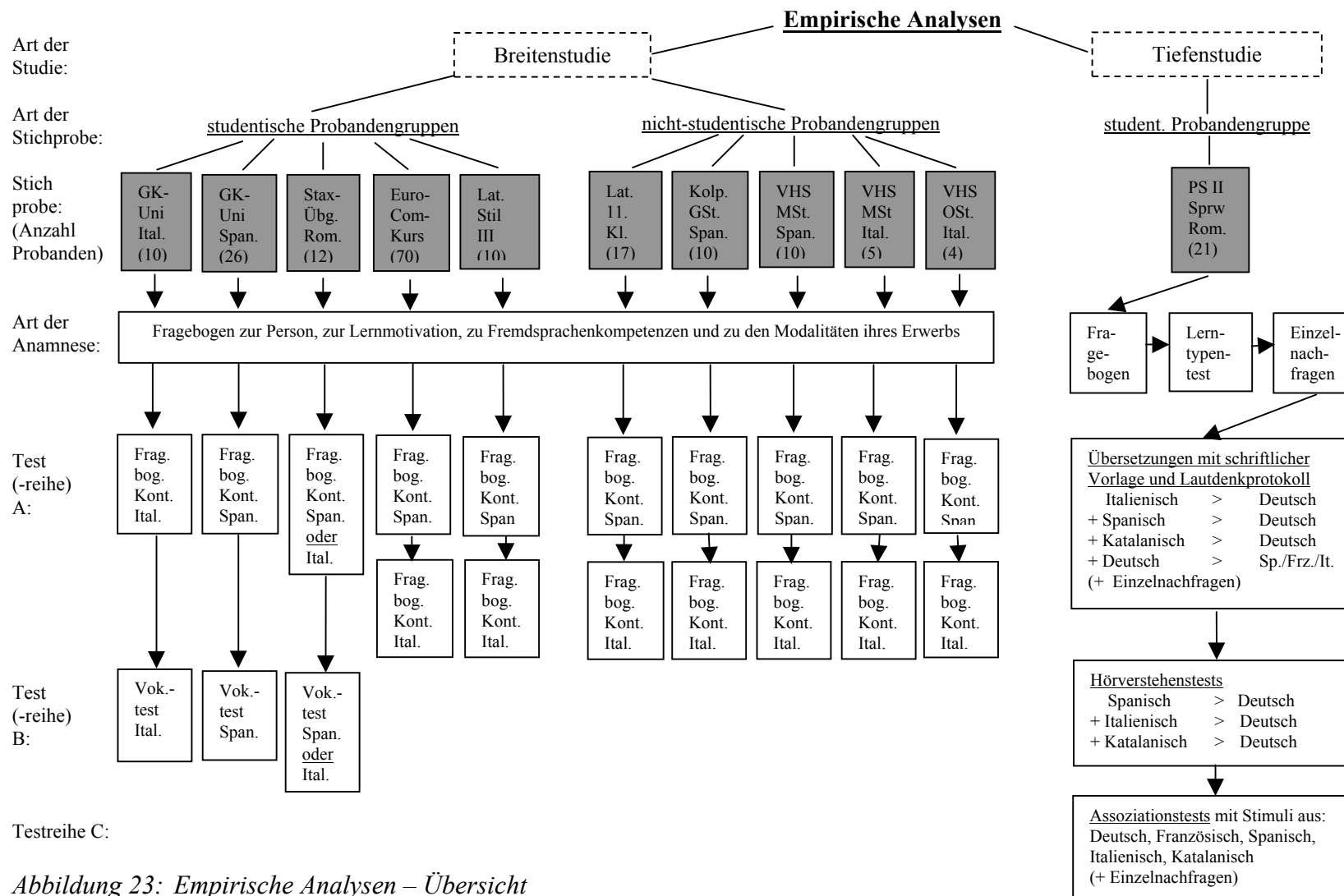


Abbildung 23: Empirische Analysen – Übersicht

4.2 Breitenstudie

Ein weitgehend identischer, nur für spezielle Gruppenbedürfnisse jeweils leicht modifizierter Fragebogen wurde an den Institutionen bearbeitet, die typischerweise Tertiärsprachenunterricht erteilen, ohne dabei kommerzielle Ziele zu verfolgen, also Universität, Volkshochschule und Gymnasium. Der Schwerpunkt der Untersuchungen lag auf dem studentischen Publikum, Volkshochschule und Gymnasium dienen v.a. als Vergleichsfolie.

4.2.1 Untersuchungsaufbau

An der Universität Freiburg habe ich im Wintersemester 1998/99 Befragungen in drei Veranstaltungen durchgeführt: in einem Italienisch-Grundkurs für Romanisten, einem Spanisch-Grundkurs für Romanisten und einer Übung, die die sprachwissenschaftliche Staatsexamensvorbereitung in den Fächern Französisch, Italienisch und Spanisch zum Inhalt hatte.

Hinzu kam eine Befragung, die ich ebenfalls im Wintersemester 1998/99 an der Universität Frankfurt in dem bereits vorgestellten EUROCOMRom-Seminar durchgeführt habe, das dort regelmäßig von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann veranstaltet wird. Ziel dieser Veranstaltung ist die simultane Vermittlung von Lesekompetenzen in sechs romanischen Sprachen (Französisch, Katalanisch, Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch), wobei besonderer Wert auf die Bewußtmachung von Erschließungsstrategien gelegt wird (vgl. Kap. 1.4.2).

Im Sommersemester 1999 und im Wintersemester 1999/2000 habe ich den gleichen Test zusätzlich in einer Stilübung (d.h. einer Deutsch-Latein-Übersetzungsübung) für Lateinstudenten höherer Semester an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, in einer schulischen Lateingruppe der 11. Jahrgangsstufe am Freiburger Wentzinger Gymnasium, in einem Spanisch-Grundkurs des Kolping-Kollegs Freiburg und in drei Volkshochschulkursen (in Denzlingen, Freiburg und Umkirch) durchgeführt: einem Spanisch-Mittelstufenkurs, einem Italienisch-Mittelstufenkurs und einem Italienisch-Oberstufenkurs. Insgesamt waren also fünf studentische und fünf nicht-studentische Lerngruppen in der Stichprobe vertreten. Durch die recht unterschiedlichen Gruppengrößen ergab sich allerdings ein deutliches Übergewicht der studentischen Probanden: 128 Studenten standen 46 nicht-studentischen Probanden gegenüber.

4.2.1.1 Auswahl der Stichproben

Die Italienisch- und Spanischgrundkurse für Romanisten wurden ausgewählt, weil die daran teilnehmenden Studenten in der großen Mehrzahl bereits über Französisch-, Englisch- und Lateinkenntnisse verfügen. Dies ist in Kursen für Hörer aller Fakultäten

nicht gewährleistet (einschränkend ist zu sagen, daß auch einige Nicht-Romanisten an den Kursen teilnahmen). Anfängerkurse wurden deshalb ausgewählt, weil hier die Lernprozesse und die Erinnerung an diese noch recht frisch sind. Außerdem ist es hier leichter, die Lernenden in lexikalische Schwierigkeiten zu bringen, so daß sie gezwungen sind, Erschließungsstrategien anzuwenden. Die Befragung wurde in beiden Kursen am Semesterende durchgeführt, so daß es möglich war, die Lerner mit länger zurückliegendem Vokabular zu konfrontieren, das eigentlich hätte bekannt sein müssen. Dies war dadurch möglich, daß man auf die Lehrbücher zurückgreifen konnte, die in diesen beiden Kursen verwendet wurden.³⁷⁵ Es war also leicht festzustellen, welche Wörter schon bekannt sein mußten und welche nicht. Da der Grundkurschein im allgemeinen Voraussetzung für die Zwischenprüfung ist (z.B. als Ergänzungsschein im Französischstudium), sind die Teilnehmer zumeist recht jung und haben möglicherweise ihr schulisches Fremdsprachenwissen noch in frischer Erinnerung. Dasselbe gilt für ein eventuell an der Universität nachgeholtes Latinum – diese Pflichtübung wird zumeist gleich in den ersten Semestern erledigt.

Anders ist dies bei der Staatsexamensübung: Die Teilnehmer bewegen sich zumeist im zweistelligen Fachsemesterbereich, schulische Fremdsprachenvermittlung, Latinum und auch die romanistischen Pflichtgrundkurse liegen schon recht weit zurück. Andererseits haben diese älteren Studenten mehr Erfahrungen im Umgang mit schwer verständlichen fremdsprachlichen Texten gesammelt und möglicherweise auch noch weitere Fremdsprachen hinzugelernt. Da die Mehrzahl der Teilnehmer ihr Studium in Freiburg absolviert hat und in Freiburg seit Jahren dieselben Lehrbücher in den Romanistensprachkursen verwendet werden (s.o.), war es auch hier ansatzweise möglich, nachzuprüfen, welche Wörter man aus der Lehrbucharbeit hätte voraussetzen können. Ein Faktum unterscheidet die Staatsexamensübung deutlich von den anderen berücksichtigten Veranstaltungen: Die Vermittlung von Fremdsprachenkompetenzen ist hier kein Lernziel.

Das Frankfurter EUROCOMRom-Seminar "Vielsprachige Romania" wird als Proseminar II angeboten und daher vor allem von Romanistikstudenten im Grundstudium besucht. Hinzu gesellen sich einige fachfremde Studenten sowie Teilnehmer an der "Universität des 3. Lebensalters", also Vertreter des Seniorenstudiums. Die Klientel ist also ähnlich wie in den untersuchten Anfängersprachkursen, die im Kurs vermittelten Sprachkompetenzen weichen jedoch stark von den o.g. Sprachkursen ab: Auf aktive Sprachbeherrschung wird kein Wert gelegt, und es geht nicht um eine, sondern gleich um sechs romanische Sprachen. Selbst bei der rezeptiven Sprachkompetenz gibt es Einschränkungen, da man sich ja (s.o.) nur auf die Lesekompetenz konzentriert.

Die beiden Lateingruppen wurden hinzugezogen, um festzustellen, ob sich die Nutzung des Lateinischen als Erschließungsquelle signifikant ändert, wenn diese Sprache durch ständigen Unterricht aktiviert ist. Die zwei Gruppen entsprechen zwei unterschiedlichen Kompetenzstufen: Die Elftklässler standen kurz vor dem Abschluß ihres Latinums (in alter Terminologie: des "kleinen" Latinums), die Lateinstudenten standen kurz vor der höchsten aller sprachpraktischen Lateinweihen, dem Staatsexamen. Die

³⁷⁵ Ernst (ab 1970): *Einführungskurs Italienisch*. Halm/Ortiz Blasco (ab 1991): *Paso a paso*.

Gruppen stehen auch für zwei unterschiedliche Arten des Lateinerwerbs: Auf der einen Seite ein moderner Gymnasialunterricht, der auf alle Arten und Weisen versucht, Latein interessant zu machen, sich dabei aber ganz auf die rezeptive Seite beschränkt, auf der anderen Seite ein traditioneller Sprachunterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode, der aber die aktive Sprachbeherrschung – wenn auch nur in schriftlicher Form – auf eine Stufe mit der passiven Sprachbeherrschung stellt.

Die vier Volkshochschulkurse (ich rechne den Kolping-Kurs der Einfachheit halber dazu)³⁷⁶ wurden ausgewählt, um nachzuprüfen, ob sich Sprachenlerner beim Erschließen unbekannter Wörter signifikant anders verhalten, wenn sich dieses Sprachenlernen auf ihre Freizeit beschränkt. Die drei verschiedenen vertretenen Kursniveaus (einmal Grund-, zweimal Mittel- und einmal Oberstufe) sollten es möglich machen, die Auswirkung des erreichten Kompetenzgrades zu überprüfen. Dadurch, daß die Teilnehmer an diesen Kursen meist deutlich älter waren als die Teilnehmer an den schulischen und universitären Kursen, erhielt man auch einen Eindruck davon, wie es sich auswirkt, wenn der letzte Schulunterricht in einer Fremdsprache schon mehrere Jahrzehnte zurückliegt.

4.2.1.2 Zusammensetzung der Stichproben

4.2.1.2.1 Studienfächer/Beruf, Geschlecht, Alter, Semesterzahl

Beginnen wir mit den studentischen Stichproben:

Die Stichprobe Grundkurs-Italienisch setzte sich aus 10 Probanden (sechs weiblich, vier männlich) zusammen, von denen drei überhaupt kein fremdsprachenphilologisches Fach studierten. Nur drei Probanden studierten tatsächlich Italienisch, und zwar jeweils als Nebenfach. Die meisten Probanden, nämlich sechs, studierten Französisch³⁷⁷ und/oder Englisch als Hauptfach in Kombination mit einem nichtfremdsprachenphilologischen Fach. Zwei Fächerkombinationen stachen durch ihre Polyglossie heraus: eine Probandin mit Frz./Engl./Span. jeweils als Hauptfach und ein Proband mit Engl./Span als Hauptfächern und Ital./Frz. als Nebenfächern. Vom Alter her bewegten sich die Probanden zwischen 22 und 28 Jahren (Durchschnitt: ca. 24 Jahre), von der Semesterzahl her zwischen dem ersten und neunten Fachsemester. Der Schnitt dürfte bei etwa fünf Semestern liegen³⁷⁸ – die meisten Probanden hatten also ihr Grundstudium bereits hinter sich. Zusammengefasst: Studierende mittleren Alters, die aus Interes-

³⁷⁶ Die Kurse am Bildungswerk des Freiburger Kolping-Kollegs sind ähnlich strukturiert wie die Volkshochschulkurse, verwenden z.T. die gleichen Lehrbücher (teilweise sind sogar die Dozenten identisch) und sind auch vom Preis und von der Klientel her vergleichbar.

³⁷⁷ Sie benötigten daher den Italienisch-Schein als Nachweis für die im Studienplan geforderten Kenntnisse in einer zweiten romanischen Sprache.

³⁷⁸ Eine genauere Ermittlung ergibt wenig Sinn, da einige Probanden unterschiedliche Fachsemesterzahlen in ihren verschiedenen Fächern aufweisen.

se oder aus studientechnischen Gründen Italienisch als Ergänzungssprache außerhalb ihrer eigentlichen Fächerkombination studieren.

Die Stichprobe Grundkurs Spanisch setzte sich aus 17 weiblichen und 9 männlichen Teilnehmern zusammen. Vier Probanden studierten keine Fremdsprachenphilologie; auf der anderen Seite waren 16 Probanden für Spanisch eingeschrieben (sechsmal als Hauptfach, zehnmal als Nebenfach). Die meisten Fächerkombinationen enthielten Französisch (zehnmal) und/oder Englisch (sechsmal) als Hauptfach, zweimal trat Französisch als Nebenfach auf, einmal Latein als Hauptfach (in Kombination mit Spanisch Hauptfach). Auffallend war noch, daß kein einziger Proband in irgendeiner offiziellen Form das Fach Italienisch studierte. Vom Alter her war diese Gruppe deutlich am jüngsten: Die Angaben bewegten sich von 19 bis 31 Jahren (letzterer Wert war ein statistischer Ausreißer), das Gros war zwischen 19 und 21 Jahren alt (Gesamtschnitt 21,7 Jahre). Die Fachsemesterzahlen reichten von einem bis hin zu neun Fachsemestern, allerdings mit einem so deutlichen Übergewicht der Erstsemester, daß der Gesamtschnitt bei etwa zwei Semestern liegen dürfte (vgl. Anm. 378). Der prototypische Teilnehmer am Grundkurs Spanisch ist also eine 20-jährige Studentin im ersten Semester, die ohne nennenswerte sprachliche Vorkenntnisse das Studium von Spanisch als Neben- oder Hauptfach aufnimmt.

In der Stichprobe Staatsexamensvorbereitung wurden sieben weibliche und fünf männliche Studierende erfaßt. Elf von ihnen studierten Französisch als Haupt- oder Nebenfach, eine Teilnehmerin studierte Spanisch im Hauptfach.³⁷⁹ Es versteht sich von selbst, daß an dieser Veranstaltung keine Nicht-Romanisten teilnahmen. Drei Probanden studierten die Fächerkombination Englisch und Französisch, ansonsten wurde meist mit Deutsch, Geschichte, Musik oder Mathematik kombiniert. Auch vom Alter her gab es keine Ausreißer: Alle Probanden waren zwischen 25 und 27 Jahren alt, der Schnitt lag bei 25,9 Jahren. Etwas größer waren die Abweichungen bei den Fachsemesterzahlen: Sie lagen zwischen sieben und dreizehn Semestern, der Schnitt dürfte bei etwa 10 Semestern liegen (vgl. Anm. 378; dies wäre übrigens ein rein rechnerisches Mittel: die tatsächlich meisten Nennungen waren 9 und 11 Semester). Alle Probanden befanden sich unmittelbar vor oder bereits im Examen. Insgesamt ist die Gruppe so homogen, daß sich die Herausarbeitung eines Prototyps erübrigt.

Das Ungleichgewicht der Geschlechter war im EUROCOM-Seminar am deutlichsten ausgeprägt: 57 weiblichen Teilnehmern standen 13 männliche Teilnehmer gegenüber. Gleiches galt für das Alter der Teilnehmer: Die Angaben reichten von 19 bis 70 Jahren. Es wäre unsinnig, hier einen Durchschnitt auszurechnen, da zwei völlig verschiedene Altersgruppen in diesem Seminar zusammentrafen: "normale" Studierende zwischen 19 und 34 Jahren (das Gros lag zwischen 19 und 23 Jahren) und sieben "Studierende des dritten Lebensalters" zwischen 43 und 70 Jahren.³⁸⁰ Zwei Teilnehmerin-

³⁷⁹ Am Tag der Datenerhebung fehlten einige Spanisch-Kandidaten – normalerweise sind die Mengenunterschiede nicht ganz so kraß. Die einzige vertretene Spanisch-Studentin füllte übrigens den Fragebogen für Italienisch aus – der Fragebogen war ja auf Sprachanfänger ausgerichtet.

³⁸⁰ Die Kluft zwischen "Langzeitstudenten" und "Frührentnern" betrug also nur 9 Jahre.

nen waren nicht bereit, ihr Alter anzugeben. Für mich überraschend war die Homogenität der Studienfachkombinationen: Läßt man einmal die Teilnehmer an der Universität des 3. Lebensalters beiseite, für die die Facheinteilungen nicht gelten, so studierten alle Teilnehmer des Seminars in irgendeiner Weise Romanistik als offizielles Fach. Die Erklärung für diese Einheitlichkeit besteht wohl darin, daß die Veranstaltung nicht als Sprachkurs, sondern als linguistisches Proseminar "Vielsprachige Romania" angeboten wird. Von daher ist die Anziehungskraft für fachfremde Studierende natürlich geringer als bei den erfaßten Sprachkursen an der Universität Freiburg. Etwa zwei Drittel der Gruppe war im Magisterstudiengang eingeschrieben, was die Auswertung sehr schwierig machte: Diese Probanden verzichteten nämlich größtenteils darauf, den Studiengang "Romanistik" bei ihrer Angabe näher nach Einzelsprachen zu spezifizieren. Zwölf Probanden (Lehramt inclusive) gaben ausdrücklich Spanisch als Studienfach an, zwei Italienisch. Man darf wohl davon ausgehen, daß bei der überwältigen Mehrheit der übrigen Magisterkandidaten mit "Romanistik" in erster Linie Französisch gemeint war. In zwanzig Fällen war "Romanistik (Magister)" bzw. "Französisch (Lehramtsstudiengang)" mit "Anglistik/Amerikanistik" bzw. "Englisch" kombiniert. Die Fachsemesterzahl der Probanden streute von einem bis hin zu elf Fachsemestern – auch hier lasse ich natürlich die Studierenden des 3. Lebensalters beiseite, die ohnehin größtenteils auf diese Angabe verzichteten. Die Masse der Teilnehmer lag zwischen einem und drei Fachsemestern, der Durchschnitt etwa bei drei Semestern (vgl. Anm. 378). Der prototypische Proband in dieser Stichprobe ist also weiblich, 20 Jahre alt und studiert die Magisterkombination Romanistik/Anglistik im zweiten Semester.

Die Stichprobe Latein Stil III wies eine ähnlich ungleichmäßige Geschlechterverteilung auf (8 weibliche, 2 männliche Probanden), war aber vom Alter her deutlich homogener: Alle Probanden lagen zwischen 23 und 28 Jahren und studierten Latein im 7. bis 13. Semester, der Schnitt (und mit 5 Probanden auch der häufigst genannte Wert) lag bei 10 Semestern. Was die Fächerkombinationen angeht, so wurde Latein je dreimal mit Französisch, Geschichte und Germanistik sowie je zweimal mit Englisch und Theologie kombiniert – in den teilweise drei Fächer enthaltenden Kombinationen traten darüber hinaus Musik, Biologie und Politik je einmal auf.

Kommen wir nun zu den nicht-universitären Gruppen:

Bei der gymnasialen Lateingruppe der 11. Jahrgangsstufe handelt es sich nicht um eine vollständige Schulklasse, sondern um denjenigen Teil einer Klasse, der sich in der 7. Jahrgangsstufe für Latein entschieden hatte. Der Rest der Klasse hatte sich damals für Französisch entschieden und damit auf Latein verzichtet. Die von mir getesteten Schüler hatten in der 9. Jahrgangsstufe zusätzlich die Gelegenheit gehabt, Französisch hinzuzuwählen (sog. neusprachlicher Zug) oder aber es bei zwei Regelfremdsprachen zu belassen (mathematisch-naturwissenschaftlicher Zug). Einige Schüler hatten zeitweise eine zusätzliche Fremdsprache als Arbeitsgemeinschaft belegt (Altgriechisch, Italienisch oder Spanisch). Die Gruppe setzte sich aus acht Mädchen und neun Jungen zusammen, die zwischen 16 und 18 Jahren alt waren (Durchschnitt und häufigstgenannter Wert: 17 Jahre). Auf die Frage nach ihren liebsten Schulfächern und nach ihren zukünftigen Leistungskursfächern wurden überwiegend Kombinationen genannt, die eine Fremdsprache (zehnmal Englisch, viermal Latein) und/oder Deutsch enthiel-

ten. Die ansonsten genannten Lieblingsfächer waren bunt über alle schulischen Fachbereiche verteilt. Die Frage nach der beliebtesten Fremdsprache beantworteten neun Probanden mit Englisch, immerhin sieben mit Latein und eine Probandin mit Italienisch – der hohe Wert für Latein ist mit Sicherheit auf den sehr innovativen und abwechslungsreichen Unterricht des noch jungen Lateinlehrers zurückzuführen, bei dem ich mehrfach hospitieren konnte.

Der Spanischkurs Grundstufe II im Bildungswerk des Kolping-Kollegs Freiburg wurde von sechs weiblichen und vier männlichen Teilnehmern besucht. Sie waren zwischen 20 und 62 Jahren alt (Durchschnitt: 39,7 Jahre) und repräsentierten die folgenden Berufsgruppen bzw. Berufe: Kaufmännischer Bereich (4 Probanden), Sekretärin (2 Probandinnen), Pflegeberufe (2 Probanden), Hausmeister (1 Proband), Staatsanwalt (1 Proband). Drei Probanden hatten das Abitur abgeschlossen, fünf die Mittlere Reife und zwei die Hauptschule. Auf die Frage nach den Gründen für die Teilnahme an diesem Spanischkurs, bei der mehrere Angaben möglich waren, wurde sechsmal die Vorbereitung einer Urlaubs- oder Dienstreise genannt, fünfmal das Interesse an Spanien und seiner Kultur und viermal der Wunsch, spanische Texte lesen zu können sowie geistig rege zu bleiben. Je einmal wurde die Verbesserung beruflicher Aufstiegschancen und die Freude am Lernen in geselliger Runde als Motivation genannt (beides von einem Reiseverkehrskaufmann).

Deutlich stärker akademisch durchsetzt war der Spanischkurs Mittelstufe der Volkshochschule in Denzlingen, einer Umlandgemeinde von Freiburg. Von den zehn Teilnehmern (8 weiblich, 2 männlich) hatten neun das Abitur, einer die Mittlere Reife abgeschlossen. Die Berufe bzw. Berufsgruppen waren folgendermaßen verteilt: Lehrerin (2), Graphik/Design (2), Arzt/Apotheker (2), sowie ein Produktmanager, eine Einzelhandelskauffrau, eine Musikerin und eine Teilnehmerin ohne Berufsangabe. Die Altersangaben lagen zwischen 27 und 80 Jahren, der Durchschnitt bei 50,6 Jahren. Als Gründe für die Kursteilnahme wurde achtmal das Interesse an Spanien und seiner Kultur genannt, siebenmal der Wunsch, geistig rege zu bleiben und viermal der Spaß am Lernen in geselliger Runde, sowie je zweimal die Vorbereitung einer Urlaubs-/Dienstreise, der Wunsch, spanische Texte lesen zu können und die Hoffnung auf Verbesserung beruflicher Aufstiegschancen. Insgesamt kann man hier eher "schöngeistige" Motivationen feststellen, während im Kolpingkurs pragmatische Gründe überwogen.

Der Italienischkurs Mittelstufe II der Volkshochschule Freiburg umfaßte lediglich fünf Teilnehmer (2 weiblich, 3 männlich), deren Alter zwischen 35 und 65 Jahren lag (Durchschnitt: 48 Jahre). Vier von ihnen hatten das Abitur, einer die Mittlere Reife abgeschlossen. An Berufen waren drei Lehrer, ein Musiker und ein Versicherungskaufmann vertreten. Als Gründe für die Kursteilnahme wurde viermal das Interesse an Italien und seiner Kultur genannt, dreimal der Wunsch, italienische Texte lesen zu können und je einmal der Wunsch, geistig rege zu bleiben, der Spaß am Lernen in geselliger Runde und die Vorbereitung einer Urlaubs-/Dienstreise.

Der Italienischkurs Oberstufe an der Volkshochschule Umkirch, einer Umlandgemeinde Freiburgs, war die kleinste getestete Gruppe: Sie bestand aus vier Teilnehmern (1 weiblich, 3 männlich), deren Alter zwischen 49 und 58 Jahren lag (Durchschnitt:

51,8 Jahre). Zwei Teilnehmer hatten das Abitur absolviert, zwei die Mittlere Reife; beruflich waren sie als Notar, Lehrer, Musiker und Verwaltungsangestellter tätig. Als Gründe für die Kursteilnahme wurde je dreimal das Interesse an Italien und seiner Kultur sowie der Wunsch, italienische Texte lesen zu können, genannt. Als weitere Gründe folgten je zweimal der Wunsch, geistig rege zu bleiben und der Spaß am Lernen in geselliger Runde.

Vergleicht man die Zusammensetzung der Volkshochschulkurse (incl. Kolpingkurs), so stellt man fest, daß mit dem Kursniveau das Alter und der Akademikeranteil des Publikums ansteigt, und die Gruppengröße sinkt. Im gleichen Maße verändert sich die Motivation: Anfängerkurse werden überwiegend zur kurzfristigen Urlaubsvorbereitung genutzt oder aus beruflichen Gründen belegt, Mittel- und Oberstufenkurse eher aus kulturellen und geselligen Gründen. Der Extremfall sind Traditionskurse, die sich in kaum veränderter Besetzung über mehrere Jahre hinziehen können. Im Falle unseres Italienisch-Oberstufenkurses waren es nicht weniger als 18 Semester. Für unsere Untersuchung ist diese Beobachtung aus folgenden Gründen wichtig: Volkshochschulkurse niedrigen Niveaus haben zwar ein jüngeres Publikum, das zeitlich noch näher an der Schulpraxis steht; die eigentlich routinierten Fremdsprachenlerner, darunter auch einige Fremdsprachenlehrer, sind aber eher in den höheren Kursen zu finden.

Betrachtet man die Verteilung von weiblichen und männlichen Probanden in allen Stichproben der Breitenstudie, so kommt man zu folgendem Ergebnis:

	<u>weibliche Probanden</u>	<u>männliche Probanden</u>
universitäre Stichproben:	95	33
Volkshochschulstichproben:	17	12
11. Klasse:	8	9
	<hr/>	<hr/>
Gesamt:	120	54

Es bestätigt sich die Hypothese, daß in dem Maße, wie das Niveau und der Grad der Freiwilligkeit/Motivation in einem Sprachkurs zunehmen, der Frauenanteil steigt. Für unsere Untersuchung bedeutet das Ungleichgewicht männlicher und weiblicher Probanden allerdings, daß keine seriösen Aussagen über "typisch" männliches und weibliches Fremdsprachenlernverhalten erwartet werden können. Schließlich ist in den universitären und den Volkshochschulgruppen bereits eine Vorauswahl getroffen worden: Die wenigen männlichen Teilnehmer an diesen Kursen werden, von ihrem Fremdsprachenlernverhalten her, wohl keine "typisch männlichen" Vertreter sein. Eine geschlechtsspezifische Untersuchung könnte sich also allenfalls auf die Stichprobe der 11. Klasse stützen – aber hier scheint mir das Datenmaterial doch zu gering.

4.2.1.2.2 Sprachenverteilung

Wenn man untersuchen möchte, welche Rolle die unterschiedlichen Fremdsprachen eines Individuums beim Lernen einer bestimmten Zielsprache spielen, ist es unerlässlich, zunächst einmal festzustellen, welche Fremdsprachen in welchem Maße beherrscht werden.

Das auffälligste Ergebnis aus dieser Sicht war einerseits eine sehr große Heterogenität der Fremdsprachenfolgen bzw. -kombinationen, andererseits die recht große Anzahl an Fremdsprachen, die von den Probanden pro Kopf aufgeführt wurden. Im Durchschnitt gab jeder Proband Kenntnisse in mehr als fünf Sprachen an (Durchschnittswert für alle 10 Gruppen: 5,09 Sprachen pro Kopf), die Muttersprache eingeschlossen.³⁸¹ Wie die folgende Tabelle mit den entsprechenden Sprachenzahlen zeigt, ist dieser Durchschnitt auch wirklich repräsentativ – und stellt nicht etwa nur das rechnerische Mittel zwischen beispielsweise einer und zehn Sprachen pro Kopf dar:

Für so viele Sprachen pro Kopf (incl. Muttersprache) wurden Kompetenzen angegeben:										
Sprachen pro Kopf	Anzahl von Probanden									
	GK-Uni Span. (26 Pr.)	GK-Uni Ital. (10 Pr.)	Staats-exam.-übung (12 Pr.)	Euro-Com Seminar (70 Pr.)	Stil III Latein (10 Pr.)	11. Kl. Latein (17 Pr.)	Kolp.-Grundst. Span. (10 Pr.)	VHS-Mittelst. Span. (10 Pr.)	VHS-Mittelst. Ital. (5 Pr.)	VHS-Oberst. Ital. (4 Pr.)
2	–	–	–	2	–	–	1	–	–	–
3	–	–	–	–	–	3	3	–	–	1
4	4	–	–	25	–	9	3	3	2	1
5	12	4	7	26	4	3	3	3	–	2
6	8	4	3	13	5	1	–	2	3	–
7	1	1	–	3	–	1	–	2	–	–
8	1	–	2	1	–	–	–	–	–	–
9	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–
10	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–

Durchschnitt in Sprachen pro Kopf:	5,35	6	5,75	4,87	6	4,29	3,8	5,3	5,2	4,25
------------------------------------	------	---	------	------	---	------	-----	-----	-----	------

Tabelle 3: Sprachen pro Kopf (Breitenstudie)

Meines Erachtens wird bereits aus dieser Darstellung deutlich, daß es fahrlässig ist, bei der Erforschung des Zweitspracherwerbs – der Terminus an sich ist schon verräterisch – lediglich die Muttersprache und die Zielsprache zu berücksichtigen. Natürlich muß eingeräumt werden, daß es sich bei mehr als der Hälfte meiner Probanden um Studenten von Fremdsprachenphilologien handelt – ein erhöhtes Basisinteresse am Fremd-

³⁸¹ Dieses Hinzunehmen der Muttersprache (-n) bietet sich deshalb an, weil viele Probanden zwei- oder sogar dreisprachig aufgewachsen waren und dadurch die Unterscheidung zwischen Mutter- und Fremdsprache schwierig wird. Wer also bereits drei Muttersprachen aufweisen kann und zusätzlich drei Fremdsprachen lernt, kommt bei dieser Rechnung auf insgesamt sechs Sprachen.

sprachenlernen darf also wohl vorausgesetzt werden. Mit durchschnittlichen zwei bis drei Fremdsprachen wird man aber auch in anderen akademischen Fachbereichen rechnen dürfen. Selbst die Sprachenwerte in der 11. Klasse und in den Volkshochschulkursen liegen bereits deutlich über diesem angenommenen Wert. In diesem Zusammenhang liegt eine weitere Hypothese auf der Hand: Wer sich als Erwachsener freiwillig den Mühen des Fremdsprachenlernens unterzieht, hat in den allermeisten Fällen schon als Jugendlicher deutlich mehr als eine Fremdsprache gelernt. Durchforstet man die wissenschaftliche Literatur, so stößt man jedoch fast ausschließlich auf Untersuchungen zu einer einzigen Fremdsprache, also z.B. zu Arabophonen, die Englisch lernen. Diese Ergebnisse kann man dann vergleichen mit Untersuchungen zu Arabophonen, die Spanisch lernen, oder mit Untersuchungen zu Hispanophonen, die Englisch lernen. Untersuchungen, die mehr als eine Fremdsprache – und damit den linguistischen Regelfall (Grosjean 1982: vii; Lüdi 1997: 250) – berücksichtigen, sind die absolute Ausnahme (vgl. Kap. 1.2).

Dafür, daß solche Untersuchungen so selten sind, gibt es wohl vor allem zwei Gründe. Der erste liegt in der Sprachkompetenz der verantwortlichen Linguisten: Kaum ein Wissenschaftler wird alle Sprachen beherrschen, die in seiner Stichprobe auftreten – zumindest dann nicht, wenn seine Probanden studentisch und damit international sind. Der zweite Grund ist ein methodischer: Man muß zwangsläufig Äpfel mit Birnen vergleichen, denn dieselbe Fremdsprachenkombination oder gar die identische Fremdsprachenfolge mit einigermaßen identischen Kompetenzen bei zwei Probanden zu finden ist bereits ein Glücksfall. Da ist es natürlich einfacher, sich in Analysen auf die Muttersprache – die alle Probanden gleich gut können – und eine bestimmte Zielsprache zu beschränken. Das Problem der Uneinheitlichkeit der Zielsprachenkompetenzen löst man dann dadurch, daß man die Untersuchung auf die Teilnehmer eines Sprachkurses beschränkt, so daß sich auf diese Weise alle Probanden in demselben Lernstadium befinden. Eine andere Behelfsmöglichkeit besteht darin, sich auf Lerner im Fremdsprachenunterricht der Regelschulen zu beschränken: Hier erhält man sogar vergleichbare Daten zu mehreren Fremdsprachen – wobei aber das Problem unterschiedlicher Muttersprachen noch nicht gelöst ist.

Hier soll aber der unbequeme Weg beschritten werden, der darin besteht, die sprachliche Heterogenität der Probanden möglichst genau zu berücksichtigen. Welche Sprachen in unserer Stichprobe vertreten waren, zeigt die folgende Übersicht – die einzelnen Sprachen sind nach der Häufigkeit ihres Auftretens in der Stichprobe sortiert, bei gleicher Häufigkeit nach dem Alphabet.

aufgeführte Sprachen	Gesamthäufigkeit	Zahl der Nennungen in den einzelnen Stichproben									
		GK-Uni Span. (26 Pr.)	GK-Uni Ital. (10 Pr.)	Staats-exam.-übung (12 Pr.)	Euro-Com Seminar (70 Pr.)	Stil III Latein (10 Pr.)	11. Kl. Latein (17 Pr.)	Kolp.-Grundst. Span. (10 Pr.)	VHS-Mittelst. Span. (10 Pr.)	VHS-Mittelst. Ital. (5 Pr.)	VHS-Oberst. Ital. (4 Pr.)
Deutsch	174	26	10	12	70	10	17	10	10	5	4
Englisch	167	26	10	12	66	10	17	9	10	4	3
Französ.	152	23	8	12	67	9	13	5	8	4	3
Spanisch	113	26	3	8	47	5	1	10	10	3	
Latein	112	21	9	12	29	10	17	3	7	2	2
Italienisch	53	2	10	7	21	1	1		2	5	4
Altgriech.	22	3	2			10	1	1	3	1	1
Russisch	15	4	3	2	6						
Portugies.	12		1		10	1					
Neugriech.	4		1		1	1	1				
Hebräisch	3		1			2					
Japanisch	3	1			2						
Katalan.	3				2				1		
Kroatisch	3				3						
Polnisch	3	1			1		1				
Rumän.	3				3						
Arabisch	2				1					1	
Litauisch	2		1		1						
Niederländ.	2			1					1		
Persisch	2				1		1				
Slovakisch	2	1	1								
Türkisch	2				2						
Ungarisch	2			1	1						
Afghanisch	1						1				
Afrikaans	1	1									
Altki.slav.	1	1									
Berberspr.	1									1	
Dänisch	1			1							
Hausa	1				1						
Indisch	1						1				
Iranisch	1						1				
Isländisch	1	1									
Mazedon.	1				1						
Norweg.	1	1									
Punjabi	1						1				
Sardisch	1					1					
Schwed.	1	1									
Suaheli	1				1						
Tschech.	1			1							

Tabelle 4: Sprachenverteilung (Breitenstudie)

Nun sagt diese Tabelle aber noch nicht viel über die individuellen Sprachenfolgen und Sprachkombinationen aus. Beginnen wir mit den Sprachenfolgen, also der chronologischen Abfolge des Lernbeginns der einzelnen Sprachen:

4.2.1.2.3 Sprachenfolgen³⁸²

Zieht man für die Beurteilung der Sprachenfolge alle Sprachen, also auch die nicht-schulisch erworbenen hinzu, so kennzeichnet extreme Heterogenität die Situation: Im Italienisch-Grundkurs ist unter 10 Probanden keine einzige *komplette* Sprachenfolge doppelt vertreten. In der Staatsexamensübung fand sich unter 12 Probanden eine Sprachenfolge zweimal (D>E>F>L>I), eine andere dreimal (D>E>L>F>S). Im Spanisch-Grundkurs traten unter 26 Probanden je zweimal die Folgen (D>L>E>F>S) und (D>E>L>F>S) und fünfmal die Folge (D>E>F>L>S) auf. Im EUROCOM-Seminar gab es unter 70 Probanden je zweimal die Folgen (D/P>E>F>S)³⁸³ und (D>E>L>F>S), viermal die Folge (D>E>F>L) und elfmal die Folge (D>E>F>S). In der lateinischen Stilübung war zweimal die Folge (D>E>L>F>Ag>S) vertreten, im Kolpingkurs zweimal (D>E>F>S), im VHS-Kurs Spanisch zweimal (D>L>E>F>S) und im VHS-Mittelstufenkurs Italienisch zweimal (D>F>E>I). Im VHS-Oberstufenkurs gab es keine einzige Übereinstimmung. Eine gewisse Sonderrolle spielt hier die Lateingruppe der 11. Jahrgangstufe: Durch die Einbindung in eine relativ feste schulische Fremdsprachenfolge gab es mehr Gemeinsamkeiten. Dennoch haben von 17 Teilnehmern nur acht genau dieselbe Sprachenfolge, und zwar (D>E>L>F).

Daß ich dies hier so ausführlich aufliste, liegt nur darin begründet, daß die schulische Fremdsprachenfolge ein ausgesprochenes Politikum darstellt. An der schulpolitischen Entscheidung für die eine oder andere Sprachenfolge hängen Tausende von Lehrerarbeitsplätzen und sicherlich auch einige hundert universitäre Stellen. Aus der hier beschriebenen Situation wird aber deutlich, daß es – zumindest im Bereich der Erwachsenenbildung – wohl unmöglich oder zumindest unseriös ist, einer bestimmten Fremdsprachenfolge bestimmte Leistungsmerkmale zuzuweisen. In der Schule mag dies, wie bereits angedeutet, anders sein. Hier lassen sich die einzelnen Fremdsprachenfolgen viel einheitlicher bestimmen und damit ihre Konsequenzen auch besser offenlegen. Vor allem trifft für die Schule im großen und ganzen wohl zu, daß die Reihenfolge der gelernten Fremdsprachen entscheidend für die unterschiedliche Kompetenz in diesen Sprachen ist. Je früher man hier eine Sprache gelernt hat, desto besser beherrscht man sie meistens. Dies gilt aber sicher nur bis zum Ende der Mittelstufe. Das Kurssystem in der gymnasialen Oberstufe erlaubt es ja mit seinen Wahlmöglichkeiten, eine später gelernte Fremdsprache mit rein schulischen Mitteln, d.h. ganz ohne außerschulische Förderung wie Reisen, Brieffreunde etc. zur bestbeherrschten Fremdsprache auszubauen. Daß dies für die studentischen Probanden in noch weit stärkerem Maße gilt, wird man weiter unten im Abschnitt "Sprachkompetenzen" (Kap. 4.2.1.2.5) sehen.

Gerade wegen der immensen politischen Bedeutung, weniger wegen der wissenschaftlichen Aussagekraft, möchte ich aber doch eine Übersicht über die vertretenen

³⁸² Da es im Folgenden nur um die üblichen Schulfremdsprachen geht, verwende ich Minimalabkürzungen: Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Altgriechisch, Russisch, Arabisch, Rumänisch.

³⁸³ Beide Probandinnen gaben an, zweisprachig deutsch/portugiesisch aufgewachsen zu sein.

schulischen Fremdsprachenfolgen geben – an der Universität nachgeholte Latina zählen hier also ebensowenig mit wie zweite Muttersprachen (es sei denn, sie wurden auch an der Schule unterrichtet). Immerhin ist es doch für die Hochschuldidaktik von großem Interesse, mit welchen Sprachvorkenntnissen die Abiturienten zu den Hochschulsprachkursen kommen. Beim Studieren der Tabelle ist zu beachten, daß einige Probanden ihre Schulausbildung im Ausland genossen haben, so daß die Sprachenfolgen durchaus einmal vom deutschen Standard abweichen können. Schwierig war auch die Integration der Studierenden des dritten Lebensalters in die Tabelle, da diese teilweise mit nur einer Fremdsprache Abitur gemacht hatten, sowie die statistische Erfassung von zwei Probanden ohne Abitur. Da es bezüglich der obligatorischen und fakultativen Schulfremdsprachen sehr große Unterschiede zwischen Fremdsprachenzweigen, Schultypen, Bundesländern und Nationalstaaten gibt, wurde nicht zwischen ihnen differenziert. Zu den Probandenzahlen in der Tabelle ist noch anzumerken, daß ein älterer Teilnehmer des Spanischkurses am Kolping-Kolleg angab, keine Fremdsprache in der Schule gelernt zu haben – in der entsprechenden Spalte sind also für 10 Probanden nur neun schulische Fremdsprachenfolgen belegt. Die Sprachenfolgen sind zunächst nach der Anzahl der enthaltenen Sprachen sortiert (eine, zwei, drei, vier oder fünf Fremdsprachen), innerhalb dieser Gruppen nach der Häufigkeit ihres Auftretens in der Stichprobe und schließlich nach dem Alphabet. Berücksichtigt sind nur die *kompletten* schulischen Fremdsprachenfolgen: Wer also die Folge E>F>L belegt hatte, wird nicht nochmals in der Zeile E>F erfaßt.

schulische Fremd- sprachen- folge	Ge- samt- häu- fig- keit	Zahl der Nennungen in den einzelnen Stichproben									
		GK-Uni Span. (26 Pr.)	GK-Uni Ital. (10 Pr.)	Staats- exam.- übung (12 Pr.)	Euro- Com Seminar (70 Pr.)	Stil III Latein (10 Pr.)	11. Kl. Latein (17 Pr.)	Kolp. Grundst. Span. (10 Pr.)	VHS- Mittelst. Span. (10 Pr.)	VHS- Mittelst. Ital. (5 Pr.)	VHS- Oberst. Ital. (4 Pr.)
E	4				1			3			
F	4				2				1		1
Port.	1				1						
E>F	28	3			21			2	2		
E>L	11	1	2		3	1	4				
F>E	7	2	1					1		2	1
R>D	2		1		1						
Ar>F	1									1	
D>E	1								1		
F>S	1				1						
E>L>F	26	4	2	4	2	4	9				1
E>F>L	16	3	1	3	8			1			
L>E>F	11	4	2	2	1				2		
E>F>S	5				5						
F>E>L	4	1		1			1	1			
E>F>R	4	1		1	2						
D>E>F	3	1			2						
L>E>Ag	3					1		1		1	
D>E>L	2				2						
F>L>E	2				1				1		
P>E>F	2				2						
D>F>E	1				1						
E>D>S	1	1									
E>F>D	1					1					
E>F>I	1				1						
E>L>Ag	1										1
E>L>S	1				1						
F>E>S	1				1						
L>Ag>E	1								1		
L>E>S	1									1	
R>E>S	1	1									
R>E>F	1				1						
S>E>F	1				1						
E>L>F>S	4			1	2		1				
E>F>L>S	3	1			2						
L>E>F>R	2	1	1								
L>E>F>S	2	1				1					
E>D>L>Ar	1				1						
E>F>L>Ag	1								1		
E>F>S>L	1				1						
E>L>F>I	1						1				
E>L>Ag>F	1						1				
L>E>F>Ag	1					1					
L>E>Ag>F	1	1									
L>E>Ag>S	1					1					
Rum>S>F>E	1				1						
S>E>F>I	1				1						
S>F>L>E	1								1		
E>F>L>R	1				1						

Tabelle 5: Schulische Fremdsprachenfolgen (Breitenstudie)

Was soll man nun aus einer solchen Tabelle herauslesen? Sicherlich dies, daß auch die schulischen Fremdsprachenfolgen heterogener sind als vielleicht erwartet. Dann natürlich ein großes Übergewicht der Abfolge Englisch>Französisch (auch in andere Sprachenfolgen integriert), aber diese Erkenntnis ist trivial. Interessant ist vielleicht, daß doch recht viele der hier versammelten Studierenden unterschiedlicher Fremdsprachenphilologien, nämlich 70 von insgesamt 128,³⁸⁴ schon Lateinunterricht in der Schule hatten, also über 50%. Dieser Wert liegt weit über dem durchschnittlichen Anteil der Lateinschüler an deutschen Gymnasien. Versucht man dieses Ergebnis zu deuten, so ist man schnell im Bereich der Spekulation: Man könnte ein Argument der Schülerwerbenden Lateinlehrer aufgreifen, daß nämlich derjenige, der an der Schule Latein lernt, in seinem späteren Leben größeres Interesse und einen leichteren Zugang zu weiteren Fremdsprachen hat. Umgekehrt könnte man argwöhnen, daß das nachzuholende Latinum potentielle Fremdsprachenphilologen, die an der Schule noch kein Latein hatten, von ihrem eigentlich angestrebten Studium fernhalten. Dadurch seien dann in den Fremdsprachenphilologien diejenigen Abiturienten überrepräsentiert, die ihr Latinum schon von der Schule her mitgebracht haben. Dies gilt jedoch mit Sicherheit nicht für die Universität Frankfurt, denn dort wird nicht einmal den Romanisten ein Latinum abverlangt. Da die "Frankfurter" aber mehr als die Hälfte der studierenden Probanden stellten (70 von 128), halte ich die zweite Vermutung für abwegig und neige eher der ersteren zu.³⁸⁵ Inwiefern die faktische "Sprachenoffenheit" der Abiturienten mit Lateinkenntnissen aber tatsächlich auf die lateinische Sprache oder den Lateinunterricht zurückzuführen ist und nicht vielmehr auf die Sozialisierung in einer auf Internationalität und Reisekultur bedachten Bildungsbürgerschicht, wage ich nicht zu beurteilen – Sozialdaten in dieser Richtung habe ich nicht erhoben.

Ein weiteres Indiz dafür, daß Lateinschüler möglicherweise offener für Fremdsprachen sind, lieferten die Probanden aus den vier Volkshochschulkursen (incl. Kolping-Kurs): Wenn jemand von ihnen mehr als zwei Fremdsprachen in der Schule belegt hatte – und das waren immerhin 13 von 29 Probanden –, dann war Latein immer dabei (davon allein sechsmal als erste Fremdsprache).

Nun könnte man das oben Gesagte auch als Zirkelschluß kritisieren und argumentieren, sprachbegabte Kinder würden eher in Sprachenzweigen mit Latein untergebracht, wodurch es ganz logisch sei, daß Lateinschüler offener für Fremdsprachen seien. Hiergegen sprechen aber zwei Indizien: Erstens werden in Lateinzweige häufig gerade die Kinder gesteckt, die zuvor mit Englisch oder Französisch Schwierigkeiten hatten – eine Perversion unseres Bildungssystems, die durch den Eltern glauben verursacht wird, für Latein brauche man keine Sprachbegabung. Sprachbegabte Kinder hingegen werden häufig in Zweigen mit Französisch als erster Fremdsprache angemeldet, für die später kein Latein mehr vorgesehen ist – auf diese Weise erhält man Ingenieure

³⁸⁴ Dies betrifft also nur die universitären Stichproben – von den insgesamt 7 Nichtphilologen im Italienisch- und Spanisch-Grundkurs sehe ich hier einmal ab.

³⁸⁵ Ich kann diesen Eindruck auch aus meiner eigenen pädagogischen Erfahrung bestätigen (vgl. Müller-Lancé 1994a).

und Manager mit Lateinkenntnissen³⁸⁶ und Philologen, die ihr Latinum mühsam im Studium nachholen müssen. Zweitens gilt die Sprachenoffenheit besonders für Lerner, die Latein als erste Fremdsprache belegt hatten – zu diesem Zeitpunkt kann aber von einer besonderen Sprachbegabung noch nicht viel zu spüren gewesen sein. Von meinen Probanden hat nämlich niemand Fremdsprachenunterricht in der Grundschule genossen.

4.2.1.2.4 *Sprachenkombinationen*

Nach dem oben Gesagten ist es für unsere Untersuchung sicherlich wichtiger, die Linearität der Fremdsprachenfolge aufzuheben und sich einen Überblick darüber zu verschaffen, welche Sprachkombinationen am häufigsten sind. Die Sprachenkombination und die jeweilige Sprachkompetenz (s.u.) sind schließlich dafür verantwortlich, zu welchen lexikalischen Strategien und Assoziationen ein Lerner in der Lage ist – die Reihenfolge der gelernten Fremdsprachen ist hier sekundär.³⁸⁷ Besonders interessant ist die Frage nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner, also nach den Sprachen, die von allen Probanden beherrscht wurden.

Im universitären Italienisch-Grundkurs verfügten neun von zehn Teilnehmern u.a. über Kompetenzen in Deutsch, Englisch, Latein und Italienisch. Acht von ihnen gaben auch Französischkenntnisse an. Nur ein einziger Teilnehmer hatte weder Lateinkenntnisse noch Kenntnisse in einer romanischen Sprache über das Italienische hinaus. Englisch- und Deutschkenntnisse hatten alle Teilnehmer, Spanischkenntnisse nur drei. Zwei Teilnehmer hatten aus altsprachlicher Sicht recht interessante Kombinationen: Eine Theologiestudentin (Diplom) hatte sowohl Kenntnisse in Alt- und Koiné-griechisch als auch in Latein und Hebräisch, ein anderer Theologiestudent gab neben seinen Altgriechischkenntnissen auch noch an, daß sein Mittellatein besser sei als sein klassisches Latein.

Im Spanisch-Grundkurs gaben 23 von 26 Teilnehmern Kompetenzen in Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch an. 19 von diesen 23 hatten zusätzlich Lateinkenntnisse. Insgesamt 25 Teilnehmer hatten Kompetenzen in Deutsch, Englisch, Spanisch und Latein oder einer weiteren romanischen Sprache. Alle Teilnehmer gaben Englisch- und Deutschkenntnisse an, Italienischkenntnisse nur zwei. Insgesamt 21 Teilnehmer verfügten über Lateinkenntnisse.

In der Staatsexamensübung herrschte das einheitlichste Bild: Alle 12 Teilnehmer verfügten über Kompetenzen in Deutsch, Englisch, Französisch und Latein. Acht Nennungen gab es für Spanisch, sieben für Italienisch. Drei Teilnehmer verfügten sowohl über Italienisch- als auch über Spanischkompetenzen.

³⁸⁶ Dies wäre an sich nicht schädlich, wenn es nicht zu Lasten der lebenden Fremdsprachen ginge, die in diesen Berufen viel dringender gebraucht werden.

³⁸⁷ Natürlich ist die letztgelernte Fremdsprache möglicherweise "frischer im Gedächtnis" als eine früher gelernte und nicht mehr praktizierte Fremdsprache. Dieses Phänomen wird aber bereits über die Fremdsprachenkompetenz erfaßt.

Im EUROCOM-Seminar war Deutsch die einzige Sprache, die von allen 70 Teilnehmern beherrscht wurde. Die zweithäufigste Sprache war Französisch (67 Nennungen), gefolgt von Englisch (66 Nennungen). Die Kombination Deutsch, Englisch und Französisch trat 64mal auf, die Kombination Deutsch, Englisch, Latein oder eine romanische Sprache 67mal. Lateinkenntnisse hatten nur 29 Teilnehmer. Spanischkenntnisse außerhalb von EUROCOM nannten 47 Teilnehmer, Italienischkenntnisse 21, Spanisch- und Italienischkenntnisse nur noch 13 Teilnehmer.

In der lateinischen Stilübung verfügten neun von 10 Probanden über Kompetenzen in Deutsch, Englisch, Latein, Französisch und Altgriechisch. Fünfmal wurden zusätzlich Spanisch-, zweimal Hebräisch und je einmal Italienisch-, Sardisch-, Portugiesisch- und Neugriechischkenntnisse angegeben (letztere alle von einer einzigen Probandin).

In der Lateingruppe der 11. Jahrgangsstufe gaben alle 17 Teilnehmer Kompetenzen in Deutsch, Englisch und Latein an. In 13 Fällen kam Französisch hinzu, ansonsten nur je einmal Italienisch, Altgriechisch, Neugriechisch, Spanisch, Polnisch und Persisch. Eine Probandin nannte zusätzlich zu den drei o.g. Sprachen Kenntnisse in Afghanisch, Indisch, Iranisch und Punjabi.

Wie zu erwarten, gab es in den Sprachkursen der Erwachsenenbildung sehr viel weniger gemeinsame Sprachkombinationen: Im Spanisch-Grundkurs des Kolping-Kollegs war Deutsch neben Spanisch die einzige Sprache, die von allen zehn Teilnehmern beherrscht wurde. Immerhin fünfmal wurden zusätzlich Kompetenzen in Französisch und Englisch angegeben. Englischkenntnisse hatten neun, Lateinkenntnisse drei Teilnehmer. Im Spanisch-Mittelstufenkurs der Volkshochschule gaben alle zehn Teilnehmer Kompetenzen in Deutsch, Spanisch und Englisch an, in acht Fällen kam Französisch hinzu, in sieben Fällen Latein, in zwei Fällen Italienisch und in einem Fall Katalanisch. Im Italienisch-Mittelstufenkurs der Volkshochschule waren Deutsch und Italienisch die einzigen Sprachen, die von allen Teilnehmern beherrscht wurden. Immerhin gab es unter fünf Teilnehmern aber dreimal die Kombination Deutsch/Französisch/Englisch/Italienisch. Drei Teilnehmer gaben Kompetenzen in Spanisch und Italienisch an, zwei von ihnen auch Lateinkompetenzen. Im Italienisch-Oberstufenkurs der Volkshochschule waren die Verhältnisse ähnlich: Nur Deutsch und Italienisch wurde von allen Teilnehmern angegeben, je drei Teilnehmer hatten Französisch-, Englisch- und/oder Lateinkenntnisse. Spanischkompetenzen waren in dieser Stichprobe nicht vertreten.

Bilanzierend kann man feststellen, daß man mit einer Berücksichtigung des deutschen, englischen, französischen und lateinischen Wortschatzes die große Masse des in diesen Stichproben verfügbaren Assoziationswortschatzes für Lücken im Italienischen und Spanischen zufriedenstellend abdeckt. Auffallend ist weiterhin, daß Spanisch und Italienisch weitgehend komplementär verteilt sind – es gibt also kaum Probanden, die für beide Sprachen zugleich Kompetenzen angegeben hatten.

4.2.1.2.5 Grad der Sprachkompetenzen

Der Grad der jeweiligen Sprachkompetenz dürfte wohl der wichtigste Faktor für die Nutzung einer bestimmten Sprache als Transferbasis sein. Die folgende Darstellung ist

daher recht ausführlich und berücksichtigt Muttersprachenkenntnisse und das von den Probanden angegebene Sprachkompetenzranking. Auch auf den Zusammenhang zwischen Lernreihenfolge und Sprachkompetenz wird für jede Stichprobe eingegangen. Bei Sprachkursen in einer Zielsprache der Tests wird zusätzlich der aktuelle Kursstand angegeben.

Im Italienisch-Grundkurs waren neun von zehn Teilnehmern deutsche Muttersprachler, eine Teilnehmerin gab Slowakisch als Muttersprache, Deutsch aber als ihre bestbeherrschte Fremdsprache an. Ansonsten wurde viermal Englisch und je zweimal Französisch bzw. Spanisch als beste Fremdsprache angegeben, eine Teilnehmerin nannte Alt- und Koiné-griechisch. Als zweitbeste Fremdsprachen wurden viermal Englisch, dreimal Französisch und je einmal Spanisch, Russisch und Mittellatein genannt. Als am schlechtesten beherrschte Fremdsprache gaben vier Teilnehmer das Lateinische an (alle vier sind im Besitz des Latinums!), zwei Russisch und je einer Hebräisch, Italienisch, Französisch und Altgriechisch. In der Zielsprache Italienisch war dieser Grundkurs zum Zeitpunkt der Befragung bei Lektion 7 des Lehrbuchs *Einführungskurs Italienisch* von Ernst angelangt – der Kurs hatte vor einem halben Semester begonnen.

Interessant ist der Vergleich zwischen Lernreihenfolge und Kompetenzhierarchie: In dieser Stichprobe war eine leichte Tendenz zu beobachten, die zuerst gelernte Fremdsprache als die bestbeherrschte und die letztgelernte als die schlechteste Fremdsprache einzustufen. Die Zwischenstufen des Sprachkompetenzrankings gingen aber ziemlich durcheinander und waren beim besten Willen nicht irgendeiner zeitlichen Staffelung zuzuordnen. Sprachen, die fast durchweg "abgewertet" wurden, d.h. im Ranking der Sprachkompetenz eine tiefere Stufe einnahmen als in der Lernreihenfolge, waren das Lateinische und das Russische.

Im Spanisch-Grundkurs waren 24 von 26 Teilnehmern deutscher Muttersprache, eine Teilnehmerin war polnischer, eine slowakischer Muttersprache. Diese beiden Probandinnen gaben jeweils Deutsch als ihre bestbeherrschte Fremdsprache an. Ansonsten wurde dreizehnmal Englisch, neunmal Französisch, zweimal Latein und einmal Norwegisch als bestbeherrschte Fremdsprache genannt.³⁸⁸ Als zweitbeste Fremdsprache wurde zehnmal Englisch, neunmal Französisch, dreimal Spanisch, dreimal Latein und je einmal Russisch und Isländisch genannt (vgl. Anm. 388). Die am schlechtesten beherrschte Fremdsprache war bei elf Probanden das Spanische, bei sechs Probanden das Lateinische, bei je zwei Probanden das Altgriechische, das Russische und das Französische und bei je einem Probanden das Japanische, das Schwedische und das Italienische. In der Zielsprache Spanisch war dieser Kurs, ebenfalls nach einem halben Semester Dauer, bei Lektion 13 des Lehrbuchs *Paso a paso* von Halm/Ortiz Blasco angelangt.

Nun zum Zusammenhang zwischen Lernreihenfolge und Kompetenzhierarchie: Die Entscheidung, ob Englisch oder Französisch als erste Fremdsprache gewählt wurde, hatte nicht viel Einfluß auf die Sprachkompetenzverteilung in dieser Gruppe. In den

³⁸⁸ Die Gesamtzahl von 27 Nennungen kommt dadurch zustande, daß eine Probandin sich nicht zwischen Englisch und Französisch entscheiden konnte und beide Sprachen an erste bzw. zweite Stelle setzte.

meisten Fällen, in denen Englisch oder Französisch als beste Fremdsprache angegeben wurde, folgte dann die jeweils andere Sprache als zweitbeste Fremdsprache, ohne daß hier eine eindeutige Verbindung zur Fremdsprachenfolge zu beobachten wäre. Natürlich muß man einschränken, daß in diesem romanistischen Sprachkurs – wie nicht anders zu erwarten – sehr viele Französischstudierenden bzw. Romanistikstudierenden vertreten waren, die das Ergebnis stark färbten. In sozial- oder naturwissenschaftlichen Studiengängen hätte im Ergebnis höchstwahrscheinlich die Standard-Erstfremdsprache Englisch in der Kompetenzhierarchie stärker durchgeschlagen – allerdings auch hier vielleicht weniger wegen des Lernzeitpunkts als wegen der internationalen Verbreitung und der Bedeutung als Wissenschaftssprache.³⁸⁹ Ein deutlicher Zusammenhang besteht eigentlich nur zwischen der letztgelernten und der schwächsten Fremdsprache: In diesem Spanisch-Anfängerkurs trifft beides – wie nicht anders zu erwarten – sehr häufig auf das Spanische zu.

Interessant ist besonders die Stellung des Lateinischen: Wurde es – wie meistens üblich (d.h. in 14 von 21 Fällen) – als zweite oder dritte Fremdsprache in der Schule oder als Latinumskurs an der Universität belegt, dann taucht es eher selten bei den drei bestbeherrschten Sprachen auf (fünfmal, jedesmal war Latein zweite Fremdsprache), sechsmal hingegen wird es als die am schlechtesten beherrschte Fremdsprache aufgeführt. Dies ist umso bemerkenswerter, als der Lateinunterricht sich kaum jemals auf einen "Schnupperkurs" beschränkt, sondern zumeist bis zum Abschluß des Latinums verfolgt wird – ein gewisses "genormtes" Mindestniveau kann man also bei allen Lateinern dieser Stichprobe voraussetzen. Umgekehrt hatten von den insgesamt elf Probanden, die Latein unter ihren drei besten Fremdsprachen aufführten, sechs Latein als erste Fremdsprache, vier als zweite und einer als dritte Fremdsprache am Gymnasium. Keiner der Probanden, die einen außerschulischen Latinumskurs besucht hatten, führte Latein unter seinen drei besten Sprachen auf! Nur in zwei Fällen wurde Latein als beste Fremdsprache angegeben: Die eine Probandin hatte es schon an der Schule als erste Fremdsprache belegt und studiert nun Latein als Hauptfach, der andere Proband hatte es als zweite Fremdsprache belegt.³⁹⁰ Das Bewußtsein, Latein zu können, haben also am ehesten die Zöglinge humanistischer Gymnasien (sieben Vertreter in dieser Stichprobe). Wer sein Latinum "nachholt", hat eher eine negative Einschätzung seiner Kompetenzen – und dies, obwohl die Zeitspanne, die seitdem verstrichen ist, wesentlich kürzer ausfällt als bei den "Humanisten". Eine Schulsprache mit ähnlich tristem Schicksal war auch hier wieder das Russische: Viermal wurde es genannt, davon zweimal als schlechteste, einmal als drittbeste und einmal als zweitbeste Fremdsprache – und das, obwohl es jeweils schon recht früh in der Schule gelernt worden war.

³⁸⁹ Ein wenig in diese Richtung gehen ja bereits die Ergebnisse des Grundkurses Italienisch, an dem einige "fachfremde" Studierende teilgenommen hatten (s.o.).

³⁹⁰ Die Lateinstudentin hatte übrigens einen Abiturdurchschnitt von 1,0, der andere Proband einen von 1,3 – auch ihre Schulnoten in den anderen Fremdsprachen liegen im sehr guten bis guten Bereich. Es handelt sich also nicht etwa um ansonsten sprachunbegabte Schüler, die Latein wegen einer Abneigung gegenüber modernen Fremdsprachen als Notlösung gewählt hätten.

In der Staatsexamensübung waren alle 12 Teilnehmer deutscher Muttersprache. Als bestbeherrschte Fremdsprache gaben 11 Teilnehmer das Französische an, zehn von ihnen setzten Englisch auf Rang 2. Eine Studentin, die Französisch und Englisch studierte, setzte beide Sprachen auf Rang 1. Auch die Studentin, die Französisch nur als zweitbeste Sprache (und Englisch als beste) angegeben hatte, studierte diese Kombination. Ansonsten wurde nur noch Italienisch einmal als zweitbeste Sprache angegeben. Als drittbeste Fremdsprachen wurden dreimal Spanisch,³⁹¹ dreimal Italienisch, viermal Latein und je einmal Englisch und Dänisch angegeben. Schlechteste Fremdsprache nach eigener Angabe war sechsmal Latein, dreimal Spanisch, zweimal Italienisch und einmal Tschechisch. Alle Teilnehmer hatten mindestens einen Grundkurs in einer der beiden Zielsprachen Italienisch und Spanisch absolviert, waren also weiter gekommen als die Teilnehmer der zuvor geschilderten Stichproben.

Betrachtet man nun den Zusammenhang von Lernreihenfolge und Fremdsprachenkompetenz, so zeigt sich ganz deutlich, daß die generell anzunehmenden Trends (s.o.) für Frankoromanisten teilweise nicht gelten: Nur eine Teilnehmerin hatte Französisch in der Schule als erste Fremdsprache belegt – und ausgerechnet diese setzte das Englische gemeinsam mit Französisch auf Platz eins. Von den übrigen zehn Probanden, die Französisch auf die oberste Stufe ihres persönlichen Sprachkompetenz-Rankings gesetzt hatten, hatten sechs Französisch in der Schule erst als dritte Fremdsprache und vier als zweite Fremdsprache belegt!³⁹² Es ist in dieser Gruppe also keinerlei Zusammenhang zwischen erster und bester Fremdsprache zu beobachten, vielmehr bilden diese beiden Positionen geradezu einen Gegensatz. Es ist allerdings zu erwarten, daß in einer Anglistik-Veranstaltung ganz andere Ergebnisse zu verzeichnen wären. Die übrigen beiden schon festgestellten Trends gelten auch in dieser Gruppe, und hier sogar ausnahmslos: Als am schlechtesten beherrschte Fremdsprache wird entweder die letztgelernte Fremdsprache (dreimal Spanisch, zweimal Italienisch, einmal Tschechisch) oder aber Latein angegeben (sechsmal). Hierunter fielen sogar zwei Fälle mit Latein als erster Fremdsprache.

Im EUROCOM-Seminar gaben 66 von 70 Teilnehmern Deutsch als Muttersprache an. Hinzu kamen eine Teilnehmerin mit Litauisch und drei Teilnehmer mit Französisch als einziger Muttersprache. Die Litauerin und zwei der Frankophonen gaben Deutsch

³⁹¹ Eine von ihnen war die einzige Spanischstudentin, die aber zugleich auch Französisch und Englisch studierte.

³⁹² Beobachtungen, die in eine ähnliche Richtung gehen, machte Weller (1998: 74): Er stellte in einer Umfrage in einem Bonner Gymnasium fest, daß Schüler, die in einem bilingualen deutsch-französischen Zug unterrichtet wurden, in ihrer weiteren schulischen Laufbahn meist nur noch eine einzige weitere Fremdsprache hinzunahmen, nämlich Englisch. Daß frühbeginnender Französischunterricht nicht unbedingt einen Bonus für spätere Mehrsprachigkeit bedeuten muß, zeigen auch meine Erfahrungen an der Universität Freiburg, wo auffallend wenige Abgänger des hiesigen Deutsch-Französischen Gymnasiums Romanistik studieren. Das genaue Gegenteil behauptet Krechel (1998: 122ff): Nach seinen Untersuchungen sind Schüler bilingualer Züge (er bezieht sich auf deutschsprachige Schüler mit französischem Erdkundeunterricht) besonders gut auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen vorbereitet und nutzen diese Vorteile auch.

als ihre bestbeherrschte Fremdsprache an, ein Frankophoner als zweitbeste Fremdsprache. Auffallend an dieser Stichprobe war der hohe Anteil an mehrsprachig aufgewachsenen Probanden, die in den anderen Gruppen überhaupt nicht auftraten: 24 Teilnehmer bezeichneten sich selbst als zweisprachig und gaben zwei Muttersprachen an (je 7 Nennungen für Deutsch/Spanisch und Deutsch/Portugiesisch, 3 für Deutsch/Italienisch, 2 für Deutsch/(Serbo-)Kroatisch, und je eine für Deutsch mit Englisch, Französisch, Türkisch, Persisch und Mazedonisch). Drei Teilnehmer bezeichneten sich sogar als dreisprachig (Türkisch/Italienisch/Deutsch, Deutsch/Katalanisch/Serbokroatisch und Deutsch/Rumänisch/Ungarisch).

Betrachten wir die eigentlichen Fremdsprachen: In 38 Fällen wurde Englisch als beste Fremdsprache angegeben, in 19 Fällen Französisch, gefolgt von viermal Deutsch, dreimal Spanisch, zweimal Italienisch und je einmal Rumänisch und Portugiesisch.³⁹³ Zieht man die zweitbeste Fremdsprache hinzu, so wird deutlich, daß sich Englisch und Französisch meist komplementär verhielten: Hier wurde 25mal Französisch und 22mal Englisch angegeben, darüber hinaus 15mal Spanisch, dreimal Italienisch und je einmal Russisch, Deutsch und Latein. Erst bei der drittbesten Fremdsprache verlieren Englisch und Französisch ihre Dominanz: Hier wurde 22mal Spanisch, 14mal Latein, 10mal Französisch, je sechsmal Italienisch und Englisch, zweimal Russisch und je einmal Katalanisch und Portugiesisch angegeben. Es muß hinzugefügt werden, daß in etwa der Hälfte aller Fragebögen die drittbeste zugleich die schlechteste Fremdsprache war, da insgesamt nur drei *Fremdsprachen*³⁹⁴ beherrscht wurden. Faßt man die am schlechtesten eingeschätzten Fremdsprachenkompetenzen zusammen, so ergeben sich 22 Nennungen für Latein, 15 für Spanisch, 10 für Französisch, sechs für Italienisch, fünf für Russisch, vier für Englisch und je eine für Neugriechisch, Hausa, Rumänisch, Japanisch und Polnisch. Die Kompetenzen der Probanden in den beiden Zielsprachen Spanisch bzw. Italienisch lagen eher höher als bei den Freiburger Studenten: Im EUROCOM-Seminar hatten viele Probanden Spanisch oder Italienisch schon in der Schule belegt oder aber doch wenigstens über zwei Semester an der Universität gelernt.

Nun zur Beziehung zwischen Lernreihenfolge und selbst eingeschätzter Fremdsprachenkompetenz: In 44 Fällen war die zuerst gelernte Fremdsprache zugleich die beste Fremdsprache – ein relativ deutlicher Trend, der überwiegend das Englische betraf. Deutlich abgeschwächt war dieser Trend bei der zweiten Fremdsprache: Nur noch in 31 Fällen war sie mit der am zweitbesten beherrschten Fremdsprache identisch. Zum Ende des Rankings hin verstärkte sich der Trend wieder: In 36 Fällen entsprach die zuletzt gelernte Fremdsprache der am schlechtesten eingeschätzten Fremdsprache. Zur Rolle des Englischen muß natürlich relativiert werden, daß es vielleicht weniger wegen seines frühen Lernzeitpunktes als vielmehr wegen seiner überragenden internationalen Bedeutung bei so vielen Sprechern sehr präsent ist. Der Vollständigkeit halber auch hier noch eine Bemerkung zum Lateinischen: Von 29 Probanden wurden Latein-

³⁹³ Zwei Fragebögen konnten nicht berücksichtigt werden, da die Probanden kein Ranking angegeben hatten.

³⁹⁴ Doppelte Muttersprachen gingen also in diese Zählung nicht ein.

kenntnisse angegeben, 22 von ihnen schätzten diese Sprache als ihre am schlechtesten beherrschte Sprache ein. Dies betraf v.a. Latein als dritte bzw. letzte Fremdsprache (17 dieser 22 Fälle). Eine leichte Tendenz zur Abwertung von Latein, also zu einer Kompetenzeinstufung, die unterhalb der Stufe der zeitlichen Reihenfolge lag, war aber auch in dieser Stichprobe zu beobachten.

In der lateinischen Stil-Übung waren neun von zehn Teilnehmern deutsche Muttersprachler, eine Teilnehmerin war zweisprachig mit Sardisch und Italienisch aufgewachsen. Als beste Fremdsprache wurde viermal Latein, dreimal Englisch, zweimal Französisch und einmal Deutsch angegeben, als zweitbeste Fremdsprache je viermal Latein und Englisch sowie je einmal Französisch und Altgriechisch. Als schlechteste Fremdsprache wurde fünfmal Altgriechisch genannt, dreimal Französisch und je einmal Hebräisch und Neugriechisch. Die Lateinkenntnisse waren natürlich hervorragend – die Studierenden standen schließlich kurz vor Abschluß ihres Studiums. Besonders hervorzuheben sind die aktiven Lateinkenntnisse, die gerade in einer solchen Stilübung gefördert werden. Diejenigen Probanden, die Kompetenzen in den Zielsprachen Italienisch oder Spanisch angaben, hatten die jeweilige Sprache durchschnittlich ein Jahr lang gelernt – wenn man einmal von der bereits genannten Italienerin absieht.

Nur in drei Fällen war die erste Fremdsprache zugleich die beste Fremdsprache, in immerhin fünf Fällen fiel aber die letzte Fremdsprache mit der schlechtesten Fremdsprache zusammen. Bei drei Teilnehmern hat sich die dritte Fremdsprache zur besten Fremdsprache entwickelt. Einen Zusammenhang zwischen Fremdsprachenfolge und Sprachkompetenzabstufung kann man also in dieser Gruppe nur insoweit beobachten, daß die zuletzt gelernte Fremdsprache häufig die schlechteste Fremdsprache darstellt. Übrigens fristet in dieser Gruppe das Altgriechische ein ähnlich trauriges Schicksal wie das Lateinische in den anderen Gruppen: Es landet fast bei allen Probanden auf dem letzten oder vorletzten Platz der Kompetenzskala – man muß allerdings hinzufügen, daß es in diesen Fällen auch die letzte oder vorletzte gelernte Sprache war.

In der Lateingruppe der 11. Jahrgangsstufe waren 16 von 17 Teilnehmern deutsche Muttersprachler, vier von ihnen waren aber zusätzlich mit einer zweiten Muttersprache aufgewachsen (Englisch, Neugriechisch, Persisch und Polnisch). Eine Teilnehmerin war afghanischer Muttersprache, gab aber Deutsch als beste Fremdsprache an. Betrachtet man die schulischen Fremdsprachen, so wurde in 15 Fällen Englisch und in zwei Fällen Latein als bestbeherrschte Fremdsprache angegeben. Zweitbeste Fremdsprache war neunmal das Lateinische, sechsmal das Französische und zweimal das Englische. Als schlechteste Fremdsprache – manchmal fiel diese bereits mit der zweitbesten Fremdsprache zusammen – wurde achtmal das Lateinische, viermal das Französische, zweimal das Englische und je einmal das Altgriechische, Italienische und Spanische genannt. Von ihrer Lateinkompetenz her standen die Schüler kurz vor Abschluß des Latinums. Was die Kompetenz in den Zielsprachen Spanisch und Italienisch angeht, so hatten die zwei Schülerinnen, die Kompetenzen in einer dieser beiden Sprachen angaben, zuvor jeweils ein Halbjahr lang diese Sprache in einer Arbeitsgemeinschaft gelernt.

In dieser schulischen Gruppe ist der Zusammenhang zwischen Fremdsprachenfolge und Fremdsprachenkompetenz noch eindeutig: Die erste Fremdsprache (bei 16 Pro-

banden Englisch) ist fast durchweg die bestbeherrschte Sprache, die zweite Fremdsprache (bei 16 Probanden Latein) zumeist die zweitbeste Fremdsprache, die letzte Fremdsprache in acht von 17 Fällen die schlechteste Fremdsprache. Dies kann nicht überraschen: Da die Schüler sich noch im laufenden Unterrichtsprozeß befinden und wenig fremdsprachliche Einflüsse von außen hinzukommen, gibt es kaum eine Möglichkeit für sie, mit einer später begonnenen Sprache eine früher begonnene Sprache zu "überholen", auch wenn natürlich in den später begonnenen Lehrgängen eine steilere Progression vorliegt. Bestenfalls wird bis Ende der 11. Klasse ein Gleichstand erreicht, der es ja dann ermöglichen soll, gemeinsam mit Vertretern anderer Sprachenfolgen gemeinsam Grund- und Leistungskurse zu belegen.

Im Spanisch-Grundstufenkurs des Kolping-Kollegs waren alle zehn Teilnehmer deutsche Muttersprachler. Vier Probanden gaben Englisch als beste Fremdsprache an, zwei Französisch, einer Spanisch, drei Probanden machten keine Angaben zu ihrer besten Fremdsprache, wahrscheinlich weil sie außer in Spanisch nur noch in einer Fremdsprache (Englisch) oder in keiner weiteren Fremdsprache Kenntnisse hatten. Als schlechteste Fremdsprache wurden sechsmal Spanisch und einmal Französisch genannt. Spanisch lernten die Probanden in diesem Grundkurs II seit eineinhalb Semestern. Sie waren inzwischen bei Lektion 7 im Lehrbuch *Kontakte* (Halm/Ortiz Blasco ab 1988) angelangt.³⁹⁵ Auch in dieser Gruppe war der Zusammenhang von Fremdsprachenfolge und -kompetenz recht deutlich: In fünf bzw. acht (wenn man die drei Probanden ohne Angaben mitzählt) von zehn Fällen war die erste Fremdsprache zugleich die beste Fremdsprache, in sechs Fällen war die zuletzt gelernte Sprache mit der am schlechtesten beherrschte Sprache identisch.

Im Spanisch-Mittelstufenkurs der Volkshochschule waren acht von zehn Teilnehmern deutsche Muttersprachler, eine Probandin war mit Französisch, eine weitere mit Spanisch, Französisch und Katalanisch als Muttersprachen aufgewachsen.³⁹⁶ Diese beiden Probandinnen gaben Deutsch als ihre beste Fremdsprache an, die übrigen Probanden viermal Französisch, dreimal Englisch und einmal Spanisch. Als schlechteste Fremdsprachen wurden je dreimal Latein und Altgriechisch, zweimal Spanisch sowie je einmal Englisch und Französisch genannt. Die Teilnehmer dieses Kurses lernten im 4. Semester Spanisch und waren im Lehrbuch *Español actual I* (Peleteiro Rueda 1994) bei Lektion 24 angelangt. In diesem, etwas akademischer (s.o.) besetzten Volkshochschulkurs, waren die Zusammenhänge zwischen Fremdsprachenfolge und -kompetenz nicht mehr ganz so deutlich: Zwar stimmten in fünf Fällen erste und bestbeherrschte Fremdsprache überein, in immerhin vier Fällen wurde aber die letzte oder die dritte Fremdsprache als bestbeherrschte Fremdsprache angegeben. Nur in zwei Fällen fiel die zuletzt gelernte Fremdsprache mit der schlechtesten Fremdsprache zusammen.

³⁹⁵ Die Progression in den Volkshochschulkursen ist natürlich nicht vergleichbar mit der Progression in den Romanistensprachkursen. Ich würde schätzen, daß die Volkshochschule für die Lerninhalte des einsemestrigen Romanistenkurses etwa vier Semester einsetzt.

³⁹⁶ Es handelte sich hierbei um die Kursleiterin, die sich sehr für den Test interessierte und quasi "außer Konkurrenz" teilnahm.

Der Italienisch-Mittelstufenkurs der Volkshochschule setzte sich aus drei deutschen Muttersprachlern, einer Französin mit Deutsch als bester Fremdsprache und einem Nordafrikaner, der mit einer Berbersprache aufgewachsen war und Arabisch als seine beste Fremdsprache angab, zusammen. Die germanophonen Teilnehmer gaben zweimal Französisch und einmal Englisch als beste Fremdsprache an. Als schlechteste Fremdsprachen wurden zweimal Spanisch und je einmal Latein, Altgriechisch und Italienisch genannt. Die Gruppe lernte seit knapp vier Semestern Italienisch und war bei Lektion 5 des Lehrbuchs *Corso Italia 2* (Mastinu ab 1994) angelangt. Die Zusammenhänge zwischen Fremdsprachenfolge und -kompetenz waren hier ähnlich undeutlich wie in der vorigen Gruppe: Von zwei Probanden wurde die erste Fremdsprache als die beste und die zweite Fremdsprache als die zweitbeste angegeben. Bei den anderen drei Probanden herrschten aber ganz andere Verhältnisse: Zweimal wurde die zweite und einmal die vierte Fremdsprache als die bestbeherrschte genannt. Zwei dieser Probanden, die Latein als erste von insgesamt fünf Fremdsprachen belegt hatten, gaben diese Sprache als ihre schlechteste oder nur viertbeste Sprache an. Nur in einem Fall wurde die zuletzt gelernte Fremdsprache auch als schlechteste Fremdsprache angegeben.

Der Italienisch-Oberstufenkurs der Volkshochschule setzte sich aus vier deutschen Muttersprachlern zusammen, die zweimal Italienisch und je einmal Französisch und Englisch als beste Fremdsprache nannten. Als schlechteste Fremdsprache wurde je einmal Italienisch, Latein, Altgriechisch und Französisch angegeben. Die Gruppe lernte seit 18 Semestern Italienisch an der Volkshochschule und las inzwischen überwiegend authentische Texte. Bei einem Teilnehmer stimmte die Fremdsprachenfolge exakt mit dem Sprachenranking überein, bei den anderen drei Teilnehmern waren kaum Zusammenhänge zu erkennen: So hatte sich in zwei Fällen die zuletzt gelernte Fremdsprache (Italienisch) zur bestbeherrschten Fremdsprache entwickelt, in einem Fall immerhin zur zweitbesten Fremdsprache.

Fassen wir zusammen: Für den Zusammenhang von Fremdsprachenfolge und Fremdsprachenkompetenz ist es wichtig, die Gruppen differenziert zu betrachten: In den studentischen Stichproben spielte die Fremdsprachenfolge eine relativ geringe Rolle für die Kompetenz in den einzelnen Sprachen. Ganz anders war dies in der Schulklasse bzw. in dem Grundstufenkurs des Kolpingkollegs, an dem überwiegend Nicht-Akademiker teilnahmen: Hier galt die schulische Fremdsprachenfolge quasi "eingefroren" häufig auch als Sprachenranking. Die weiter fortgeschrittenen Volkshochschulkurse, in denen auffallend viele Lehrer, Ärzte und Juristen saßen, vermittelten dann wieder eher denselben Eindruck, den man schon in den studentischen Kursen gewinnen konnte. Man kann also festhalten, daß es für Studierende oder Personengruppen, die lebenslang lernen, von ziemlich geringer Bedeutung ist, in welcher Reihenfolge die Fremdsprachen in der Schule absolviert werden. Personengruppen, die nach ihrem Schulabschluß einen Schlußstrich unter ihre Fremdsprachenausbildung ziehen, konservieren diese Abfolge hingegen häufig als Fremdsprachenranking bis ins hohe Alter.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die in der gesamten Stichprobe der Breitenstudie vertretenen Sprachkompetenzen. Zu beachten ist, daß manchmal die

Summen der einzelnen Zeilen nicht ganz aufgehen, da Probanden entweder zwei Sprachen auf eine Position gesetzt oder aber auf ein Ranking verzichtet hatten.

aufgeführte Sprachen	Grad der Sprachbeherrschung nach eigenen Angaben					
	Gesamtzahl der Sprachnennungen	Muttersprachl. Kompetenzen	best-beherrschte Fremdsprache	zweitbeste Fremdsprache	dritt- bis x-beste FS ohne schlechteste FS	schlechteste Fremdsprache
Deutsch	174	161	11	1	1	-
Englisch	167	2	81	66	12	7
Französisch	152	7	54	48	21	23
Spanisch	113	8	4	23	37	40
Latein	112	-	8	20	36	51
Italienisch	53	5	4	5	25	13
Altgriechisch	22	-	1	1	6	14
Russisch	15			3	3	9
Portugiesisch	12	7	1		4	
Neugriechisch	4	1			1	2
Hebräisch	3					3
Japanisch	3					3
Katalanisch	3	2			1	
Kroatisch	3	3				
Polnisch	3	2				1
Rumänisch	3	1	1			1
Arabisch	2			1	1	
Litauisch	2	1			1	
Niederländisch	2				2	
Persisch	2	2				
Slovakisch	2	2				
Türkisch	2	2				
Ungarisch	2	1			1	
Afghanisch	1	1				
Afrikaans	1				1	
Altkirchenslaw.	1				1	
Berbersprache	1	1				
Dänisch	1				1	
Hausa	1					1
Indisch	1				1	
Iranisch	1				1	
Isländisch	1			1		
Mazedonisch	1	1				
Norwegisch	1	1				
Punjabi	1				1	
Schwedisch	1					1
Suaheli	1				1	
Tschechisch	1					1

Tabelle 6: Relative Sprachkompetenzen (Breitenstudie)

Betrachtet man die Tabelle, so fällt zunächst die dominierende Stellung des Englischen auf. Dabei besteht die Besonderheit weniger darin, daß lediglich sieben Probanden keine Englischkenntnisse angegeben hatten, sondern vielmehr darin, daß von 167 Probanden mit Englischkenntnissen nur sieben diese Sprache als ihre schlechteste Fremdsprache angaben. Hierfür kann man zwei Gründe sehen: Zum einen die Omnipräsenz des Englischen im deutschen Alltag sowie die häufige aktive Nutzung z.B. im Urlaub, zum anderen die morphosyntaktische Schlichtheit dieser Sprache – ein Neurolinguist bemerkte einmal, daß für die Verarbeitung des Englischen die rechte Hirnhälfte eigentlich ausreichen müßte. Man kann sich also relativ schnell in dieser Sprache sicher fühlen. Den Gegenpol zum Englischen bilden Sprachen wie Altgriechisch, Hebräisch, Latein und Russisch: Von insgesamt 112 Nennungen für Latein entfielen 51 auf die am schlechtesten beherrschte Fremdsprache, bei Altgriechisch waren es 14 von insgesamt 22, bei Russisch 9 von 15 Nennungen und bei Hebräisch sogar alle drei Nennungen. All diese Sprachen eint das Faktum, daß sie zum einen morphosyntaktisch sehr komplex sind und zum anderen häufig unter äußeren Zwängen gelernt werden und danach kaum mehr Anwendung finden – was natürlich nicht den Sprachen anzulasten ist. Beim Lateinischen, Altgriechischen und Hebräischen kommt noch hinzu, daß diese Sprachen im allgemeinen nur rezeptiv gelernt werden. Die Informanten schienen sich aber bei ihren Rankings wohl eher an den produktiven Kompetenzen zu orientieren.

Was die in der Stichprobe vertretenen romanischen Sprachen angeht, sollte man sich nicht von der vermeintlich starken Position des Französischen und Spanischen täuschen lassen – sie kommt natürlich dadurch zustande, daß überwiegend Kurse mit romanischen Zielsprachen analysiert wurden. Auffallend ist aber immerhin, daß Spanisch und Italienisch nicht nur von der Fremdsprachenfolge, sondern auch von den Sprachkompetenzen her typische Tertiärsprachen sind (also dritt-, viert- oder fünftbeste Fremdsprachen). So taucht beispielsweise Französisch noch in immerhin einem Drittel der Nennungen als bestbeherrschte Fremdsprache auf, bei Spanisch und Italienisch hingegen liegt der entsprechende Wert unter 10%. Auffallend, wenn auch nicht überraschend, ist weiterhin die große Kluft zwischen den Lernerzahlen des Spanischen, Italienischen und Portugiesischen. Die Kluft zwischen Spanisch und Italienisch kann man mit der unterschiedlichen Verbreitung dieser Sprachen auf der Welt erklären. Für den Abstand zwischen Italienisch und Portugiesisch versagt diese Erklärung aber: Ohne die sieben Muttersprachler in der Tabelle läge die Weltsprache Portugiesisch auf einem Niveau mit dem Katalanischen und Rumänischen. Hier sind also – neben der Attraktivität Italiens als nicht allzuweit entferntes Reiseland – nur schulpolitische Gründe bzw. Bildungstraditionen anzunehmen.

4.2.1.3 Zusammenstellung der Fragebögen

Alle Fragebögen (abgedruckt im Anhang) enthielten weitgehend das gleiche Deckblatt: eine Art sprachlichen Anamnesebogen mit Fragen zur Person, zur Schul- bzw. Studiensituation bzw. zum Beruf und zum Fremdsprachenprofil (vgl. Kap. 4.1.2).³⁹⁷ Besonders detailliert mußten die Fremdsprachenkenntnisse, die Art ihres Erwerbs und die wichtigsten Lernmotivationen angegeben werden. Es ging darum, herauszufinden, welche Fremdsprachen den Probanden jeweils am präsentesten waren. Hierfür sollten Art, Dauer, Intensität, Abschlußnote und Abschlußzeitpunkt des Sprachkurses angegeben werden. Hinzu kam die Frage, ob die jeweilige Sprache heute noch regelmäßig praktiziert wird, sowie ein Ranking der bestbeherrschten Fremdsprachen. Am Ende des Deckblattes hatten die Probanden Gelegenheit, auf Besonderheiten ihrer sprachlichen Situation hinzuweisen (fremdsprachlicher Lebenspartner, längerer Auslandsaufenthalt o.ä.).

Der zweite Teil des Fragebogens war einzelsprachlich orientiert – es gab hier je eine spanische und eine italienische Version.³⁹⁸ Dieser Teil bestand aus zwei Seiten: Eine Seite war dem Erschließen unbekannter Wörter aus einem Text heraus gewidmet (Test A), die andere stellte eine Art Vokabeltest zu isolierten, bekannten Vokabeln dar (rezeptiv und produktiv), in dem die Probanden auch Gelegenheit hatten, ihre positiven oder negativen Memorierungsleistungen zu begründen (Test B). Bei beiden Tests wurde darauf geachtet, in gemischter Reihenfolge Wörter zu berücksichtigen, die aus verschiedenen Wortklassen stammten und deren Verwandtschaft zu bekannten Wörtern aus anderen Sprachen unterschiedlich durchsichtig war.³⁹⁹ Hierzu wurde auf die in Kap. 3.2.4.2 vorgestellte "schwache" Version der linearen Ähnlichkeitstypologie zurückgegriffen. Außerdem bekamen die Probanden die Gelegenheit, ihre Erschließungsstrategie zu erläutern – es wurde also nicht etwa nur das Ergebnis abgefragt.⁴⁰⁰ Die EUROCOM-Probanden wurden in einer zusätzlichen Spalte aufgefordert, die jeweils von ihnen angewandte EUROCOM-Ableitungsregel zu nennen.

³⁹⁷ Solche Sozialdaten waren v.a. wichtig, um die Vergleichbarkeit der i.a. recht heterogen zusammengesetzten Volkshochschulgruppen festzustellen.

³⁹⁸ Das Katalanische wurde nur in der Tiefenstudie berücksichtigt.

³⁹⁹ Auf diese Weise sollte dem bei Probandenbefragungen stets zu befürchtenden "Haloeffekt" vorgebeugt werden: Mischte man die Wörter nicht, so könnte sich bei einem Probanden nach einigen Stimuli der Eindruck einstellen, "er habe jetzt den Bogen raus", was dazu führt, daß dasselbe Erschließungsmuster immer wieder angewendet und damit das Ergebnis verfälscht wird. Dies könnte beispielsweise passieren, wenn man nacheinander *it. direzione, selezione, occupazione* erschließen ließe.

⁴⁰⁰ Genau hierin besteht die Schwäche der sog. Wortassoziationstests, wie sie von Raible (1981) und Kielhöfer (1983) geschildert werden (vgl. Kap. 2.5): Man kann im Grunde immer nur feststellen, *was* assoziiert wurde, aber nie mit Sicherheit erklären, *warum* gerade diese Assoziation stattfand. Eigentlich müßte man nach jedem Test ein Interview mit den Probanden führen – aber dies wäre nicht nur sehr aufwendig, sondern würde wohl auch die Testpersonen wegen eines sich entwickelnden Problembewußtseins für weitere Tests "unbrauchbar" machen.

Zur **textbasierten** Worterschließung (Test A) im italienischen Fragebogen sollten die im folgenden Zeitungsartikel unterstrichenen und vom Lehrbuch her unbekanntes Wörter erschlossen bzw. übersetzt werden. Zusätzlich sollte man angeben, ob man sich bei der Erschließung auf den Kontext oder auf das Wort selbst gestützt hatte:

La Chiesa anglicana si divide su Diana⁴⁰¹

Dopo l'invettiva contro «il culto di Diana» lanciata dall'arcivescovo di York, David Hope, numero due del clero d'Inghilterra, è arrivata la difesa dell'arcivescovo di Canterbury. George Carey ha invitato la comunità anglicana a «ringraziare Dio per la vita della principessa» e ha diffuso il testo di una preghiera da lui composta in occasione del suo funerale. Intanto, su Internet, un americano cui lady Di apparirebbe due volte alla settimana, chiede soldi per finanziare la diffusione del suo «verbo». (*Corriere della sera*, 6. 7. 1998, S. 10)

Im folgenden erfasse ich einige Möglichkeiten, die gerade genannten Wörter über hilfreiche Wortähnlichkeiten zu ermitteln. Dabei meint "Wortähnlichkeit" nicht unbedingt etymologische Verwandtschaft, sondern ganz allgemein eine Ähnlichkeit auf der Signifikanten- und/oder Inhaltsebene.⁴⁰² Es geht also um den Rahmen, innerhalb dessen die Probanden aufgrund ihrer Fremdsprachenkompetenzen voraussichtlich assoziativ tätig werden können. Er soll dann als *tertium comparationis* für den Vergleich der tatsächlichen individuellen Suchrahmen – Meißner verwendet hierfür den anschaulichen Terminus "Suchbreite" (Meißner 1998a: 46) – dienen. Das Problem an einem solchen Erwartungsrahmen ist natürlich, daß man nie weiß, ob die Probanden die darin auftauchenden Wörter überhaupt kennen. Daß eine bestimmte Erschließungsstrategie nicht angewendet wird, liegt also unter Umständen gar nicht daran, daß das Assoziationsmuster zu abwegig wäre, sondern schlichtweg daran, daß das entsprechende Element gar nicht im mentalen Lexikon des Sprecherindividuums existiert. Wir befinden uns hier also in der gleichen Schwierigkeit wie Forscher, die sich mit dem muttersprachlichen Assoziationsverhalten von Kleinkindern befassen (vgl. Kielhöfer 1983: 98).⁴⁰³

In der ersten Spalte steht das Ausgangswort mit der gesuchten Übersetzung, in der zweiten bis fünften Spalte denkbare interlinguale Erschließungsbasen und in der letzten Spalte intralinguale, also zielsprachliche Erschließungsbasen. In der Spalte mit den potentiellen deutschen Transferbasen markiere ich seltenere Fremdwörter mit kursivem "F"⁴⁰⁴ (also nicht etwa alle Lehnwörter –, Kriterium ist allein die Frequenz: So bekommt beispielsweise *situieren* ein "F", nicht jedoch *Situation*). Sehr undurchsichti-

⁴⁰¹ Eine Übersetzung des Textes findet sich in Anm. 476 auf S. 294.

⁴⁰² Natürlich ist nicht ausgeschlossen, daß Lerner beispielsweise versuchen, it. *dopo* über engl. *dope* oder it. *preghiera* über engl. *pregnant* zu erschließen. Ich halte es aber für ausreichend, diese irreführenden Assoziationen dann zu erfassen, wenn sie tatsächlich angestellt worden sind und beschränke mich hier auf die erfolgversprechenden Transferbasen.

⁴⁰³ Wenn Probanden die Elemente des Erwartungsrahmens *kennen*, d.h. phonetisch schon einmal gehört haben, heißt dies übrigens noch lange nicht, daß sie sie auch *können*, d.h. sie in ihrer semantischen Struktur durchschauen und um die pragmatische Einsetzbarkeit wissen – auch hier also eine Parallele zur Erforschung des Erstspracherwerbs.

⁴⁰⁴ Das gerade "F" steht in dieser Arbeit für "Französisch".

ge, meist erbwörtliche Verwandtschaften, die eigentlich nur dem Etymologen auffallen, sind rund eingeklammert. In der letzten Spalte sind lexemverwandte italienische (bzw. in der nächsten Tabelle spanische) Wörter angegeben: Hier bedeutet die runde Klammer in der jeweils ersten Zeile einer Tabellenzelle lediglich, daß zu einer erfragten flektierten Form die Grundform angegeben wurde, also z.B. zu einer Verbform der Infinitiv. Bei der Anordnung der Wörter in den einzelnen Tabellenzellen wurde versucht, einander entsprechende Wortklassen oder Wortbildungsmuster in einer Zeile zu plazieren. Sehr häufig – aber nicht immer – entsprechen sich daher in einer Zeile auch die Wortbedeutungen. Zur lateinischen Spalte ist noch zu ergänzen, daß sie sich auf das klassische Latein beschränkt, so wie es leider an deutschen Schulen noch überwiegend üblich ist.⁴⁰⁵ Auf die Angabe rekonstruierter vulgärlateinischer Etyma wird also ebenso verzichtet wie auf belegte spät- und mittellateinische Formen (Ausnahmen bilden kirchenlateinische Termini für religiöse Konzepte wie z.B. 'Erzbischof', s.u.).⁴⁰⁶ Einige der Tabellen erstrecken sich über zwei Seiten:

Folgeseite:

Tabelle 7: Übersicht über einzelwortbezogene Erschließungsmöglichkeiten im italienischen Fragebogen (textbezogener Teil)

⁴⁰⁵ Eine Ausnahme bildet hier das bereits angesprochene Lehrbuch OSTIA, in dem auch spät- und mittellateinische Texte berücksichtigt werden.

⁴⁰⁶ Die Tabellen erstrecken sich meist über zwei Seiten – dies hat den Vorteil, daß die zahlreichen Fußnoten zu den einzelnen Transferbasen auf dieselbe Seite kommen wie ihr Bezugswort.

Vorgegebenes italien. Wort (Übersetzung)	Entsprechungen in den meistgelernten Schulsprachen					inneritalienische Transferbasen
	Deutsch	Englisch	Französisch	Latein	Spanisch	
si divide (entzweit sich)	dividieren (F) Division (F)	to divide division	diviser division	dividere divisio	dividir división	(dividere) divisione
dopo (nach)	-	-	(depuis)	(de + post)	(después)	dopoguerra
invettiva (Schmähere)	Invective (F)	investive	investive	investiva invehi	investiva	inveire
lanciata (vorgebracht)	lancieren (F) Lanze	to lance lance	lancer lance	lanceare lancea	lanzar lanza	(lanciare) lancia (-fiamma)
arcivescovo (Erzbischof)	(Erzbischof)	(archbishop)	archevêque	archiepiscopus arciantistes episcopus ⁴⁰⁷	arzobispo	arciduca vescovo
difesa (Verteidigung)	Defensive defensiv	defense ⁴⁰⁸ defensive to defend defensive defender	défense défensive défendre défensif défenseur	defensio defendere defensor	defensa defensiva defender defensivo defensor	difensiva difendere difensivo difensore
ha diffuso (hat verbreitet)	diffundieren (F) diffus (F) Diffusion (F)	to diffuse diffuse diffusion diffusive	diffuser diffus diffusion diffusif	diffundere diffusus diffusio diffusilis	difundir difuso difusión difusor	(diffundere) diffuso diffusione diffusore
preghiera ⁴⁰⁹ (Bitte, Gebet)	[Predigt] [predigen] [Prediger]	prayer to pray [to preach] [preacher]	prière prier [prêche] [prêcher] [prêcheur] [prédication] [prédicateur]	preces precari [praedicatio] [praedicare] [praedicator]	preces [predicación/ predica (F)] [predicare]	pregare ⁴¹⁰ [predicazione/ predica] [predicare] [predicatore]
funerale (Begräbnis)	Funeralien (F)	funeral	funérailles	funus	funeral funerario	funerario, funebre
intanto (inzwischen)	-	-	-	in + tantum ⁴¹¹	-	in + tanto
cui (dem)	-	-	-	cui	-	-
apparirebbe (sie würde erscheinen)	Apparition (F)	to appear appearance	apparaître apparition apparence	apparere apparitio	aparecer aparición apariciencia	(apparire) apparizione apparenza, apparente
finanziare (finanzieren)	finanzieren finanziell Finanzen	to finance financial finances	financer financier finances	-	financiar financiero finanzas	finanziario finanze

⁴⁰⁷ *Archiepiscopus* ist zwar das Etymon zu allen hier angegebenen Äquivalenzen, üblicher aber war im Mittellatein das Wort *arciantistes* (Gen. *antistitis*), dessen Präfix später mit dem einfachen *episcopus* kombiniert wurde.

⁴⁰⁸ Hier wurde die amerikanische Schreibweise verwendet – in Großbritannien ist *defence* üblich.

⁴⁰⁹ Problematisch ist in diesem Falle die phonetische und semantische Nähe zur etymologisch eigentlich nicht verwandten Wortfamilie "Predigt" (z.B. it. *predicazione/predica, predicare, predicatore* – in den anderen Sprachen entsprechend). Da aber auch diese Wortfamilie bei der Erschließung hilfreich sein kann, habe ich ihre Vertreter, eckig eingeklammert, mit aufgeführt.

⁴¹⁰ Nicht zu verwechseln mit dem von lat. *pretiare* herstammenden *faux ami* it. *pregiare* ('schätzen') – *pregare* leitet sich von lat. *precari* her.

⁴¹¹ It. *intanto* ('inzwischen') leitet sich zwar formal von lat. *in + tantum* her, die semantische Entwicklung ist aber so weit gegangen, daß die Kenntnis der lateinischen Etyma nicht mehr ausreicht, um die aktuelle Bedeutung zu erschließen. Entsprechendes gilt auch für die Kenntnis der italienischen Morpheme *in* und *tanto*.

Man kann bilanzieren, daß sich zwei Beispielwörter praktisch nur aus dem Kontext erschließen lassen (*dopo, intanto*), eines nur aus dem Kontext oder aus dem Lateinischen (*cui*). Umgekehrt liegt ein moderner Internationalismus vor (*finanziare*), der wohl erst in nachrömischer Zeit auf dem Boden Frankreichs entstanden ist und sich deshalb nicht vom Lateinischen her erschließen läßt.⁴¹² Alle übrigen Beispiele lassen sich sowohl aus den bekannten Schulfremdsprachen wie auch aus dem deutschen Fremdwortschatz herleiten. Dabei geht die Spanne von leicht erkennbaren, silbenge-nauen Entsprechungen (*invettiva, si divide*) über etwas schwerer erkennbare Wörter oder Wortformen wie *lanciata, difesa, funerale, ha diffuso, apparirebbe* bis hin zum doch recht schwer durchschaubaren *archivescovo*.

Kommen wir zum spanischen Fragebogen. Die zu übersetzenden Wörter bezogen sich auf folgende Zeitungsmeldung:

Klinsmann sugiere su retirada del futbol⁴¹³

El alemán Jurgen Klinsmann, 108 veces internacional y tercer máximo anotador del torneo con 12 goles, sugirió ayer su retirada definitiva a los 33 años. El delantero asegurado que deja la selección, y el futbol "por unos meses". Klinsmann, que ha jugado este año en el Tottenham Hotspur, dijo que se retira por el deseo de pasar más tiempo junto a su hijo. "Ni siquiera yo mismo sé si continuaré", señaló. (*El País*, 6. 7. 1998, S. 46)

In den fraglichen Schulsprachen ergeben sich die folgenden Transferbasen (Anordnungen und Abkürzungen wie im italienischen Beispiel):

⁴¹² Bloch/Wartburg (1986) führen es auf afr. *finer* und aprov. *finar* (beide: 'bezahlen') zurück. Hieraus entstand zunächst das Substantiv *finance* (13. Jh.), von dem im 16. Jh. wiederum das Verb *financer* abgeleitet wurde (ähnlich Pianigiani 1988 – er rekonstruiert allerdings ein spät-lateinisches **finantia*, das für die Bildung von *finance* Pate gestanden haben könnte).

⁴¹³ Eine Übersetzung findet sich in Anm. 477 auf S. 294.

Vorgegebenes span. Wort (Übersetzung)	Entsprechungen in den meistgelernten Schulsprachen					innerspanische Transferbasen
	Deutsch	Englisch	Französisch	Latein	Italienisch	
sugiere (deutet an)	suggerieren (F) Suggestion (F) suggestiv (F)	to suggest suggestion suggestive	suggérer suggestion suggestif	suggerere suggestio	suggerire ⁴¹⁴ suggestione suggestivo	(sugerir) sugestión, sugerencia sugestivo
selección (Nationalmannschaft)	Selektion (F)	selection	sélection	selectio	selezione	seleccionar, seleccionador, seleccionado
retirada (Rückzug)	retirieren (F)	retirement to retire retired	(se) retirer	_ ⁴¹⁵	ritirata ritirare	retirar, retirado, retiro
internacional (Nationalspieler)	international	international	international	inter + natio	internazionale	internacionalismo (...)
anotador ('Verzeichner', hier: 'Torjäger')	Annotation (F)	to annotate annotation	annotateur annoter annotation annotatif	annotator annotare annotatio annotamentum	annotatore annotare ⁴¹⁶ annotazione	anotadora anotar anotación
goles (Tore)	-	goal goalgetter goalkeeper	goal	-	goal	(gol) golear, goleada goleador
delantero (Stürmer)	-	-	-	de + ante ⁴¹⁷	-	delante, delantal delantera
aseguró (er versicherte)	Assekuranz (F) Sekurität (F)	secure security	(assurer) (sûr) sécurité	ad + securus securitas	assicurare assicurazione sicuro sicurezza	(asegurar), aseguramiento asegurado, asegurador seguro (adj. + subst.) ⁴¹⁸ seguridad
deja ⁴¹⁹ (er verläßt)	-	-	_ ⁴²⁰	-	-	(dejar) dejada, dejado dejación, dejadez dejamiento
este (dieser)	-	-	(ce, cet, cete) ⁴²¹	iste	(ésto) ⁴²² (que- sto) ⁴²³	(esta, esto) ⁴²⁴

⁴¹⁴ Es gibt allerdings auch einen *faux ami*, nämlich it. *suggere* 'saugen'.

⁴¹⁵ Die Entstehung von sp. *(re-)tirar* und seinen Entsprechungen in allen romanischen Sprachen (außer Rumänisch) ist unsicher (Corominas 1990). Bloch/Wartburg (1986) geben als mögliche Quelle für das frz. Pendant *tirer* afr. *martirier* ('foltern') an. Die romanischen Entsprechungen wären demnach Gallizismen.

⁴¹⁶ *Faux ami*: it. *annottare* 'Nacht werden'.

⁴¹⁷ Etymologisch geht span. *delante* auf lat. *de + inante* zurück (Corominas 1990).

⁴¹⁸ Span. *el seguro* ('Versicherung' – und zwar im kommerziellen Sinne, also nicht im Sinne von 'Bekräftigung' wie span. *aseguramiento*) entspricht zwar semantisch it. *assicurazione*, von der lautlichen bzw. der Wortbildungsseite her aber eher it. *sicuro* – und letztere ist ausschlaggebend für die Einordnung in die Tabelle.

⁴¹⁹ Span. *dejar* geht zwar auf lat. *laxare* zurück (Corominas 1990) und ist damit verwandt mit frz. *laisser* oder it. *lasciare*, diese Beziehungen sind aber so undurchsichtig, daß man hier nicht von Transferbasen sprechen kann.

⁴²⁰ *Faux ami*: frz. *déjà* ('schon').

⁴²¹ Aus lat. **ecce istum* entstand das afrz. Pronomen *cest*, hieraus dann nfrz. *ce/cet/cette* (Bloch/Wartburg 1986). Es besteht also eine – wenn auch nicht offensichtliche – Verwandtschaft zu span. *este* (< lat. *iste*).

⁴²² Veraltet und nur noch in der Poesie gebräuchlich (Pianigiani 1988).

⁴²³ Aus lat. *ecce istum* – nichts zu tun hat hiermit der *faux ami* it. *est* ('Osten').

deseo (Wunsch)	Desiderat (F) desiderabel	desire to desire desirable	désir désirer désirable	desiderium desiderare desiderabilis	desiderio desiderare desiderabile	desear, deseado deseable
ni siquiera (nicht einmal)	-	-	-	(ne quidem) ⁴²⁵	-	ni + si + querer
señaló (er signalisierte)	signalisieren Signal	to signal (-ize) signal, sign signaller	signaler signal, signe signaleur	signare signum	segnalare segnale, segno segnalatore	(señalar) señal, seña, señalamiento señalador

Tabelle 8: Übersicht über einzelwortbezogene Erschließungsmöglichkeiten im spanischen Fragebogen (textbezogener Teil)

Bilanziert man die hier vorhandenen Transfermöglichkeiten, so kommt man auf einen modernen Internationalismus (sinnigerweise *internacional*), ein beinahe genauso verbreitetes Lexem, das aber im Deutschen Fremdwortcharakter hat (*selección*) und auf zwei Lexeme, die zwar ebenfalls außerromanisch verbreitet, aber im Spanischen so stark verändert sind, daß sie für Germanophone nicht mehr ohne weiteres mit dem lateinbasierten deutschen Fremdwort identifiziert werden können (*sugiere*, *señaló*). Ähnliche Schwierigkeiten könnte es bei *retirada* und *aseguró* geben, hier aber deshalb, weil die entsprechenden deutsche Fremdwörter extrem selten sind. *Goles* läßt sich aus dem Deutschen gar nicht, *este* und *delantero* lassen sich nur aus dem Lateinischen oder aber aus anderen spanischen Lexemen erschließen; *deja* und *ni siquiera* sind wohl nur aus dem Kontext oder eventuell aus anderen spanischen Formen ableitbar.

Die zweite Seite des zweiten Fragebogens stellte, wie bereits angedeutet, eine Art **Vokabeltest** dar (Test B). Den Probanden wurden isolierte Wörter aus bereits bekannten Lehrbuchlektionen zur Übersetzung vorgelegt. Diese Wörter waren der deutschen und der zielsprachlichen Spalte des Vokabelverzeichnis entnommen. Es war also sowohl rezeptive als auch produktive Kenntnis des Wortschatzes der Zielsprache verlangt.⁴²⁶ Darüber hinaus wurden die Probanden gebeten, in einer zusätzlichen Spalte anzugeben, wie sie sich ihre jeweiligen positiven oder negativen Memorierungsleistungen erklären (vgl. die Fragebögen im Anhang). Da fast alle untersuchten Kurse unterschiedliche Lehrbücher verwendeten, hätte dieser Testteil für jeden Kurs anders aussehen müssen. Die Ergebnisse wären also nur schwer vergleichbar gewesen. Ich habe mich daher darauf beschränkt, diesen Testteil in den universitären Sprachkursen Spanisch-Grundstufe und Italienisch-Grundstufe sowie in der romanistischen Staatsexamensübung durchzuführen – die Examenskandidaten hatten nämlich durchweg in ihrem Grundstudium einen dieser Grundkurse mit demselben Lehrbuch besucht.

⁴²⁴ Als *faux amis* drängen sich hier zahlreiche Formen des span. Verbs *estar* ('sein') sowie das Substantiv *este* ('Osten') auf.

⁴²⁵ Lat. *ne quidem* ist zwar die semantische Entsprechung von sp. *ni siquiera*, lexikalisch gilt dies aber nur für *ne > ni*. Durch die zufällige lautliche und graphische Ähnlichkeit von lat. *quidem* und span. *siquiera* (eigtl.: 'wenn ich wollte') ist aber eine erfolgversprechende Transferbasis gegeben.

⁴²⁶ Natürlich ist das Vorlegen isolierter Einzelwörter problematisch (vgl. Kap. 4.1.1), es bietet aber die beste Möglichkeit, unterschiedlichste Wörter in knapper Zeit gezielt abzuprüfen.

Bei der Auswahl der Wörter wurde darauf geachtet, verschiedene Wortklassen zu berücksichtigen. Es sollten sowohl Wörter enthalten sein, die mit einer visuellen Vorstellung verbunden werden, als auch sog. Funktionswörter. Außerdem sollte es zu diesen Wörtern unterschiedlich viele und unterschiedlich ähnliche Äquivalente bzw. Transferbasen in den üblichen Schulsprachen geben. Schließlich sollte die Behandlung der Lektion schon eine Weile zurückliegen, so daß man wirklich davon ausgehen kann, daß die im "Vokabeltest" beherrschten Wörter bereits vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis übergegangen sind.

Es folgt eine Übersicht zu den wahrscheinlichsten Transferbasen, wie sie bereits von der textbasierten Wortschließung her bekannt ist. Zwei kleine Modifikationen sind allerdings zu beachten: In der Spalte "vorgegebenes Wort" findet man – je nachdem, ob es sich um den Rezeptions- oder den Produktionsteil handelt – ein zielsprachliches oder ein deutsches Wort. Darunter steht eingeklammert der deutsche bzw. zielsprachliche Originaleintrag aus dem Wortverzeichnis des jeweiligen Lehrbuchs. Ein "F" steht nach wie vor für ein Fremdwort, Wörter in runden Klammern sind zwar mit dem gesuchten Wort lexem- und bedeutungsverwandt, aber haben sich lautlich/graphisch so weit davon entfernt, daß sie von Nichtexperten fast nicht mehr als verwandt zu erkennen sind. Umgekehrt stehen in eckigen Klammern lexemverwandte Wörter, die zwar formal leicht als verwandt erkannt werden können, semantisch aber so sehr vom gesuchten Wort differieren, daß sie als *faux amis* angesehen werden müssen. Die italienischen Wörter stammen aus Ernst: *Einführungskurs Italienisch*, Lektion 1-3 (der Kurs war zum Zeitpunkt der Befragung bei Lektion 7 angelangt), die spanischen Wörter aus Halm/Ortiz Blasco: *Paso a paso*, Lektion 1-4 (aktueller Stand des Kurses zum Zeitpunkt der Befragung: Lektion 13).

Zunächst die Übersicht für die **passive** Wortschatzbeherrschung im **Italienischen**:

Vorgegebenes Wort (Übersetzung)	Entsprechungen in den meistgelernten Schulsprachen					inneritalienische Transferbasen
	Deutsch	Englisch	Französisch	Latein	Spanisch	
l'angolo (Ecke, Winkel)	angular (<i>F</i>)/ rektangulär (<i>F</i>)	(rect-)angle (rect-)angular to angle	(rect-)angle (rect-)angulaire angler angulé, -eux	angulus angularis angulatus	(rect-)ángulo (rect-)angular anguloso	rettangolo (rett-)angolare angolarità angoloso
sobrio (nüchtern)	Sobrietät (<i>F</i>)	sober sobriety	sobre sobriété	sobrius sobrietas	sobrio sobriedad	sobrietà
non ... neanche (nicht einmal)	-	-	-	-	-	neanche non + né ⁴²⁷ + anche
la faccia (Gesicht)	-	face facial to face	face facial	facies	facies (<i>F</i>) facial (<i>F</i>)	facciale
la parete (Wand)	parietal (<i>F</i>)	parietal (<i>F</i>)	paroi pariétal	paries parietarius	pared parietal (<i>F</i>)	parietale (<i>F</i>)
spiegare (erklären)	-	(to explicate) (explication) (explicable)	(expliquer) (explication) (explicable)	(explicare) (explicatio)	(explicar) (explicación) (explicable)	spiegarsi spiegazione spiegabile
alzare ((er-)heben)	Altimeter (<i>F</i>) Altigraph (<i>F</i>)	altitude altimeter	(hausser) (haut, hauteur) altitude, altesse altimètre/ altimétrie	altus ⁴²⁸ altitudo	alzar alzamiento alto altitud altímetro/ altimetria	alzarsi, alzata, alzato alzabandiera alto, altofomo, altolocato altitudine altimetro, altimetria
dimenticare (vergessen)	[dementieren] (<i>F</i>) [dement] (<i>F</i>) [Demenz] (<i>F</i>)	[demented] (<i>F</i>) [dementia] (<i>F</i>)	[démentir] [dément] (<i>F</i>) [démence] (<i>F</i>)	[dementire] [demens] [dementia]	[dementar] [demente] [demencia] (<i>F</i>)	dimenticarsi dimentico, dimenticone dimenticanza dimenticatoio
ma (aber, sondern)	-	-	mais	[magis]	mas, [más] ⁴²⁹	-
da (von ... her, seit)	-	-	de	de + a(-b)	de	dabbasso, daccapo dai, dal, di
perfino (sogar)	-	-	-	[per + finis]	[por fin] 'endlich'	[per, fine (subst.), fino (präp.)] ⁴³⁰

⁴²⁷ Es gibt im It. vier verschiedene Bedeutungen für die Lautfolge [ne], die z.T. durch die Graphie kenntlich gemacht sind: *ne* als Pronomen ('von ihm, von dort'), *ne* als Präposition ('in', v.a. zusammengeschieden in z.B. *nella, nello*, aber auch getrennt als *ne la, ne lo*), *ne'* als verkürzte Version der Kontraktion *nei* und schließlich *né* als Negationspartikel ('und nicht', 'auch nicht', 'weder'/'noch'). Nur das letztgenannte Element bietet eine erfolgversprechende Transferbasis.

⁴²⁸ Hiervon abgeleitet ist das rekonstruierte vulgärlateinische Verb *altiare*, auf das sowohl it. *alzare* wie auch frz. *hausser* zurückgehen.

⁴²⁹ Beide Lexeme sind aus lat. *magis* hervorgegangen; sp. *mas* ('aber, jedoch, sondern') ist deutlich seltener und v.a. auf den literarischen Gebrauch beschränkt, *mas* hingegen ist allgemein hochfrequent und hat die lat. Bedeutung 'mehr' konserviert.

⁴³⁰ Die als Transferbasen zu den einzelnen Morphemen des Adverbs *perfino* in Frage kommenden Wörter sind mehrdeutig: *Fine* als Substantiv entspricht beispielsweise 'Ende', als Adjektiv 'fein', ebenso wie adjektivisches *fino*. Als Präposition hingegen trägt *fino* die Bedeutung 'bis'.

già (schon)	-	-	déjà	iam	ya	-
----------------	---	---	------	-----	----	---

Tabelle 9: Übersicht über Erschließungsmöglichkeiten im italienischen Fragebogen, Abteilung "Einzelwortabfrage passiv"

Bilanziert man die Transfermöglichkeiten zu den rezeptiv abgefragten Italienisch-Vokabeln, so wird deutlich, daß es hier wesentlich schwerer war, Bedeutungen zu erschließen, als in der vorangehenden Kontextübung – und dies nicht nur deshalb, weil hier der Kontext fehlte, sondern weil Wörter ausgesucht worden waren, die in den Schulsprachen deutlich weniger Formäquivalente aufwiesen. Dies war durchaus beabsichtigt, denn bei dem Vokabeltest sollte es weniger um Erschließungsstrategien an sich gehen, sondern darum, inwieweit die Memorierung von Wörtern mit den Erschließungsmöglichkeiten zusammenhängt.

Entsprechendes gilt für den Test der **aktiven** Wortschatzbeherrschung **Italienisch**, wie die folgende Übersicht zeigt. Anders als in den vorangegangenen Tabellen ist hier in der Spalte der innerzielsprachlichen Transferbasen die deutsche Entsprechung jeweils mitangegeben. Hintergrund dafür ist die von der Rezeption grundverschiedene Wortsuchweise in der fremdsprachlichen Produktion (vgl. Kap. 3.3.1). Hier wird ja vom Konzept ausgehend gesucht – und da liegt es nahe, beim Nichtbeherrschen der zielsprachlichen Lexikalisierung eines bestimmten Konzepts (z.B. 'Hemd') zunächst einmal auszuprobieren, ob vielleicht für ein Nachbarkonzept (z.B. 'Unterhemd') eine zielsprachliche Lexikalisierung abgespeichert ist. Aus diesem Grund sind Wörter, die zwar in Laut- und Schriftbild der gesuchten zielsprachlichen Vokabel sehr nahe sind, vom Konzept her aber doch recht weit entfernt scheinen (z.B. die Konzepte der einzelsprachlichen Lexikalisierungen dt. *Turnier* und it. *intorno a*), eckig eingeklammert. Die Aussichten für einen erfolgreiche Verwertung im Transfer sind hier ja denkbar gering.

Alles geht aber auf lateinisch *finis* und die Vorstellung zurück, daß das, was bis zum Ende entwickelt ist, besonders fein sein muß (vgl. Bloch/Wartburg 1986). Selbst wenn man all diese Zusammenhänge kennt, dürfte es jedoch unmöglich sein, aus den Bedeutungsvarianten von *per* und *fino* die Bedeutung 'sogar' zu erschließen.

Vorgegebenes Wort (Übersetzung)	Entsprechungen in den meistgelernten Schulsprachen					inneritalienische Transferbasen
	Deutsch	Englisch	Französisch	Latein	Spanisch	
betrachten (guardare)	-	to regard regardful/-less	regarder regard	-	guardar (auch: 'beobachten')	guardo/guardata ('Blick'), guardatura ('Art zu blicken')
zuhören (ascoltare)	auskultieren (F) Auskultation (F)	-	écouter	auscultare	escuchar	ascoltante/ascoltatore (‘Zuhörer’), ascoltazione (‘Auskultation’), ascolto (‘Gehör’)
leider (purtroppo)	-	-	-	-	por desgracia	[pur(-e) + troppo] ⁴³¹
Hemd (la camicia)	Chemisette (F)	chemise camisole	chemise	camisia	camisa	camicetta/camicetto (‘Bluse’), camiceria (‘Wäschegeschäft’), camicaio (‘Hemdenfabrikant’) camiciola (‘Unterhemd’) camice (‘Kittel’)
um ... herum (intorno a)	turnen [Turnier] returnieren (F) [Tornado]	(to) turn turn-table [tournement/ (to) tourney] (to) return [tornado]	autour de tour(-ner) [tournoi] retour(-ner) [tornade]	tornare (‘dreheln, abrunden’) ⁴³²	en torno a tornar tornadera tornada [tornado]	tornare (‘zurückkommen’), tornante (‘Kehre’) tornire (‘drehen, dreheln’) tornata (‘Rückkehr’)
Schwiegervater (il suocero)	-	-	-	socer socera	suegro suegra	suocera (‘Schwiegermutter’), suoceri (‘-eltern’)
Maß (la misura)	Misura (F) messen	(to) measure	mesure mesurer	mensura metiri/mensus mensor	mesura mesurar mesurado	misurare (‘messen’) misurabile (‘meßbar’)
jener (quel(lo))	-	-	(le-)quel ⁴³³	(ecce) ille	aque(-la,-lo)	quella (‘jene’)
für (per)	per se (F) pro, Prozent	per cent	[percuter] ⁴³⁴ par, pour (cent)	per, pro ⁴³⁵	para, por	prò (‘für’)
sommerlich (estivo)	-	(a-)festival	estival (été)	aestivus aestas, aestus	estival	estate (‘Sommer’)
auch	auch	-	-	-	-	ancora (‘noch’)

⁴³¹ It. *pure* umfaßt das Bedeutungsspektrum 'doch, auch, dennoch, nur', it. *troppo* entspricht 'zuviel, zu groß'. Es ist also denkbar unwahrscheinlich, daß ein Fremdsprachenlerner, der *purtroppo* nicht aktiv beherrscht, aus seiner Kenntnis der einzelnen Morpheme auf die gesuchte Wortkomposition kommt.

⁴³² Es gibt zwar auch Belege für mittellateinisch *tornamentum* ('Turnier'), es dürfte sich hierbei aber um einen Gallizismus bzw. Romanismus handeln.

⁴³³ Hierbei handelt es sich allerdings nicht um ein Demonstrativ-, sondern ein Relativ- bzw. Interrogativpronomen ('welcher').

⁴³⁴ Natürlich taucht *per* als Wortbildungspräfix in zahlreichen französischen Kompositionen auf (*percussion, perfide, permanence, permutable*). Die Bildungen stammen aber aus lateinischer Zeit, das Wortbildungsmuster ist heute nicht mehr produktiv. Außerdem hat *per* hier i.a. die Bedeutung 'durch' – wenn ihm überhaupt eine Bedeutung zuzuweisen ist. Sehr häufig handelt es sich ja einfach um emphatische bzw. affektische Kompositionen aus dem (Vulgär-) Lateinischen, ohne daß die Bedeutung vom jeweiligen Simplex wesentlich abweichen würde (vgl. z.B. *manere* vs. *permanere*).

⁴³⁵ Lateinisch *per* hieß in erster Linie 'durch' (lokal und instrumental) – die Bedeutung 'für' kam der Präposition *pro* zu. Im Italienischen werden beide Präpositionen durch *per* und (deutlich seltener) *prò* fortgeführt, *per* vereinigt aber jetzt die Bedeutungen 'für' und 'durch' auf sich, während *prò* auf 'für' beschränkt blieb.

(anche)						
feucht (umido)	humid (F) Humidität (F) [Humor] ⁴³⁶	humid humidity to humidify humour	humide humidité [humeur]	(h-)umidus (h-)umor	húmedo humedad humedecer humor	umidità ('Feuchtigkeit') umore ('Laune/Saft')

Tabelle 10: Übersicht über Erschließungsmöglichkeiten im italienischen Fragebogen, Abteilung "Einzelwortabfrage aktiv"

Beurteilt man den für die aktive Memorierung virtuell zur Verfügung stehenden Suchrahmen, so fällt v.a. auf, daß die intralingualen, d.h. zielsprachlichen Transferbasen deutlich häufiger sind als die interlingualen Transferbasen.

Kommen wir nun zur Untersuchung der **passiven spanischen** Wortschatzkompetenz. Hier wieder die wichtigsten potentiellen Transferbasen im Überblick:

⁴³⁶ Im Englischen und Spanischen hat sich als Randbedeutung noch die ursprüngliche lat. Bedeutung 'Körperflüssigkeit' erhalten – hier können wir also im Unterschied zum Deutschen oder Französischen noch von einer, wenn auch brüchigen, Transferbasis sprechen.

Vorgegebenes Wort (Übersetzung)	Entsprechungen in den meistgelernten Schulsprachen					innerspanische Transferbasen
	Deutsch	Englisch	Französisch	Latein	Italienisch	
demasiado (zu sehr; zu)	[Masse] ⁴³⁷	[mass]	[masse]	de + magis	-	demás ⁴³⁸
sobre todo (vor allem)	-	-	surtout	super + totum	sopra tutto	sobre + todo
el guarda (Wächter; Aufseher)	Garde Garderobe	guardian (to) guard	garde, gardien garder garde-robe	-	guardia, guardiano, guardare guardaroba	guardía, guardián guarda guardar
la tienda (Geschäft)	-	[tent] ⁴³⁹	[tente]	[tendere]	[tenda]	[tender]
acostarse (sich hinlegen, ins Bett gehen)	[Küste] [Kotelett]	[coast]	se coucher [acoucher] côté, côte ⁴⁴⁰ [entrecôte]	costa	[accostarsi] ⁴⁴¹ [accostata] [accosto (adv.)]	acostado, acostadero acostamiento costa, costilla [costeleta]
veranear (Sommerferien verbringen)	-	-	-	[ver, veranus] ⁴⁴²	-	verano, veranito/-illo veranigo, veraneante veraneo, veranero
la necesidad (Notwendigkeit; Bedürfnis)	Necessaire (F)	necessity necessary to necessitate	nécessité nécessaire nécessiter	necessitas necessarius necesse esse	necessità necessario necessitare	necesario, neceser necesitar, necesitado
apasionante (aufregend)	passionieren (-d) (F), passioniert (F) Passion (F)	passionate passion	passionnant passioner passionné passion	passio	appassionante appassionare appassionato passione	apasionar apasionado pasión, apasionamento
así (so)	-	as	ainsi	sic	così	asimismo ('ebenso')
ya (schon)	-	-	déjà	iam	già	-
el sitio (Ort)	situieren (F)	site to situate	site situer	situs (subst.)	sito (subst.) situare	situar

⁴³⁷ Dt. *Masse* leitet sich zwar, genau wie das englische, französische und italienische Pendant, von lat. *massa* ('Teig') her und nicht von lat. *magis*, welches über *de + magis* zu sp. *demás* und *demasiado* führte (Corominas 1990), dennoch kann es aber durch die rein synchronische Bedeutungsverwandtschaft als Transferbasis hilfreich sein.

⁴³⁸ Hier ist das adverbiale *demás* in der Bedeutung 'überreichlich, überaus' gemeint.

⁴³⁹ Trotz offensichtlicher etymologischer Verwandtschaft kann man engl. *tent*, frz. *tente* und it. *tenda* wohl nicht als hilfreiche Transferbasis bezeichnen, zumindest dann nicht, wenn die Bedeutung 'Geschäft' gefragt ist. Schließlich sind Geschäfte – zumindest in Europa – in den seltensten Fällen in Zelten untergebracht. Anders läge der Fall, wenn nach der zweiten Bedeutung von sp. *tienda*, nämlich 'Zelt' gefragt würde. Diese Bedeutung taucht aber im Vokabelverzeichnis des Lehrbuchs nicht auf.

⁴⁴⁰ Hilfreich ist hier natürlich nur die seltenere Bedeutung 'Rippe', die auch zu *côtelette* geführt hat. Die häufigere Bedeutung 'Küste' hingegen wird wohl ins Leere führen – auch wenn man sich am Strand trefflich "hinlegen" kann. In jedem Fall geht alles, also 'Rippe', 'Seite' und 'Küste', auf lat. *costa* ('Rippe') zurück.

⁴⁴¹ Auf die Bedeutungsentwicklung von lat. *costa* wurde bereits eingegangen (vgl. Anm. 440). Sp. *acostarse* setzt den Bedeutungsstrang 'Rippe, Seite' fort ('sich hinlegen, anlehnen, schlafen'), it. *accostarsi* dagegen die 'Küsten'-Tradition ('sich nähern'). Als Transferbasis ist das italienische Formäquivalent also nur sehr bedingt geeignet.

⁴⁴² Die etymologische Verwandtschaft von lat. *ver* ('Frühling') bzw. *veranus* ('frühlingshaft') und sp. *veranear* ist zwar unverkennbar, wegen der saisonalen Verschiebung der "Frühlingslexeme" zum Sommer hin sind diese als Transferbasis aber nicht sehr hilfreich.

	Situation situert (<i>F</i>)	situation situated	situation situé	situs (adj.)	situazione situato, sito	situación situado
hasta (bis)	-	-	-	-	-	"hasta la vista", "hasta luego"

Tabelle 11: Übersicht über Erschließungsmöglichkeiten im spanischen Fragebogen, Abteilung "Einzelwortabfrage passiv"

Aus dieser Übersicht wird deutlich, daß den Probanden auch bei der spanischen Memorierung weniger Transferbasen zur Verfügung standen als bei der textbasierten Erschließung – der maximale Suchrahmen ist also kleiner. Auffallend ist, daß es einerseits diachronische Verwandtschaften gibt, die nichts mehr zur Erschließung beitragen können (z.B. bei sp. *acostarse* und *tienda*), andererseits aber synchronische Zufallsähnlichkeiten auftreten, die sehr wohl als Transferbasis dienen können (z.B. bei sp. *demasiado*).

Es folgt die Übersicht über den Suchrahmen, der den Probanden bei der Untersuchung der **aktiven spanischen** Wortschatzkompetenz virtuell zur Verfügung stand:

Vorgegebenes Wort (Übersetzung)	Entsprechungen in den meistgelernten Schulsprachen					innerspanische Transferbasen
	Deutsch	Englisch	Französisch	Latein	Italienisch	
fast (casi)	quasi (<i>F</i>)	quasi (‘gleichsam’)	quasi(-ment) (‘beinahe’)	quasi (‘als ob, fast’)	quasi (‘beinahe, fast’)	-
Kälte (el frío)	Gefrierschrank frigid(-e) (<i>F</i>) frieren	fridge (‘Kühlschrank’) frigid, frigidity (‘kalt, Kälte’) to freeze (‘(ge-)’frieren)	(le) froid (‘kalt, Kälte’) frigidaire/frigo (‘Kühlschrank’) frigide (‘gefühlskalt’) frigorifier (‘einfrieren’)	frigus (‘Kälte’) frigidus (‘kalt’) frigere (‘frieren’)	frigidezza (‘Kälte’) frigo (‘Kühlschrank’) frigido (‘gefühlskalt’) (freddo) (‘kalt, Kälte’)	frigidez (‘Kälte’) frigorífico (‘Kühlschrank’) frigido (‘kalt, frigid’) frío (adj.) (‘kalt’)
Regen (lluvia)	[(Sint-)Flut]	pluvial/pluvius (‘regnerisch’)	pluie (‘Regen’) pluvial (‘regnerisch’) (pleuvoir) (‘regnen’)	pluvia (‘Regen’) pluvius/pluvialis (‘regnerisch’) pluit (‘es regnet’)	(pioggia) (‘Regen’) piovoso (‘regnerisch’) piove (‘es regnet’)	llover (‘regnen’) llueve (‘es regnet’)
zu spät kommen (llegar tarde)	retardieren (<i>F</i>)	tardiness (‘Verspätung’) tardy (‘unpünktlich’)	arriver en retard (‘zu spät kommen’) retard (‘Verspätung’) retardataire (‘verspätet’)	tardare (‘(ver-)zögern’) tarditas (‘Verzögerung’) tardus (‘langsam, (zu) spät’)	tardare (‘sich verspäten’) tardezza (‘Spätheit’) tardi (-vo) (‘(zu) spät’)	tardar (‘sich verspäten’) tardanza (‘Verspätung’) llegar (‘ankommen’) llegada (‘Ankunft’) tarde (adv.) (‘(zu) spät’) tardío (adj.) (‘spät’)
genug sein (bastar)	bastar! (<i>F</i>) ⁴⁴³	-	baste! (‘genug!’)	-	bastare (‘genügen’)	bastante (‘ausreichend’)
verkaufen (vender)	-	-	vendre (‘verkaufen’) vendeur (‘Verkäufer’) vente (‘Verkauf’)	vendere (‘verkaufen’) venditor (‘Verkäufer’) venditio (‘Verkauf’)	vendere (‘verkaufen’) venditore (‘Verkäufer’) vendita (‘Verkauf’)	vendedor(-a) (‘Verkäufer/-in’) vendible (‘verkäuflich’)
Ursprung (el origen)	origo (<i>F</i>) original/-ell Originalität	origin (‘Ursprung’) original (-ly) (‘ursprünglich’) to originate (‘entstehen, erzeugen’) originality (‘Originalität’)	origine (‘Ursprung’) original/el/-aire (‘ursprünglich’) originalité (‘Originalität’)	origo (‘Ursprung’) originalis (‘ursprünglich’) oriri (‘entspringen’)	origine (‘Ursprung’) originale (‘ursprünglich’) originare (‘entspringen, erzeugen’) originalità (‘Originalität’)	original (‘ursprünglich’) originar (‘entstehen’) originalidad (‘Originalität’)
unbekannt (desconocido)	-	[known] (‘bekannt’) [to know] (‘wissen’)	inconnu (‘unbekannt’) connaître (‘kennen’)	incognitus (‘unbekannt’) cognoscere (‘erkennen’)	sconosciuto (‘unbekannt’) conoscere (‘kennen’)	conocido (‘bekannt’) conocible (‘erkennbar’) desconocer (‘nicht kennen’)

⁴⁴³ Internationaler *faux ami*: dt./engl. *bastard*, it./sp. *bastardo*, fr. *bâtard* (allen gemeinsames Etymon ist möglicherweise ein rekonstruiertes germanisches **banstu* (‘Hochzeit’) (Bloch/Wartburg 1986) oder aber afrz. *bast* (‘Packsattel’) (Kluge 1995). Sp./it. *bastar(-e)* geht hingegen wohl auf den vulgärlateinischen Gräzismus **bastare* (‘ein Meßgewicht halten’) zurück (Corominas 1990).

		[conscious] (‘bewußt’)	connaissance (‘Kenntnis’)	cognitio (‘Kenntnis’)	conoscenza (‘Kenntnis’)	(des-)conocimiento (‘(Un-)kenntnis’)
noch (todavía)	-	-	-	-	-	-
niemand (nadie)	[bayr. "na!"]	[nobody] (‘niemand’)	-	-	-	nichts (‘nada’)
etwas (algo)	-	-	-	aliquid/-quid (‘etwas’)	-	alguien, alguno (‘jemand, irgendeiner’)
Wald (el bosque)	Busch	bush (‘Busch, Urwald’)	bois (‘Holz, Wald’)	[buxus] ⁴⁴⁴ (‘Buchsbaum’)	bosco (‘Wald’)	bosquete, boscaje (‘Wäldchen’) boscoso (‘waldig’)

Tabelle 12: Übersicht über Erschließungsmöglichkeiten im spanischen Fragebogen, Abteilung "Einzelwortabfrage aktiv"

Beim hier dargestellten virtuellen Suchrahmen für die aktive Memorierung ist wieder die Zielsprache, also das Spanische, die fruchtbarste Transferquelle. Diesmal folgen aber Italienisch, Latein und Französisch dicht auf. Es läßt sich in diesem Testteil also eine Kluft zwischen den transferbasenarmen germanischen Sprachen und den deutlich hilfreicherem romanischen Sprachen ausmachen.

4.2.2 Durchführung der Studie

In allen Stichproben wurde der Fragebogen zur sprachlichen Anamnese zusammen mit den Testbögen von mir in einer Kurssitzung ausgegeben und von den Probanden in meiner Gegenwart bearbeitet. Dadurch konnte ich bei Nachfragen selbst Auskunft geben und bekam auch einen Eindruck von der Intensität des Ausfüllens. Vor allem hatte dieses Verfahren den Vorteil eines fast 100%-igen Rücklaufs, da ich die Bögen selbst wieder einsammelte. Der ganze Test dauerte ca. 30 Minuten.

Der oben beschriebene "Vokabeltest" (Test B) konnte, wenn ein Vergleich möglich sein sollte, natürlich nur in den Gruppen eingesetzt werden, die nach demselben Lehrbuch unterrichtet worden waren, d.h. in den Grundkursen Italienisch und Französisch sowie in der Staatsexamensübung. Zusätzlich erhielten diese Gruppen einen Kontextbogen (Test A) zur jeweiligen Zielsprache ihres Sprachkurses. Alle anderen Gruppen bekamen stattdessen zwei Kontextbögen, also den für Italienisch und den für Spanisch. Bei ihnen bestand Testreihe A also aus zwei Tests, dafür fehlte Test B. In der Staatsexamensübung erhielten Spanischstudenten den Kontext-Fragebogen für Italienisch und umgekehrt – andernfalls hätte die Gefahr bestanden, daß überhaupt keine lexikalischen Defizite auftreten – und um deren Behebung sollte es ja gehen. Französisch-Studenten bekamen hingegen den Fragebogen ihrer Ergänzungssprache, in der sie üblicherweise im Laufe ihres Studiums einen Pflicht-Grundkurs absolviert hatten (vgl. die Übersicht zur gesamten Testreihe auf S. 207).

⁴⁴⁴ Etymologisch besteht zwar kein Zusammenhang zwischen sp. *bosque* (<kat./okz. *bòsc*) und lat. *buxus*, dennoch steht einigen – zumindest den Latein studierenden (*buxus* ist in der Dichtung eine recht häufige Vokabel) – Probanden hiermit eine Zufalltransferbasis zur Verfügung.

Um festzustellen, auf welche Weise neue Vokabeln in den jeweiligen Sprachkursen eingeführt werden, wurden Interviews mit den Dozenten bzw. Unterrichtshospitationen durchgeführt.

4.2.3 Ergebnisse

In Kap. 3.3.2 wurde bereits ausgeführt, welche Arten von lexikalischen Strategien ich unterscheiden möchte. In Test A, der Erschließung unterstrichener Wörter aus einem fremdsprachlichen Text, ging es ausschließlich um Strategien der Rezeption. Der nur in drei Gruppen durchgeführte Wortmemorierungstest B betraf Produktion und Rezeption zugleich.

4.2.3.1 Test A: Wörterschließung aus einem Text heraus

Bei der Erschließung von unbekanntem⁴⁴⁵ Wortbedeutungen aus einem Text heraus waren folgende Strategien möglich: Erschließung

- über den sprachlichen Kontext (z.B. "Wörter wie *chiesa* und *clero* legen nahe, daß es sich bei it. *arcivescovo* um einen kirchlichen Würdenträger handelt") oder das Weltwissen (z.B. "Klinsmann ist Fußballer, also wird es sich bei sp. *anotador* um einen Fußballterminus handeln"). Da sich die Erschließungen über Kontext und Weltwissen in der Praxis oft nicht unterscheiden lassen (so muß man zum obigen Kontextbeispiel wissen, daß im Klerus kirchliche Würdenträger auftreten), werden sie in einer Kategorie zusammengefaßt.
- über einzelwortbezogene Formassoziationen aus dem Deutschen bzw. der Muttersprache (z.B. it. *preghiera* über dt. *Predigt* erschlossen), der Zielsprache (d.h. Ital. oder Span., z.B. sp. *delantero* erschlossen über sp. *delante*) oder einer anderen Sprache (z.B. sp. *goles* über engl. *goals*). Bei diesen "anderen" Sprachen wurde unterschieden zwischen der bestbeherrschten Fremdsprache (bzw. der zweiten oder dritten Muttersprache), derjenigen Fremdsprache des Probanden, die der Zielsprache typologisch am ähnlichsten war,⁴⁴⁶ und allen übrigen Fremdsprachen. Für die EUROCOM-Stichprobe war zusätzlich eine Spalte für die Angabe der Ableitungsregel eingefügt worden.

⁴⁴⁵ Für die Teilnehmer des EUROCOM-Seminars konnte natürlich nicht gewährleistet werden, daß alle Wörter unbekannt waren. Dies ging nur bei den Sprachkursen, da sie im Wortschatz relativ streng der Lehrbuchprogression folgten. Im EUROCOM-Seminar hingegen saßen auch spanische und italienische Muttersprachler, so daß zumindest ein Testteil völlig überflüssig war.

⁴⁴⁶ Dabei habe ich die Ähnlichkeitsskala Deutsch > Englisch > Latein > Rumänisch > Französisch > Portugiesisch > Katalanisch > Italienisch/Spanisch angewandt – als die dem Spanischen ähnlichste Sprache habe ich also das Italienische angesetzt und umgekehrt. Alle weiteren betroffenen Sprachen habe ich in bezug auf die Ähnlichkeit zu den Zielsprachen Spanisch und Italienisch noch hinter das Deutsche gesetzt.

Zunächst ist festzuhalten, daß alle hier präsentierten Strategien auch tatsächlich in großer Zahl angewandt wurden – im Unterschied zu den episodischen Strategien, die in diesem Testteil beinahe gar nicht auftraten (lediglich drei Probanden aus der Latein-Gruppe der 11. Jahrgangsstufe erschlossen sich sp. *hijo* über das ihnen bekannte Lied "*Hijo de la luna*") und daher auch nicht eigens aufgeführt werden. Auf einigen Fragebögen wurden allerdings keinerlei explizite Angaben zu den verfolgten Strategien gemacht. Hierfür gab es im wesentlichen drei Gründe: Entweder beherrschten die jeweiligen Probanden die Zielsprachen so gut, daß sie die Lösungen sofort und ohne Nachdenken hinschreiben konnten, oder aber ihre Sprachkenntnisse waren so schlecht, daß sie überhaupt keine Antworten formulieren konnten – beide Gruppen von "Testversagern" rekrutierten sich hauptsächlich aus dem EUROCOM-Seminar, das ja sprachlich extrem heterogen zusammengesetzt war. Eine dritte, stichprobenübergreifende Gruppe hatte offensichtlich den Fragebogen nicht wirklich verstanden oder aber war schlicht unmotiviert, ihr Gedankengut frei zu formulieren (beides trat v.a. in den Volkshochschulkursen auf). Wenn man zu diesen "Testversagern" diejenigen Fragebögen hinzurechnet, auf denen nur in einem oder zwei Fällen Strategien angegeben waren, so kommt man auf 26 von insgesamt 174 Fragebögen, die für meine Untersuchungen weitgehend wertlos waren.⁴⁴⁷

In der folgenden Tabelle ist dargestellt, wie die Anwendungen der oben unterschiedenen Erschließungsstrategien auf die einzelnen Stichproben verteilt waren. Anzumerken ist noch, daß in einigen Fällen die bestbeherrschte Fremdsprache zugleich die der Zielsprache typologisch nächstverwandte Sprache war: Dies war im Spanisch-Grundkurs einmal, im Italienisch-Grundkurs zweimal, in der Staatsexamensübung viermal, im EUROCOM-Seminar neunmal, in der 11. Klasse einmal, im Kolping-Kurs dreimal, im VHS-Spanischkurs einmal und in den beiden VHS-Italienischkursen je einmal der Fall. Ich habe diese Strategien daher jedesmal gedoppelt, es gab also je einen Eintrag für die bestbeherrschte und für die nächstverwandte Sprache. Zur Rubrik "nächstverwandte Sprache" ist noch zu ergänzen, daß dieselbe Sprache bei einem Probanden in zwei verschiedenen Kategorien auftauchen kann. Dies ist durch die zwei unterschiedlichen Zielsprachen im Test begründet. Für einen Probanden mit Englisch-, Französisch- und Spanischkenntnissen ist ja von der Zielsprache Italienisch aus gesehen Spanisch seine nächstverwandte zur Verfügung stehende Sprache, vom Spanischen aus gesehen fällt stattdessen das Französische in diese Rubrik (während dann Spanisch in die Rubrik "Zielsprache" rückt). Ebenfalls hinzuzufügen ist, daß bei nicht weniger als 12 Probanden des EUROCOM-Seminars eine zweite oder dritte Muttersprache als beste "Fremd"-Sprache fungierte. Hier machte die individuelle Auslegung des Terminus "Muttersprache" durch die Probanden der empirischen Erfassung Schwierigkeiten: So wußten einige Probanden, die Spanisch oder Italienisch als zweite oder dritte Muttersprache angegeben hatten, durchaus manche Vokabeln nicht (oder waren zumindest nicht in der Lage, sie in ihre andere Muttersprache, das Deutsche, zu

⁴⁴⁷ Zählt man nur die Fragebögen, die keine einzige Angabe zur Art der Erschließung enthalten, so sind es 13, zählt man auch die, die insgesamt nur eine oder zwei Angaben machen, so sind es 26 Bögen.

übersetzen). Es ist auch zu beachten, daß für ein Ausgangswort manchmal mehrere Strategien der Erschließung angewandt wurden. Auf der anderen Seite wurden häufig (in der Mehrheit der vorgegebenen Wörter) überhaupt keine Angaben zu Strategien gemacht. Die Zahlenwerte sind also nur in ihrer Relation untereinander zu beurteilen und sollten nicht auf die Anzahl der vorgegebenen Wörter bezogen werden.

Erschließung über:	Gesamt-häufigkeit	Verteilung aller angewandten Erschließungsstrategien									
		GK-Uni Span. (26 Pr.)	GK-Uni Ital. (10 Pr.)	Staats-exam.-übung (12 Pr.)	Euro-Com Seminar (70 Pr.)	Stil III Latein (10 Pr.)	11. Kl. Latein (17 Pr.)	Kolp. Grundst. Span. (10 Pr.)	VHS-Mittelst. Span. (10 Pr.)	VHS-Mittelst. Ital. (5 Pr.)	VHS-Oberst. Ital. (4 Pr.)
die bestbeherrschte Fremdsprache	491 Anw.	55 Anw.	19 Anw.	35 Anw.	202 Anwendungen	52 Anw.	78 Anw.	24 Anw.	14 Anw.	4 Anw.	8 Anw.
die der Zielsprache typologisch nächstverwandte zur Verfügung stehende Sprache	280	44	16	26	134	22	11	15	5	4	3
ein anderes Wort der Zielsprache	91	32	4	3	27	3	2	6	8	1	5
eine andere als die o.g. Fremdsprachen	269	24	15	14	72	65	56	13	3	4	3
den muttersprachl. (Fremd-) Wortschatz	305	13	14	4	142	27	49	15	31	6	4
den Kontext/ das Weltwissen	310	52	14	19	138	32	26	10	8	3	8
Erschließungen pro Kopf		220/26 = 8,5*	82/10 = 8,2*	101/12 = 8,4*	715/70 = 10,2	201/10 = 20,1	222/17 = 13,1	83/10 = 8,3	69/10 = 6,9	22/5 = 4,4	31/4 = 7,8

Tabelle 13: Verteilung aller angewandten Erschließungsstrategien (Breitenstudie)

Betrachtet man alle Stichproben zusammen, so überwiegen deutlich die Erschließungen über die bestbeherrschte Fremdsprache. Mit großem Abstand folgt eine Gruppe mit Erschließungen über den Kontext, die Muttersprache, die nächstverwandte Fremdsprache und die übrigen Fremdsprachen. Deutlich abgeschlagen auf dem letzten Platz liegen die zielsprachlichen Erschließungen, was nicht überraschen kann, da ein Großteil der Probanden zumindest eine der beiden getesteten Sprachen nicht beherrschte.

Konzentriert man sich nun auf die einzelnen Stichproben, so zeigt sich, daß die Ergebnisse ziemlich homogen ausfielen. Nur in drei von zehn Stichproben liegt die bestbeherrschte Fremdsprache als Erschließungsbasis nicht auf dem ersten Platz – und jedesmal gibt es dafür eine naheliegende Erklärung: In der lateinischen Stilübung lag es an einigen Studenten, die Englisch als ihre beste Fremdsprache angegeben hatten

(wohl v.a. wegen der aktiven Sprachkompetenz), dann aber ganz dominant über das Lateinische inferierten. So kommt es in dieser Gruppe dazu, daß die "übrigen Fremdsprachen" am häufigsten genutzt wurden. Im VHS-Spanischkurs-Mittelstufe war eine Französin alleine für 15 der insgesamt 31 muttersprachlich basierten Erschließungen ihrer Gruppe verantwortlich, eine weitere Französin für drei der sechs muttersprachlich basierten Erschließungen des VHS-Italienischkurses-Mittelstufe. Auch in anderen Stichproben trieben nicht-germanophone oder zweisprachige Probanden den muttersprachlichen Wert nach oben: Ein Schüler aus der Lateingruppe der 11. Jahrgangsstufe, der mit Englisch als erster Muttersprache aufgewachsen war, erschloß in allein 8 Fällen über seine erste Muttersprache Englisch und nur in einem Fall über seine zweite Muttersprache Deutsch. Auch in der EUROCOM-Stichprobe waren u.a. vier romanische Muttersprachler, die besonders intensiv von der muttersprachenbasierten Erschließungsstrategie Gebrauch machten: Sie allein sind für 54 Erschließungen dieses Typs verantwortlich. Nähme man diese Probanden aus der Wertung, um die Stichprobe besser mit den anderen vergleichbar zu machen, dann betrüge die Summe nur noch 88 Erschließungen.

Für germanophone Probanden können wir also festhalten, daß sie bei der vorliegenden Sprachenkonstellation am ehesten zu Erschließungen über ihre bestbeherrschte Fremdsprache neigen. Sehr unterschiedlich waren die *Kontextstrategien* verteilt, wengleich dies aus der Gruppenübersicht nicht deutlich wird: Die Mehrzahl der Probanden verwendete diese Strategie nur sehr zurückhaltend oder mied sie komplett, einige Probanden hingegen kamen bis auf zehn Anwendungen. Hier lagen also eher individuelle als gruppenspezifische Differenzen vor. Überhaupt ließen sich, was die individuelle Nutzung der Strategien angeht, die Probanden in zwei etwa gleich große Gruppen aufteilen: Einerseits Probanden, die mit relativ gleichmäßiger Häufigkeit auf die verschiedenen Strategien zurückgriffen und auf der anderen Seite Probanden, die ziemlich eindeutig zu einer oder zu zwei bestimmten Strategien tendierten. Letztere vernachlässigten besonders häufig den Kontext und konzentrierten sich zumeist auf die Erschließungsquellen "Beste Fremdsprache" und/oder "Muttersprache".

Eindeutig gruppenspezifisch hingegen war die Häufigkeit der *zielsprachenbasierten* Erschließungen. Die Begründung ist trivial: Je besser eine Gruppe die jeweilige Zielsprache im Test beherrschte, desto eher war sie in der Lage, über andere zielsprachliche Elemente zu inferieren. So hielten sich die Spanisch- bzw. Italienischkenntnisse in den universitären Grundkursen noch in Grenzen, das Semester war ja erst einige Wochen alt. In der Staatsexamensübung hingegen waren die Kenntnisse aus diesen Kursen, die üblicherweise im Grundstudium absolviert werden, möglicherweise schon wieder ziemlich verschüttet. Auch in der EUROCOM-Gruppe hatte kaum jemand Kompetenzen in *beiden* hier vorgelegten Testsprachen, entsprechendes gilt in noch stärkerem Maße für die beiden Lateingruppen. Bei den Volkshochschulkursen zeigt sich sehr schön die Auswirkung des Fortschreitens im Kurs: Im Grundstufenkurs Spanisch liegen die zielsprachlichen Erschließungen noch an letzter Stelle, im Mittelstufenkurs Spanisch bereits an dritter Stelle. Ebenso verhält es sich mit den beiden Italienischkursen, wengleich es hier um Mittel- und Oberstufe geht.

Es ist äußerst problematisch, die Häufigkeit der Anwendung von Strategien werten zu wollen – schließlich hatte ich schon darauf hingewiesen, daß besonders die Probanden mit sehr hoher und die mit sehr niedriger Zielsprachenkompetenz die wenigsten Anwendungen aufwiesen. Zudem waren die Gruppen unterschiedlich groß und aus Sicht der Fremdsprachenkompetenzen teilweise extrem heterogen zusammengesetzt – ganz abgesehen davon, daß offensichtlich nicht alle Probanden gleich stark für den Test motiviert waren. Trotzdem möchte ich einen kleinen Eindruck davon geben, inwieweit die einzelnen Gruppen unterschiedlich flexibel bei der Problemlösung vorangingen. Hierzu habe ich errechnet, wieviele Anwendungen lexikalischer Strategien auf einen Probanden jeder Stichprobe entfallen. Die Ergebnisse finden Sie in der letzten Zeile von Tabelle 13 (s.o.). Vorausgeschickt werden muß aber, daß die Werte der universitären Grundkurse und der Staatsexamensübung zum besseren Vergleich verdoppelt werden müssen – diesen Probanden hatte ja nur ein einziger Erschließungstext vorgelegen, den übrigen hingegen zwei. Deshalb sind diese – noch ungedoppelten – Werte in der Tabelle mit einem Stern markiert. Damit ergibt sich folgende Staffe­lung der Gruppenwerte: ca. 20 Erschließungen pro Kopf für die lat. Stilübung, ca. 16 Erschließungen pro Kopf für die Romanistenkurse in Freiburg, 13 für die 11. Klasse, 10 für das Frankfurter EUROCOM-Seminar und ca. 8 Erschließungen pro Kopf für die Volkshochschulkurse. Der extrem niedrige Wert des VHS-Mittelstufenkurses von 4,4 Erschließungen pro Kopf kann vernachlässigt werden, da in diesem Kurs einer von fünf Probanden keine einzige Angabe zu Erschließungen machte und dadurch den Schnitt stark nach unten zog.

Daß linguistisch vorgebildete Studenten mehr Phantasie beim Erschließen walten ließen als Volkshochschüler, war ein durchaus zu erwartendes Ergebnis. Überraschend ist aber der Spitzenwert der lateinischen Stilübung, in der linguistische Kompetenzen nicht zum Standard gehören.⁴⁴⁸ Weiterhin fällt auf, daß in der EUROCOM-Übung, die gerade zur systematischen Nutzung solcher Strategien hinführen soll, der Anwendungswert deutlich geringer ausfällt – sogar geringer als in der Lateingruppe der 11. Jahrgangsstufe, die von Linguistik gänzlich unbeleckt ist. Dies mag damit zusammenhängen, daß die Motivation, einen Test eines Dozenten einer anderen Universität auszufüllen, niedriger ist, als wenn man den Dozenten persönlich kennt, wie dies bei den Freiburger Romanistenkursen der Fall war. Gegen eine solche Erklärung spricht aber die Tatsache, daß ich den Freiburger Lateinstudenten, die die Spitzenwerte erzielten, genauso fremd war wie den Studenten aus Frankfurt. Zu den hohen Werten der Lateingruppen könnte man nun einwenden, daß die zielsprachlichen Kompetenzen hier (v.a. in der 11. Klasse) am wenigsten verbreitet waren und daher vielleicht einfach mehr Bedarf an Strategien bestand. Dieser Einwand ist aber insofern haltlos, als generell die meisten Probanden bei derjenigen Zielsprache, die ihnen bekannt war, deutlich mehr Strategien anwandten als bei der ihnen unbekannteren Zielsprache. Man kann also

⁴⁴⁸ Die Freiburger Latinistik versteht sich als Literaturwissenschaft. Dennoch wird natürlich bei der sprachpraktischen Arbeit auch viel metasprachliches Wissen vermittelt. Dieses bewegt sich aber eher im Bereich der Schulgrammatik als im Bereich der Sprachwissenschaft im modernen Sinne.

durchaus sagen, daß die Lateinstudenten und mit Abstrichen die Lateinschüler der 11. Klasse mit einer Vielzahl von Strategien auf Vokabellücken reagiert haben, die in anderen Stichproben bei gleich niedriger Zielsprachenkompetenz häufig zu Verweigerungsreaktionen bzw. zur Aufgabe geführt haben. Dies kann aber nicht allein am bloßen Vorhandensein von Lateinkenntnissen liegen – die Mehrheit der Probanden verfügte ja über solche Kenntnisse. Verantwortlich scheint v.a. die Qualität der Lateinkenntnisse (z.B. bei der Stilübung) bzw. die Aktivierung dieser Sprache zu sein (gilt für Stilübung und 11. Klasse).

Aus dem oben Gesagten ziehe ich folgende vorsichtige Schlüsse:

1. Es ist schwierig, Fremdsprachenlerner zur Nutzung von Strategien hinzuführen. Zu diesem Eindruck paßt auch, daß nur drei von den 70 EUROCOM-Probanden in der eigens dafür eingerichteten Spalte eine "EUROCOM-Ableitungsregel" als Erschließungsgrundlage nennen konnten. Dabei erwähnten zwei von ihnen je einmal das Sieb⁴⁴⁹ "Internationaler Wortschatz", während der dritte Proband die fünf interromanischen Laut- bzw. Graphieentsprechungen *ct/tt*, *c/t*, *ñ/gn*, *cc/ct*, *g/c* und die Wortbildungsregel "-or = Nomen" nannte. Einschränkend muß jedoch gesagt werden, daß EUROCOM zum Zeitpunkt der Untersuchung noch kein wirkliches Strategientraining darstellte (vgl. Reinfried 1999: 123). Dies hat sich inzwischen geändert (hierzu Rutke 2002).
2. Ein guter, zeitlich präsender Lateinunterricht oder aber eine sehr gute Lateinkompetenz ist als Grundlage für die Anwendung von Erschließungsstrategien mindestens ebenso wirksam wie explizite Linguistikkenntnisse. Wer es gewohnt ist, sich aus dem zunächst undurchdringlich erscheinenden Dickicht lateinischer Lyrik oder Prosa die nötigen Informationen zur Übersetzung zusammenzusuchen, für den stellt auch ein moderner romanischer Text kein größeres Problem dar – die Frustrationsschwelle liegt schlicht höher. So fiel in der Stil-III-Stichprobe auf, daß nicht nur über relativ viele Sprachen erschlossen wurde (s.u. Tabelle 14) und auch der Kontext häufiger genutzt wurde als in den anderen Stichproben; zusätzlich wurde gelegentlich eine kleine syntaktische Analyse des Kontextes erstellt, ganz ähnlich dem in der Lateindidaktik immer noch beliebten "Konstruieren"; vgl. z.B. zu it. *dopo*: "Muß eine Präposition sein wegen Stellung vor Substantiv und undekliniert" (Lat4), oder zu sp. *señaló*: "Weil eine direkte Rede abgeschlossen wird, heißt es vielleicht 'sagte er'" (Lat8).

Betrachten wir nun, wie die verschiedenen in der Stichprobe vertretenen Einzelsprachen zur Erschließung herangezogen wurden – zu beachten ist natürlich, daß die Sprachkompetenzen recht unterschiedlich verteilt waren (vgl. die Stichprobenbeschreibung oben) und daß den drei erstgenannten Stichproben nur jeweils ein Testbogen A vorlag, den übrigen hingegen zwei (A und B). Da aber die Probandenzahlen in den einzelnen Stichproben sehr unterschiedlich waren, kann es ohnehin nur darum gehen, die Nutzung der Einzelsprachen innerhalb der Gruppen zu ermitteln und dann die Relationen zu vergleichen:

⁴⁴⁹ Zu den sieben Sieben im EUROCOM-Lehrgang vgl. Kap. 1.4.2.

Erschließung über:	Gesamt- häufig- keit	Verteilung der einzelwortbasierten Erschließungsstrategien auf die verschiedenen Einzelsprachen									
		GK-Uni Span. (26 Pr.)	GK-Uni Ital. (10 Pr.)	Staats- exam.- übung (12 Pr.)	Euro Com Seminar (70 Pr.)	Stil III Latein (10 Pr.)	11. Kl. Latein (17 Pr.)	Kolp. Grundst. Span. (10 Pr.)	VHS- Mittelst. Span. (10 Pr.)	VHS- Mittelst. Ital. (5 Pr.)	VHS- Oberst. Ital. (4 Pr.)
Deutsch	215	15	13	4	77	27	41	15	16	3	4
Englisch	310	50	11	12	84	32	96	15	7		3
Französisch	394	45	2	35	199	34	21	23	21	8	6
Latein	146	7	10	2	8	61	52	3		3	
Spanisch	154	32	14	4	77	8		6	12	1	
Italienisch	34		1	4	15		2	1		4	7 ⁴⁵⁰
Portugies.	38				37	1					
Rumänisch	7				7						
Katalanisch	2				2						
Altgriech.	2					2					
Kroatisch	2				2						
Slowakisch	1		1								

Tabelle 14: Nutzung der verschiedenen Einzelsprachen als Inferenzbasis (Breitenstudie)

Was die Auswertung betrifft, so sind zunächst einige Anmerkungen zu machen: Alle 14 spanischbasierten Erschließungen des Grundkurses Italienisch entstammten drei Spanischstudenten, die diesen Kurs als Pflichtkurs in einer Ergänzungssprache besuchten – eine solche Sprachenkonstellation war aber eher untypisch für diese Stichprobe. Für die 37 Portugiesisch-Erschließungen in der EUROCOM-Gruppe waren fünf portugiesische Muttersprachler (bzw. Bilinguale mit Portugiesisch als einer L1) verantwortlich (s.o.). Für 42 der 199 französischbasierten Erschließungen in dieser Stichprobe waren allein zwei Muttersprachler verantwortlich. Auch knapp die Hälfte der Spanischerschließungen in dieser Gruppe wurde von Muttersprachlern bestritten. Die Ergebnisse der romanischen Muttersprachler sind dabei durch die im Test vorliegende Sprachenkonstellation bedingt. So hat eine Untersuchung von Bausch (1995: 17ff) ergeben, daß italophone Deutschlerner ihre Muttersprache nicht systematisch zur Erschließung nutzen.

Nun aber zu aussagekräftigen Ergebnissen: Zunächst fällt auf, daß in keiner einzigen Stichprobe das Deutsche die wichtigste Inferenzquelle war. Dieser Status kam in sechs Stichproben dem Französischen zu, in zwei Stichproben dem Englischen und in je einer Stichprobe dem Italienischen und Lateinischen. Überraschend war für mich das gute Abschneiden des Französischen in den Volkshochschulkursen (incl. Kolping-Kurs): Es ist wohl zum einen durch eine relativ schlechte Englischkompetenz v.a. bei den älteren Teilnehmern, zum anderen durch einige französische Muttersprachler und zum dritten durch die Frankophilie einiger älterer Teilnehmer begründet. Grundsätzlich wird auch bei der einzelsprachlichen Perspektive deutlich, daß die Distribution der fremdsprachenbasierten Inferenzen im wesentlichen mit der jeweiligen Sprachkompe-

⁴⁵⁰ Ein Proband hielt seine Erschließungsbasen *ritirare* und *difendere* für lateinische Wörter – hier habe ich als Romanist korrigierend eingegriffen und sie unter dem Italienischen verbucht.

tenz korreliert. Besonders augenfällig ist dies beim Lateinischen: In der lateinischen Stilübung war es mit großem Abstand die wichtigste Inferenzquelle, in der 11. Klasse liegt es immerhin noch auf dem zweiten Platz hinter dem Englischen. In den übrigen Stichproben – sieht man einmal vom universitären Italienisch-Grundkurs ab – spielte Latein kaum eine Rolle. Sehr deutlich wird die Auswirkung der Sprachkompetenz auch bei der sehr unterschiedlichen Nutzung in den beiden Romanistensprachkursen: Im Spanischgrundkurs, der sich zur Hälfte aus Französischstudienten zusammensetzte, war Französisch die zweitwichtigste Inferenzquelle. Im Italienisch-Grundkurs, in dem nur knapp ein Drittel der Teilnehmer Französisch studierte, spielte das Französische kaum eine Rolle.

Ein besonders interessantes Nebenergebnis dieser Perspektive besteht darin, daß ein und dasselbe zielsprachliche Wort tatsächlich über die verschiedensten Einzelsprachen erschlossen wurde. So hätte ich beispielsweise nie gedacht, daß Probanden auf die Idee kämen, unterstrichene Wörter über das Altgriechische, das Kroatische oder das Slowakische zu erschließen. Grundsätzlich ist also jede Sprache als Inferenzquelle interessant, vorausgesetzt natürlich, sie weist ein Minimum an lexikalischer Ähnlichkeit mit der Zielsprache auf. Auf der anderen Seite spielten allerdings in der EUROCOM-Stichprobe diejenigen Sprachen, die den Probanden ausschließlich über ihren EUROCOM-Kurs vertraut waren (also z.B. Rumänisch, Katalanisch etc.), als Inferenzbasis keine Rolle.

Ehe wir zum nächsten Test übergehen, sind zur Relativierung der oben zusammengefaßten Ergebnisse noch einige Einschränkungen zu machen:

(1) In dieser Auswertung wurden nur die erläuternden Angaben der Informanten erfaßt – unberücksichtigt blieben die unkommentiert angewandten Strategien, da hier die Interpretation oft willkürlich wäre (wie sollte man beispielsweise festlegen, aus welcher Sprache ein Informant *it. finanziare* erschlossen hat, wenn er es nicht selbst angibt?).

(2) Die Informanten wurden nur als Gruppen betrachtet – ergänzend müßte man nun die Sprachbiographien der einzelnen Informanten mit deren erzielten Ergebnissen in Beziehung setzen. Bei den insgesamt 174 Probanden der Breitenstudie würde aber allein die detaillierte Beschreibung der Sprachbiographien etwa 100 Seiten einnehmen. Dieses Vorhaben wurde daher nur in der Tiefenstudie realisiert, wo darüber hinaus die Möglichkeit bestand, die Probanden individuell und nicht nur anonym per Fragebogen anzusprechen.

(3) Die Ergebnisse gelten nur für die genannten Sprachenkombinationen und können nicht unbedingt auf andere Zielsprachen übertragen werden: Wäre die Zielsprache Dänisch, dann fiel mit einiger Sicherheit der Wert für die Erschließungen aus der (deutschen) Muttersprache höher aus – bei einer typologisch entfernten Zielsprache wie Türkisch oder Ungarisch würde ich keine Prognosen wagen.⁴⁵¹

⁴⁵¹ Es ist beispielsweise festgestellt worden, daß hispanophone Englischlerner viel eher dazu tendieren, Elemente aus ihrer Muttersprache auf die Zielsprache Englisch zu transferieren als arabophone Lerner – dies gilt auch dann, wenn in der Zielsprache arabische Elemente vorliegen!

4.2.3.2 Test B: Memorierung und Erschließung von Einzelwörtern

In diesem Teil des Tests ging es um die Memorierung bzw. Wiedererschließung von Wortformen und -bedeutungen, die vom Lehrbuchstand her eigentlich hätten bekannt sein müssen. Dieser Test wurde nur in den universitären Sprachkursen und in der Staatsexamensübung durchgeführt, da nur in diesen Stichproben ein Vergleich der Memorierung über einen längeren und einen kürzeren Zeitraum möglich war: Die Französisch-Staatsexamenskandidaten hatten ja vor vielen Semestern die gleichen obligatorischen Spanisch- bzw. Italienisch-Grundkurse besucht und mit den gleichen Lehrbüchern gearbeitet wie ihre Kommilitonen aus den Grundkursen, die mitten in der Spracherwerbsphase steckten. Der Test betraf gleichermaßen die zielsprachliche Produktion wie auch die Rezeption – die zu übersetzenden Wörter wurden isoliert als Liste vorgegeben. Es wurden nur Wörter aus frühen Lektionen ausgewählt, so daß einigermaßen sichergestellt war, daß alle Probanden diese Wörter irgendwann einmal gelernt hatten. Die Probanden wurden nun gebeten, das jeweilige Übersetzungsäquivalent und dann eine Begründung anzugeben, warum sie sich diese Vokabel (nicht) merken konnten.⁴⁵²

Betrachten wir zunächst den **Memorierungstest für das Italienische**. In den folgenden Tabellen ist für jede einzelne Vokabel aufgeführt, wie die Memorierungsleistungen in den Grundkursen und in der Staatsexamensübung ausfielen. In der dritten Spalte ist jeweils das Übersetzungsäquivalent angegeben, das sich im Vokabelverzeichnis des Lehrbuchs befindet. Die Lösungen der Probanden wurden als "korrekt" gewertet, wenn der Vokabelverzeichniseintrag reproduziert oder aber ein Synonym genannt wurde. "Halbrichtig" wurden Lösungen genannt, die zwar nicht ganz genau die deutsche Entsprechung (Rezeption) oder die italienische Standardform (Produktion) trafen, aber in der Kommunikation doch eine Verständigung möglich gemacht hätten. So nannte Proband It3 z.B. für it. *da* die deutschen Entsprechungen 'von, *zu' und Proband It1 für dt. 'hören' > **ascoltar*. Zu beachten ist, daß bei der Bearbeitung des Italienisch-Testbogens 10 Grundkursprobanden 6 Staatsexamensprobanden gegenüberstanden, im Falle des Spanischen 26 Grundkursprobanden wiederum 6 Staatsexamensprobanden. Die Ergebnisse sind also nur als Prozentwerte (unterste Zeile) direkt miteinander vergleichbar. Geringfügig eingeschränkt ist die Vergleichbarkeit dadurch, daß die vorgegebenen Wörter der Staatsexamenskandidaten in zwei (Italienisch) bzw. drei (Spanisch) Fällen von den vorgegebenen Wörtern der Grundkurse abwichen. Diese Änderung war wegen unterschiedlicher Lehrbuchauflagen nötig

Die Hispanophonen gingen in Fällen von Formähnlichkeiten zwischen Spanisch und Englisch davon aus, daß auch Bedeutungsähnlichkeiten vorliegen müßten, da ja die Sprachen verwandt seien. Die Arabophonen glaubten dagegen bei englisch-arabischen Formähnlichkeiten an reinen Zufall und nutzten sie nicht zur Bedeutungserschließung. Vgl. Ard/Homburg (1992: 47-70).

⁴⁵² Vgl. die Fragebögen im Anhang.

geworden. Die betroffenen Wörter stehen in der Auswertung jeweils untereinander in derselben Tabellenzeile.

Vokabeltest Italienisch rezeptiv			Lösungen der Probanden (GK: max. 10; Stax: max. 6)			
	italienisches Wort	deutsche Entsprechung	korrekt	halbrichtig	falsch	ohne Eintrag
			GK / Stax	GK / Stax	GK / Stax	GK / Stax
1.	l'angolo / porta	Ecke, Winkel / Tür	10 / / 6	/ /	/ /	/ /
2.	sobrio	nüchtern	7 / 3	/	1 / 1	2 / 2
3.	non ... neanche	nicht einmal	2 /	1 / 1	5 / 5	2 /
4.	la faccia	Gesicht	10 / 4	/	/ 1	/ 1
5.	la parete	Wand	6 / 5	/	1 /	3 / 1
6.	spiegare	erklären	9 / 3	/	/ 1	1 / 2
7.	alzare	(er-)heben	6 / 5	/	2 /	2 / 1
8.	dimenticare / invece	vergessen / hingegen, jedoch	10 / / 4	/ /	/ /	/ / 2
9.	ma	aber, sondern	10 / 5	/	/ 1	/
10.	da	von ... her, seit	3 / 5	1 /	5 /	1 / 1
11.	perfino	sogar	1 / 2	/	4 / 2	5 / 2
12.	già	schon	10 / 6	/	/	/
gesamt:			84 / 48	2 / 1	18 / 11	16 / 12
gesamt in %:			70% / 66,7%	1,7% / 1,4%	15% / 15,3%	13,3% / 16,7%

Tabelle 15: Wortmemorierungstest Italienisch rezeptiv (Breitenstudie)

Vokabeltest Italienisch produktiv			Lösungen der Probanden (GK: max. 10; Stax: max. 6)			
	deutsches Wort	italienische Entsprechung	korrekt	halbrichtig	falsch	ohne Eintrag
			GK / Stax	GK / Stax	GK / Stax	GK / Stax
1.	betrachten	guardare	4 / 3	/	2 / 2	4 / 1
2.	zuhören	ascoltare	7 / 4	1 /	1 / 1	1 / 1
3.	leider	purtroppo	4 / 4	/	/ 1	6 / 1
4.	Hemd	la camicia	6 / 2	3 / 2	/	1 / 2
5.	um ... herum	intorno a	2 / 2	/ 1	1 /	7 / 3
6.	Schwiegervater	il suocero	2 / 2	/	1 /	7 / 4
7.	Maß	la misura	/ 3	2 / 1	1 /	7 / 2
8.	jener	quel(lo)	8 / 4	1 /	1 /	/ 2
9.	für	per	10 / 5	/	/	/ 1
10.	sommerlich	estivo	4 / 3	3 / 2	/	3 / 1
11.	auch	anche	9 / 4	/ 1	/	1 / 1
12.	feucht	umido	4 / 2	2 / 2	/	4 / 2
gesamt:			60 / 38	12 / 9	7 / 4	41 / 21
gesamt in %:			50% / 52,3%	10% / 12,5%	5,8% / 5,6%	34,2% / 29,2%

Tabelle 16: Wortmemorierungstest Italienisch produktiv (Breitenstudie)

Es war zu erwarten, daß die Produktionsleistungen schlechter ausfallen als die Rezeptionsleistungen (vgl. Kap. 3.3.1). Dieses Ergebnis ist auch eingetreten, allerdings nicht so deutlich wie erwartet: Das Verhältnis zwischen (halb-)korrekten und falschen (bzw. fehlenden) Antworten liegt in der Rezeption bei ca. 70:30, in der Produktion bei 60:40. Dies gilt in etwa für beide Probandengruppen. Hierin liegt die eigentliche Überraschung: Das Leistungsgefälle zwischen dem Grundkurs Italienisch und den Französisch-Examenskandidaten, bei denen dieser Grundkurs bzw. die Beschäftigung mit dem Italienischen schon einige Semester zurücklag, fiel erstaunlich gering aus. Ob dies nun daran liegt, daß der Effekt des Vergessens generell überschätzt wird, oder ob die Examenskandidaten ihre Gedächtnislücken mit Strategien schlossen, wird die Auswertung der Probanden-Erläuterungen klären (s.u.).

Es wäre unseriös, Gruppenergebnisse miteinander zu vergleichen, ohne auf die Frage der Homogenität der Gruppe einzugehen: Von den sechs Staatsexamensprobanden fielen zwei (SIIt1 und SIIt4) durch besonders schlechte Ergebnisse auf. Besonders extrem war SIIt1: Sie hatte in der Produktion keinen einzigen Eintrag, in der Rezeption nur fünf – und von diesen waren zwei falsch! Bei dieser Probandin lag der Italienisch-Grundkurs 6 Jahre zurück, es war ihre vierte und letzte und zugleich schlechteste Fremdsprache. Nach dem einsemestrigen Kurs hatte sie Italienisch nicht weiter praktiziert. Ähnliches gilt für SIIt4, nur daß der Kurs hier erst zwei Jahre zurücklag. Die übrigen Staatsexamenskandidaten hatten das Italienische etwas länger – meist über zwei Semester praktiziert. Im Italienisch-Grundkurs fielen die Leistungen gleichmäßiger aus. Hier ragten zwei von zehn Probanden mit besonders guten Memorierungsleistun-

gen hervor: It1 kam auf insgesamt 22 richtige und 2 halbrichtige Lösungen (letztere in der Produktion), It2 auf 22 richtige und zwei falsche Lösungen (je eine in Rezeption und Produktion). Biographische Erklärungen hierfür sind schwer zu finden: Probandin It1 hatte Italienisch als dritte, It2 als fünfte Fremdsprache belegt – bei beiden beschränkte sich der Italienisch-Erwerb auf den untersuchten Grundkurs.

Was die Frage angeht, welche Wörter besonders gut und welche besonders schlecht memoriert werden, so ergaben sich folgende Ergebnisse: Am besten wurden leicht interlingual erschließbare Substantive (*angolo, porta, faccia*) und Verben (*dimenticare, alzare*) sowie hochfrequente Funktionswörter (*per, ma*) bzw. Adverbien, die in der Kommunikation eine große Rolle spielen (*già, anche*), memoriert. Zur leichten Erschließbarkeit gehört es, daß die zielsprachlichen Wörter gerade am Wortanfang mit den Inferenzbasen übereinstimmen – bei diesem schriftgestützten Test war die Übereinstimmung der Buchstabenkette wichtiger als die Lautkette.⁴⁵³ Am schlechtesten erinnerten sich die Probanden an niedrigfrequente Funktionswörter (*perfino, non ... neanche*) – die Thesen aus Kap. 2.4 werden also bestätigt. Das kaum wahrnehmbare Leistungsgefälle zwischen dem Grundkurs und dem Examenkurs scheint die Vermutung von Weltens/Grendel (1993: 149) zu stützen, daß Vergessen in der Realität eine geringere Rolle spielt als in der Lernerwahrnehmung.

Kommen wir nun zum **Memorierungstest für das Spanische**: Hier standen sich 26 Grundkursteilnehmer und wiederum 6 Französisch-Staatsexamenskandidaten gegenüber, die in früheren Semestern einmal den gleichen Spanisch-Grundkurs besucht hatten. Der Staatsexamenstest mußte im Vergleich zum Grundkurstest bei zwei Rezeptionsvokabeln und einer Produktionsvokabel geändert werden. Die Memorierungsergebnisse sind den beiden folgenden Tabellen zu entnehmen:

⁴⁵³ Vgl. it. *angolo* < lat. *angulus*, frz. *angle*, engl. *angle*; it. *faccia* < lat. *facies*, frz. *face*, engl. *face*; it. *porta* < lat. *porta*, frz. *porte*, sp. *puerta*; it. *alzare* < lat. *altus*, it./sp. *alto*, frz. *altitude*, engl. *altitude*. Bei it. *dimenticare* lag der Fall anders: Dieses Wort ließ sich komplett in hochfrequente lateinisch-romanische Bausteine zerlegen (z.B. lat. *de / mens, mentis / -are*).

Vokabeltest Spanisch rezeptiv			Lösungen der Probanden (GK: max. 26; Stax: max. 6)			
	spanisches Wort	deutsche Entsprechung	korrekt	halbrichtig	falsch	ohne Eintrag
			GK / Stax	GK / Stax	GK / Stax	GK / Stax
1.	demasiado	zu sehr; zu	20 / 2	/	4 / 3	2 / 1
2.	sobre todo	vor allem	21 / 6	2 /	2 /	1 /
3.	el guarda	Wächter, Aufseher	24 / 5	/	2 /	/ 1
4.	la tienda	Geschäft	25 / 2	/	1 / 1	/ 3
5.	acostarse / callar	sich hinlegen / schweigen	26 / /	/ /	/ /	/ / 6
6.	veranear	Sommerferien verbringen	24 / 3	/	/ 1	2 / 2
7.	la necesidad	Notwendigkeit	25 / 4	1 /	/ 2	/
8.	apasionante / la película	aufregend / Film	6 / / 5	11 / /	3 / /	6 / / 1
9.	así	so	24 / 3	/	2 / 1	/ 2
10.	ya	schon	25 / 5	/	1 /	/ 1
11.	el sitio	Ort	22 / 3	/	2 /	2 / 3
12.	hasta	bis	25 / 4	/	/	1 / 2
gesamt:			267 / 42	14 / 0	17 / 8	14 / 22
gesamt in %:			85,6% / 58,3%	4,5% / 0%	5,5% / 11,1%	4,5% / 30,6%

Tabelle 17: Wortmemorierungstest Spanisch rezeptiv (Breitenstudie)

Vokabeltest Spanisch produktiv			Lösungen der Probanden (GK: max. 26; Stax: max. 6)			
	deutsches Wort	spanische Entsprechung	korrekt	halbrichtig	falsch	ohne Eintrag
			GK / Stax	GK / Stax	GK / Stax	GK / Stax
1.	fäst	casi	16 /	/ 1	1 /	9 / 5
2.	Kälte	el frío	24 /	/	/ 1	2 / 5
3.	Regen	lluvia	22 / 2	/	/	4 / 4
4.	zu spät kommen	llegar tarde	14 / 1	7 / 1	2 /	3 / 4
5.	genug sein	bastar	15 / 2	/	3 /	8 / 4
6.	verkaufen	vender	25 / 2	/	/	1 / 4
7.	Ursprung	el origen	19 / 2	/ 2	1 /	6 / 2
8.	unbekannt	desconocido	15 / 2	1 /	2 /	8 / 4
9.	noch	todavía	17 /	/	3 /	6 / 6
10.	niemand	nadie	20 /	/	1 / 2	5 / 4
11.	etwas	algo	23 / 3	/ 1	2 /	1 / 2
12.	Wald / zurück	el bosque / atrás	23 / /	/ /	1 / / 1	2 / / 5
gesamt:			233 / 14	8 / 5	16 / 4	55 / 49
gesamt in %:			74,7% / 19,4%	2,6% / 6,9%	5,1% / 5,6%	17,6% / 68,1%

Tabelle 18: Wortmemorierungstest Spanisch produktiv (Breitenstudie)

Auch im Spanischtest fiel der Rezeptionsteil besser als der Produktionsteil aus: Beim Grundkurs lag für die Rezeption das Verhältnis von richtigen zu falschen Antworten etwa bei 90:10, für die Produktion etwa bei 75:25. Bei den Französisch-Staatsexamenskandidaten lag das Verhältnis für die Rezeption bei etwa 60:40, in der Produktion bei etwa 25:75! Hier beobachten wir also vor allem in der Produktion ein sehr starkes Leistungsgefälle zwischen den Grundkursprobanden und den Examenkandidaten, deren Grundkurs schon einige Semester zurücklag. Dabei fielen weder in der Grundkurs- noch in der Staatsexamensgruppe einzelne Probanden mit besonders guten oder schlechten Memorisierungsleistungen auf. Offensichtlich spielte also beim Spanisch-Test der Vergessenseffekt in der Staatsexamensgruppe eine enorme Rolle. In diesem Test wurde demnach die Weltens/Grendel-Hypothese von der überschätzten Bedeutung des Vergessens (s.o.) widerlegt – auf der anderen Seite fand die Erfahrung tausender Fremdsprachenlehrer ihre Bestätigung, daß gerade im Bereich der Sprachproduktion der Vergessenseffekt sehr groß ist. Es zeigt sich darüber hinaus, wie wenig aussagekräftig ein einzelner Test unter Laborbedingungen ist. Mit einer anderen Wortkonstellation und anderen Probanden können geradezu gegensätzliche Ergebnisse erzielt werden.

Vergleicht man die Leistungen im italienischen und spanischen Produktionstest, so kommt man zu einem überraschenden Ergebnis: Diejenigen Probanden, die wegen des großen zeitlichen Abstands zum Lernzeitpunkt der abgefragten Vokabeln eher auf das Erschließen angewiesen waren, also die Staatsexamenskandidaten, zeigten beim Spa-

nischtest deutlich schlechtere Ergebnisse als beim Italienischtest. Vom Vergleich der virtuellen Transferbasen her (vgl. Tabelle 10 und Tabelle 12) hätte man das Gegenteil erwartet: Der spanische Testbogen zur Sprachproduktion legte schließlich wesentlich mehr interlinguale Transferbasen nahe als der italienische Bogen. Hier zeigt sich, wie aussichtslos Erfolgsprognosen auf Basis einer kontrastiven Sprachanalyse sind. Viel wichtiger sind die Probanden – die beiden Sprachenbögen wurden ja von unterschiedlichen Staatsexamenskandidaten ausgefüllt – und ihr individuelles Lernverhalten.

Wie groß dennoch der Einfluß der Wortauswahl auf das Ergebnis des Tests ist, zeigt ein Blick auf diejenigen Wörter, die am besten oder schlechtesten memoriert wurden: In der Rezeption waren es wieder längere, leicht erschließbare Substantive und Verben (*acostarse, necesidad, guarda, veranear*) sowie hochfrequente Funktionswörter oder Kommunikationsfloskeln (*hasta, así, ya, sobre todo*), die besonders gut memoriert wurden. Das Memorieren von *acostarse* wurde nach Aussagen der Probanden (s.u.) zusätzlich dadurch erleichtert, daß es im Vokabelverzeichnis gleich mit dem Antonym *levantarse* präsentiert worden war. Schwierigkeiten bereiteten am ehesten Wörter, zu denen kein interlingualer Zugang bestand (*callar, demasiado*). Vollständig vorhersehbar ist die Memorierung aber nicht: So überraschte zunächst das schlechte Ergebnis für das leicht erschließbare *apasionante* und auf der anderen Seite das gute Ergebnis für das recht unzugängliche *tienda*. Bei näherem Betrachten bestätigen sich aber für *apasionante* Ergebnisse aus der Breitenstudie: Wenn der Wortanfang nicht mit einer Inferenzbasis übereinstimmt, haben Probanden große Schwierigkeiten, letztere aufzufinden. So verhinderte hier allein das Präfix *a-* die Verbindung zu lat. *passio*, engl. *passion*, frz. *passion*, dt. *Passion*, sp. *pasión*, it. *passione* etc. Auch in der Produktion traten die meisten Probleme bei selteneren Funktionswörtern (*casi, atrás*) oder aber bei Wörtern auf, die schwerlich über Englisch und Französisch erschließbar waren (*nadie, bastar, llegar tarde*).

Dieses Ergebnis bestätigt weitgehend die Untersuchungen von Bieritz (1974), wenngleich er mit unbekanntem Wörtern arbeitete: Er hatte Oberstufenschülern und Studienanfängern mit Kompetenzen in Englisch, Latein und Französisch Auszüge aus dem Spanisch-Grundwortschatz des Klett-Verlags vorgelegt. Die Probanden sollten die Bedeutungen der vorgelegten Wörter erraten. Bieritz unterscheidet im Ergebnis drei Klassen von Wörtern: schwierige (50% oder mehr falsche Lösungen), leichte (mindestens 50% richtige Lösungen) und sehr leichte Wörter (mindestens 80% richtige Lösungen). Auch hier fiel das Erschließen um so leichter, je mehr interlinguale Zugänge sie boten (Bieritz 1974: 107ff).

Kommen wir nun zu den individuellen Begründungen für Erfolg und Nicht-Erfolg im Memorierungstest: Aufgrund der vorliegenden frei formulierten Antworten erschien es sinnvoll, zwischen den folgenden Kategorien des (Nicht-)Memorierens bzw. den folgenden Strategien des Inferierens zu unterscheiden:

- situationsbezogen, d.h. über das episodische Gedächtnis (z.B. Memorierung der konkreten Lernsituation) – die nichtssagendste und zugleich recht häufige Formulierung war "(auswendig) gelernt" bzw. "nicht gelernt".

- einzelwortbezogen. Hierhin gehörten Erklärungen über die Wortfrequenz (z.B. "häufig/selten auftretendes Wort") oder die Wortwahrnehmung (z.B. "kurzes und leicht verwechselbares Wort", "lustiges Wort"). Bei den inter- und intralingualen Beziehungen wurde wie oben unterschieden zwischen Assoziationen aus dem Deutschen bzw. der Muttersprache, aus der Zielsprache oder aus anderen Fremdsprachen. Bei diesen "anderen" Sprachen wurde wieder unterschieden zwischen der bestbeherrschten Fremdsprache (bzw. der zweiten oder dritten Muttersprache), derjenigen Fremdsprache des Probanden, die der Zielsprache typologisch am ähnlichsten war,⁴⁵⁴ und allen übrigen Fremdsprachen.

In einer ersten Übersicht werden alle Erklärungen für positive Ergebnisse aufgeführt, ohne daß zwischen Rezeption und Produktion differenziert würde. Unter einem "positiven" Ergebnis verstehe ich übrigens nicht unbedingt eine korrekte Übersetzung, sondern überhaupt irgendeine vom Probanden aufgestellte Hypothese. Kam der Proband bei einem Wort zu keinem Ergebnis, d.h. war er nicht in der Lage, eine Übersetzungshypothese zu formulieren, dann gab es auch hierfür manchmal Erklärungen. Diese sind in der zweiten Tabelle erfaßt (auf diese Weise zeigt sich, daß kein Ergebnis auch ein Ergebnis sein kann). Bei den Zahlenwerten ist zu beachten, daß sich die Anzahl der von den Probanden im Memorierungsteil abgegebenen Erklärungen in sehr unterschiedlichen Größenordnungen bewegte: Dies ging von keiner einzigen bis hin zu 26 Angaben, also mehr Angaben, als Wörter vorgegeben waren. Die Zahlenwerte sind also wieder nur in ihrer Relation untereinander, nicht in ihrer Relation zu den Probandenzahlen interessant.

⁴⁵⁴ Wenn die bestbeherrschte Fremdsprache eines Probanden identisch mit derjenigen Fremdsprache aus seinem Repertoire war, die der Zielsprache typologisch am ähnlichsten war, dann wurde der Eintrag wieder doppelt verbucht.

Memorierung/ Erschließung über:	Verteilung aller Memorierungsbegründungen in Test B (Rezeption + Produktion)			
	GK-Spanisch (26 Probanden)	GK-Italienisch (10 Probanden)	Staatsexamensübung (12 Probanden)	Gesamt
die bestbeherrschte Fremdsprache	45 Angaben	31 Angaben	51 Angaben	127
die der Zielsprache typologisch nächstverwandte zur Verfügung stehende Sprache	45	40	55	140
ein anderes, formal ähnliches Wort der Zielsprache	32	5	3	40
eine andere als die o.g. Fremdsprachen	16	13	6	35
den muttersprachl. (Fremd-)Wortschatz	14	3	-	17
Internationalismen	1	-	-	1
erfolgreiches Lernen	39	11	3	53
Episode/auffällige Lernsituation	18	3	4	25
leicht memorierbare /wichtige Wortart	2	-	-	2
Klangeindruck	5	-	-	5
die Frequenz des Auftretens	12	1	7	20
eine zielsprachl. Kollokation	7	4	3	14
ein zielsprachl. Antonymenpaar	5	1	-	6
den zielsprachl. Lernkontext	-	1	5	6

Tabelle 19: Verteilung aller Memorierungsbegründungen in Test B (Rezeption + Produktion)

Zunächst fällt auf, daß die häufigsten Begründungen das erfolgreiche Memorieren auf die Ähnlichkeit des zielsprachlichen Wortes mit Wörtern anderer Sprachen zurückführen. Sprachverwandtschaft wird für die Wortmemorierung also als wichtiger eingeschätzt als beispielsweise der persönliche Lernaufwand oder die Häufigkeit des Auftretens einer Vokabel. Als Vergleichssprache wird dabei am häufigsten die typologisch ähnlichste zur Verfügung stehende Sprache oder aber die bestbeherrschte Fremdsprache hinzugezogen. Wie schon in Test A spielt die Muttersprache nur eine geringe Rolle als Memorierungshilfe.

Ansonsten waren die Memorierungsbegründungen recht heterogen verteilt – individuelle Vorlieben oder Besonderheiten der Präsentation einzelner Vokabeln im Lehrbuch kamen hier deutlich zum Tragen. So entfielen beispielsweise im Spanischgrundkurs alle Memorierungen über zielsprachliche Antonymenpaare auf das im Lehrbuch *Paso a paso* präsentierte Wortpaar *acostarse/levantarse*. Fünf Probanden (Sp7, 12, 21, 22, 25) hatten sich die Vokabel *acostarse* ('sich hinlegen') also in Verbindung mit dem Antonym *levantarse* ('aufstehen') eingeprägt. Ein Proband (Sp22) betonte, daß er Vokabeln nur über zielsprachliche Kollokationen lerne: Er hatte sich sp. *hasta* beispielsweise durch die Kollokationen *hasta pronto* und *hasta luego* gemerkt oder z.B. *algo* durch die Frage *¿Quieres beber algo?* Der Proband Sp25 merkte sich Vokabeln häufig über Episoden (z.B. *la tienda*: 'Geschäft' → "mußte ich mal nachschauen") oder Klangassoziationen (z.B. 'Regen': *la lluvia* → schönes Wort; 'Wald': *madera*⁴⁵⁵ → "sympa-

⁴⁵⁵ Hier hat die Klangassoziation allerdings nicht recht funktioniert: sp. *madera* entspricht 'Holz'.

thisches Wort => Insel"). Mehrfach wurde auch sp. *veranear* als "komisches" oder "witziges" Wort bezeichnet, weil es in einem einzigen Verb die Information unterbringt, für die wir im Deutschen (oder Französischen) drei Wörter brauchen (*den Sommer verbringen, passer l'été*). Da sich dieses Erkenntnis v.a. auf den Moment des Wortlernens bezieht, habe ich solche Belege zu "Episode" gerechnet. Eine Probandin (Si2) rekonstruierte allein in 11 Fällen italienische Vokabeln bzw. deren Bedeutung über die Erinnerung an einen bestimmten Kontext oder an eine Lernsituation.

Auch die Rubrik "erfolgreiches Lernen" war von einzelnen Individuen geprägt: Wenn die Erklärung "(auswendig) gelernt" von Probanden verwendet wurde, dann immer gleich sehr häufig: Die 39 entsprechenden Belege des Spanischkurses verteilten sich auf nur fünf Probanden, die diese Angabe in jeweils fünf bis 12 Fällen eintrugen. Entsprechendes gilt für den Italienischkurs: Hier verteilten sich die 11 Belege auf zwei Probanden (fünf und sechs Belege im einzelnen). Die Begründung "leicht memorierbare/wichtige Wortart" wurde nur von zwei Probanden gebraucht: Eine Probandin (Sp12) gab zu sp. *el guarda* an, Substantive seien leichter zu lernen, da man sich ein Bild dazu machen könne. Ein Proband (Sp13) erwähnte zu sp. *acostarse*, er konzentriere sich beim Lernen immer auf die Verben, da diese am wichtigsten seien.

Ich habe bereits erwähnt, daß zwei Grundkursprobanden durch besonders gute und zwei Staatsexamenskandidaten durch besonders schlechte Ergebnisse im Italienisch-Test aufgefallen waren (s.o.). Nun stellte sich natürlich die Frage, ob diese Ergebnisse in Zusammenhang mit bestimmten Memorierungs- oder Erschließungsstrategien stehen. Für die beiden positiv auffallenden Probanden (It1, It2) läßt sich diese Frage leider nicht beantworten: Sie gaben in keinem einzigen Fall eine Memorierungsbegründung ab. Man könnte also höchstens mutmaßen, daß die Vokabeln einfach sehr intensiv auswendig gelernt worden waren, was den Probanden nicht der Erwähnung wert schien. Die durch schlechte Ergebnisse aufgefallene Probandin SIIt1 aus der Staatsexamensübung begründete nur ihre Lösungen, nicht ihre Auslassungen: Sie führte dabei an, sie könne sich nur Wörter merken, die sie über andere Sprachen erschließen (z.B. *porta*) oder deren Lautbild sie sich merken könne (z.B. *già*). Die andere negativ aufgefallene Probandin (SIIt4) hatte ihre (halb-)korrekten Lösungen v.a. über das Spanische und Französische erschlossen und blieb dort ohne Antwort, wo ihr dies nicht möglich schien. Sie konstruierte auch einige falsche Antworten über ihre Erschließungssprachen, produzierte also klassische Interferenzen: So übersetzte sie z.B. it. *faccia* ('Gesicht') über frz. *fait* mit 'Tatsache' und umgekehrt 'zuhören' über sp. *escuchar* mit it. **escuchare* anstelle des korrekten *ascoltare*.

Zur Rubrik "Memorierung/Erschließung über den Klangeindruck" wäre noch anzumerken, daß es nicht einfach war, die verschiedenen Klangassoziationen empirisch zu erfassen: Ich habe dabei folgende Typen unterschieden:

I: auf bestimmte Wortformen in bestimmten Einzelsprachen bezogen

1. Ähnlichkeit der Phonemkombinationen: z.B. sp. *frío*/dt. *frieren*.
2. Identische Silbenzahl/vergleichbare Wortlänge: z.B. sp. *algo*/dt. *etwas* und sp. *así*/dt. *so* (eine Probandin: "beides sehr kurz").

II: übereinzelsprachlich/impressionistisch

1. Onomatopoeitika im weiteren Sinne: z.B. *bosque* "klingt dunkel, dumpf" (Sp21) und paßt daher inhaltlich zu 'Wald'.
2. Wohlklang/Mißklang bzw. in den Worten der Probanden: "sympathisch", "schön" oder "komisch" klingende Wörter", deren Inhalte sich einfach nur durch die Auffälligkeit der Form einprägen, z.B. sp. *lluvia, madera*.

Die Assoziationen der Gruppe I wurden über die einzelsprachlichen Kategorien (beste Fremdsprache, ähnlichste Fremdsprache, Muttersprache usw.) erfaßt, die Assoziationen der Gruppe II sind ich unter dem Rubrum "Klangeindruck" zusammengefaßt.

Daß der Klangeindruck auch bei einem rein graphisch durchgeführten Test gelegentlich wichtiger sein kann als die orthographische Ähnlichkeit, zeigt eine Memorierungsbegründung der Probandin Sp6: Sie übersetzte sp. *sitio* richtig mit 'Ort, Stelle' und begründete diese Memorierungsleistung schriftlich mit der Ähnlichkeit zu dem eigentlich nicht passenden engl. *sight*. Höchstwahrscheinlich verwechselte sie dieses Wort mit dem semantisch entsprechenden engl. *site*, das obendrein dem Ausgangswort graphisch viel ähnlicher gewesen wäre. Offenbar hat *sitio* sie aber an die Lautkette [sait] erinnert – die Graphie war dann nur noch zweitrangig.

In welcher Distribution die verschiedenen Einzelsprachen an den Memorierungsbegründungen beteiligt waren, kann man der folgenden Tabelle entnehmen:

Memorierung/ Erschließung über:	Verteilung der Einzelsprachen in den Memorierungen u. Ersschließungen von Test B			
	GK-Spanisch (26 Probanden)	GK-Italienisch (10 Probanden)	Staatsexamensübung (12 Probanden)	Gesamt
Deutsch	13 Angaben	3 Angaben	– Angaben	16
Englisch	28	11	3	42
Französisch	44	12	54	110
Latein	8	9	3	20
Spanisch	41	29	7	77
Italienisch	1	5	1	7
Polnisch	1			1

Tabelle 20: Nutzung der verschiedenen Einzelsprachen für die Memorierung von Vokabeln

Wieder zeigt sich, wie wenig das Deutsche für die Memorierung romanischer Vokabeln genutzt wird – am wenigsten interessanterweise von den Staatsexamenskandidaten. Vermutlich liegt dies daran, daß sie im Laufe ihres Studiums mehrfach negative Erfahrungen mit muttersprachlichen Interferenzen gemacht haben. Die deutliche Konzentrierung auf das Französische in der Staatsexamensübung ist wohl dadurch begründet, daß in dieser Übung hauptsächlich Französischstudienten saßen. Hinzu kam noch, daß allein die zwei Probanden SI3 und SI5, die Französisch als ihre beste Fremdsprache angegeben hatten, für jeweils 15 französischbasierte Memorierungen (also zusammen 30 von insgesamt 54) verantwortlich waren.

Wie in Test A spielte Latein kaum eine Rolle. Eine Probandin (Sp11) merkte ausdrücklich an, daß sie Probleme habe, ihre Lateinkenntnisse mit den modernen Fremd-

sprachen zu verbinden. Die Lateinnennungen, die dennoch auftraten, waren das Werk von "Einzeltätern": Im Spanischkurs gab eine Probandin (Sp15) allein viermal das Lateinische als Memorierungsbegründung an und nutzte auch sonst recht intensiv die ihr zur Verfügung stehenden Sprachen (daneben je viermal Spanisch und Französisch, dreimal Deutsch und zweimal Englisch). Sie studierte Latein im Hauptfach. Dies kann als weiteres Indiz für die in Test A aufgefallene sprachliche Flexibilität der Lateinstudenten gelten. Ihr Pendant im Italienischkurs war ein Student der Theologie und Geschichte (It7), der Latein an der Schule bis zum Abitur mit sehr guten Leistungen belegt hatte und sich stark für Mittellatein interessierte. Auch er war sehr phantasievoll und flexibel in seinen Memorierungsstrategien und nutzte allein das Lateinische in sechs Fällen (daneben je zweimal Französisch, Italienisch und Episoden sowie je einmal Deutsch und ein Antonymenpaar).

Auch der überraschend hohe Anteil der spanischbasierten Memorierungen im Italienischkurs läßt sich auf wenige Individuen zurückführen: Für 13 spanischbasierte Memorierungen im Italienischkurs war allein eine Probandin (It8) verantwortlich, die teilweise in Costa Rica aufgewachsen war und so Spanisch fast als zweite Muttersprache hatte. Die übrigen 16 spanischbasierten Memorierungen in dieser Stichprobe verteilten sich auf zwei fortgeschrittene Spanischstudenten männlichen und weiblichen Geschlechts (It9, It10), die beide einen längeren Aufenthalt in Lateinamerika hinter sich und auch einen hispanophonen Partner hatten.

Vergleicht man die Memorierungsleistungen in Rezeption und Produktion für alle drei Gruppen, so fällt zunächst auf, daß der Wortschatz generell passiv deutlich besser beherrscht wurde als aktiv. Dies überrascht allerdings niemanden, der schon einmal mit dem Erwerb von Fremdsprachen zu tun gehabt hat. Am stärksten war die Diskrepanz zwischen rezeptiver und produktiver Memorierungsleistung in der Staatsexamensübung. Das Versagen in der Produktion wurde hier meist damit begründet, daß der entsprechende Sprachkurs zu lange zurücklag, zu kurz gedauert hatte und seitdem die Zielsprache nicht mehr aktiv verwendet worden war. In jedem Falle gehen also produktive Teilkompetenzen schneller wieder verloren als rezeptive Teilkompetenzen. Interessant ist vielleicht, daß die Nutzung der Einzelsprachen sowie auch die Art der Memorierungstechniken in Produktion und Rezeption weitgehend identisch verteilt war. Lediglich die lakonische Begründung "gelernt" war in der Produktion etwas häufiger vertreten. Es gab nur einen Probanden (Sp13), dessen Memorierungsleistungen im produktiven Teil besser waren (er wußte hier alles) als im rezeptiven Teil. Er begründete seine hervorragenden Produktionsergebnisse damit, daß er Vokabeln nur aktiv lerne.

Was die Memorierungsleistungen generell angeht, so hatten meist die Probanden mit sehr guten Abitursergebnissen auch gute Memorierungsleistungen. Es gab aber auch Probanden, die so etwas wie eine reine Sprachbegabung – unabhängig von der allgemeinen schulischen Intelligenz – zeigten. So hatte die Probandin (SIIt6) mit der schlechtesten Abiturnote in ihrer Stichprobe (2,9) die besten Memorierungsergebnisse – nach dem Abitur hatte sie noch vier weitere Fremdsprachen zu ihren drei schulischen Fremdsprachen hinzugelernt und dabei offensichtlich einige Routine erworben.

Befassen wir uns nun mit den Begründungen für das Vergessen fremdsprachlicher Vokabeln. In der folgenden Tabelle sind die von den Probanden im Versagensfall abgegebenen Erklärungen zusammengestellt:

keine Memorierung/ Erschließung wegen:	Verteilung der Erklärungen für negative Ergebnisse bei der Memorierung			
	GK-Spanisch (26 Probanden)	GK-Italienisch (10 Probanden)	Staatsexamensübung (12 Probanden)	Gesamt
mangelhaften Lernens			11 ⁴⁵⁶	11
geringer Frequenz des Wortes			2	2
fehlender Assoziationsmöglichkeit zu anderen Sprachen		2	5	7
Kürze/Verwechselbarkeit des Wortes	4	2	4	10
schwer memorierbarer Wortart / geringem semantischem Gehalt	1		2	3
unauffälligen/fehlenden Klangeindrucks	1			1
langen vergangenen Zeitraums seit dem Lernen	1		9	10
"kann keinen Zusammenhang mehr herstellen"			1	1
"liegt mir auf der Zunge"	2			2
"bin unsicher"	5			5
"nie gehört"	1		2	3

Tabelle 21: Verteilung der Erklärungen für negative Ergebnisse bei der Memorierung (TestB)

Häufig wurde pauschal erklärt, man habe die Zielsprache zu wenig praktiziert, die Vokabeln zu wenig gelernt oder der Sprachkurs läge schon lange zurück (v.a. Probanden der Staatsexamensübung). Gelegentlich fand sich auch die Randbemerkung, man habe die Vokabeln "nur in eine Richtung" gelernt (v.a. Teilnehmer der laufenden Sprachkurse). Generell bereiteten kürzere Wörter mehr Schwierigkeiten als längere Wörter. Die übrigen Begründungen waren mehr oder weniger Einzelschicksale: Ein Proband (SSp1) beklagte bei den Funktionswörtern 'fast' und 'noch', die er nicht ins Spanische übersetzen konnte, "den geringen semantischen Gehalt des Worts an sich im Vergleich zu Substantiven, die eine bildhafte Vorstellung hervorrufen",⁴⁵⁷ ein anderer bezeichnete Adjektive generell als schwer memorierbar. Der bereits genannte Proband SSp1 vermißte bei den vier Ausgangswörtern sp. *la tienda*, sp. *callar*, 'Regen' und 'genug sein' eine Ähnlichkeit zu Wörtern in anderen Sprachen. Eine andere Probandin (Sp21) erklärte ihre Unfähigkeit, 'Regen' ins Spanische zu übersetzen damit, daß das gesuchte spanische Wort "nicht lautmalerisch" sei.

Abgesehen davon, daß in der Produktion häufiger die Begründung "schlecht gelernt" auftauchte, gab es keine nennenswerten Unterschiede in der Erklärung des Versagens in Rezeption und Produktion. Die zwei in der Tabelle aufgeführten *tip of the tongue*-Phänomene betreffen allerdings beide die fremdsprachliche, oder besser: die

⁴⁵⁶ Auch hier zeigte sich wieder das schon oben beobachtete Phänomen, daß Äußerungen über das Lernen meist auf wenige Probanden beschränkt sind, dort aber gehäuft auftreten: In diesem Fall verteilten sich die 11 Belege auf lediglich zwei Probanden.

⁴⁵⁷ Also eine Äußerung, die im Einklang mit den Beobachtungen von Poulisse/Bongaerts (1994: 46ff) steht (s.o. S. 95).

ausbleibende fremdsprachliche Produktion. Da sie aber der Feder ein und derselben Probandin (Sp20) entstammen, ist ihre Verteilung wenig aussagekräftig. Zur ausbleibenden spanischen Übersetzung von 'fast' bemerkte diese Probandin "ich weiß, daß ich's weiß, aber ich komme nicht drauf", zum Versagen bei 'etwas': "ist ganz einfach, fällt mir aber nicht ein".

4.2.3.3 *Auswirkungen spezieller Sprachenkenntnisse*

Zu den größten Auffälligkeiten der Breitenstudie gehörte das Verhalten der Probanden mit sehr guten Lateinkenntnissen sowie das Verhalten der romanischen Muttersprachler: So wurde sowohl in Testteil A wie auch in Testteil B deutlich, daß sich Lateinkenntnisse *direkt und nachweislich* nur dann auf das Erschließungs- und Memorierungsverhalten auswirken, wenn sie entweder von sehr hohem Niveau oder aber hochgradig aktiviert sind – also beispielsweise durch einen gerade laufenden Lateinlehrgang. Wenn dies gewährleistet ist, dann steht der lateinische Wortschatz sowohl in der romanophonen Produktion als auch in der Rezeption zur Verfügung. Von besonderer Bedeutung ist schließlich noch, ob lateinische Vokabeln auch aktiv gelernt wurden. Ist dies der Fall – wie bei Lateinstudenten oder Schülern, die Latein als erste Fremdsprache belegt haben –, dann kann Latein sogar zur Hauptinferenzquelle werden. Darüber hinaus kann man aus meinem Datenmaterial den Eindruck gewinnen, daß Probanden mit sehr guten Lateinkenntnissen besonders flexibel und phantasievoll bei der Ausnutzung der unterschiedlichsten Erschließungsstrategien und -sprachen sind. Natürlich kann nicht nachgeprüft werden, inwieweit Probanden das Latein unbewußt und indirekt genutzt haben. Wenn beispielsweise ein Proband sich früher einmal das französische Substantiv *site* mit Hilfe des lateinischen Adjektivs *situs*, *-a*, *-um* eingepreßt hatte und nun im Test das spanische *sitio* über das eben genannte frz. *site* erschließt, dann wird er sich nicht unbedingt darüber im Klaren sein, daß eigentlich lat. *situs* indirekt für die erfolgreiche Erschließung verantwortlich ist.⁴⁵⁸ Solche Tatbestände entziehen sich also meiner Untersuchung.

Des weiteren hat sich bei allen Tests in allen Stichproben gezeigt, daß romanische Muttersprachler dann, wenn die Zielsprache ebenfalls romanisch ist, extrem häufig ihre eigene Muttersprache zur Erschließung und Memorierung heranziehen – ganz gleich, ob die Muttersprache Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Rumänisch oder Katalanisch ist. Ganz anders verhält es sich bei den Germanophonen: Je mehr Erfahrungen sie mit dem Fremdsprachenlernen gemacht haben, desto zurückhaltender nutzen sie ihre eigene Muttersprache und desto mehr nutzen sie ihre bestbeherrschte Fremdsprache oder die typologisch der Zielsprache ähnlichste ihnen zur Verfügung stehende Sprache. Natürlich gilt das Gesagte nur für die hier vorliegenden

⁴⁵⁸ Wie das Lateinische indirekt weiteren Fremdsprachenerwerb beeinflussen kann, zeigt auch eine Untersuchung von Laufer-Dvorkin (1991: 185f): Romanophone Englischlerner machten bei englischen *synform*-Wortpaaren (mit größtenteils romanischer Herkunft) weniger Verwechslungsfehler als ihre deutsch- und semitisch-sprachigen Mitprobanden – ein Beweis für positiven Transfer aus der lateinbasierten L1 (vgl. oben Kap. 2.3).

romanischen Zielsprachen – bei einer germanischen Zielsprache könnte sich das Verhältnis von Romanophonen und Germanophonen entsprechend umkehren.

4.2.3.4 *Zusammenhang mit der Art der Wortschatzvermittlung*

Es ist zu vermuten, daß u.a. die Art und Weise, wie neuer Wortschatz im Unterricht vermittelt wird, Einfluß auf die lexikalischen Strategien hat, die die Teilnehmer anwenden, wenn sie alleine vor einem lexikalischen Problem stehen. Daher einige Informationen zur Unterrichtsorganisation in den einzelnen Gruppen; die Informationen beruhen teilweise auf Auskünften der Dozenten, teilweise auf eigener Hospitation:

Der Grundkurs Spanisch soll als spezieller Romanistenkurs einerseits Französischstudierenden obligatorische Kenntnisse in einer weiteren romanischen Sprache vermitteln und andererseits Studierende ohne Spanischkenntnisse möglichst schnell befähigen, am normalen Studienprogramm des Faches Spanisch teilzunehmen. Hoher Zeitdruck und eine steile Progression charakterisieren daher den Kurs, freie Konversation muß zwangsläufig auf der Strecke bzw. dem zusätzlich angebotenen Tutorat vorbehalten bleiben. Mündliche Aktivitäten der Teilnehmer beschränken sich daher weitgehend auf das Vortragen von Hausaufgaben oder das Bewältigen von Übungsaufgaben – der Schwerpunkt liegt jeweils auf der Sprachproduktion. Sprachrezeption wird vorwiegend bei der Lektionseinführung praktiziert. Der Wortschatz neuer Lektionen wird im Unterricht von der Dozentin präsentiert, also nicht zu Hause vorbereitet. Als Hilfsmittel dient im wesentlichen die Tafel, wo die Wörter spanisch angeschrieben und die deutsche Übersetzung hinzugefügt wird. Die ganze Worteinführung vollzieht sich überwiegend auf deutsch. Hin und wieder zieht die Dozentin Vergleiche zum Französischen (Unterschiede, Parallelen), im Syntaxbereich auch manchmal zum Lateinischen. Der Dozentin ist bewußt, daß sie bei der Mehrzahl der Teilnehmer Französisch- und Lateinkenntnisse voraussetzen kann. Ich habe die Dozentin und die Tutorin der Veranstaltung danach befragt, inwieweit sich die unterschiedlichen Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmer ihrem Eindruck nach auf den Erwerb des Spanischen auswirken. Beide stimmten darin überein, daß die zielsprachliche Syntax sowie die Intonation und Satzphonetik oft durch das Deutsche beeinflusst sei, der Wortschatz bzw. die Verbkonstruktionen (z.B. Verwendung bestimmter Präpositionen) eher durch das Französische.

Für den Grundkurs Italienisch gelten prinzipiell die gleichen Bedingungen, allerdings ist er durch das generell etwas geringere Interesse an dieser Sprache weniger bevölkert. Hinzu kommt, daß die Studierenden hier mehrere Klausuren schreiben, die sie alle bestehen müssen. Dadurch lichten sich nach jeder Klausur die Reihen um diejenigen Teilnehmer, die durchgefallen sind. Bei meiner Befragung am Semesterende nahmen daher nur noch 10 Personen teil. Die Lektionseinführung wird auch hier im Unterricht und in deutscher Sprache vorgenommen. Der Text wird übersetzt und anschließend die neue Grammatik besprochen – für Wiederholungsübungen bleibt wenig Zeit. Bei der Einführung des neuen Wortschatzes achtet die Dozentin darauf, wo möglich Synonyme und Antonyme zusammenzustellen und auf Verwechslungsgefahren

hinzuweisen. In diesem Zusammenhang wird teilweise auch lehrbuchfremdes Wortmaterial eingeführt. Auf Verwandtschaften zu anderen Sprachen – besonders zum Spanischen⁴⁵⁹ – wird gleichfalls öfters hingewiesen. Auch hier fragte ich nach den Erfahrungen mit dem Einfluß anderer Sprachen auf den Erwerb des Italienischen. Die Dozentin wies darauf hin, daß Wortschöpfungen der Teilnehmer bei lexikalischen Defiziten in der Sprachproduktion deutlich eher auf romanischen Sprachen basierten als auf dem Deutschen.

Die Staatsexamensübung fällt etwas aus der Reihe, weil hier keinerlei Sprachpraxis vermittelt wird. Interessant ist hier vor allem, welches Wissen aus den Grundkursen Italienisch bzw. Spanisch noch vorhanden ist, und ob sich die größere Erfahrung der Teilnehmer im Umgang mit fremdsprachlichen Texten (es handelt sich ja um Probanden mit nahezu abgeschlossenem Studium) auf die lexikalischen Strategien auswirkt.

Das EUROCOM-Seminar wurde an anderer Stelle schon so ausführlich – incl. Hospitation und Interviews – geschildert, daß ich nur dorthin verweisen möchte: s.o. Kap. 1.4.2.

In der lateinischen Stilübung werden deutsche Texte in häuslicher Vorbereitung in das Lateinische übersetzt. Die Studierenden erarbeiten sich also das Vokabular mit Hilfe von Wörterbüchern zunächst selbständig. In der Übung werden die Übersetzungstexte – und mit ihnen das vorgeschlagene Vokabular – dann besprochen. Hier geht es vor allem um die genauere Semantisierung und pragmatische Charakterisierung bestimmter Lexeme. Das auf diese Weise aufbereitete Vokabular wird dann von den Studierenden selbständig wiederholt, und zwar mit dem Schwerpunkt auf der aktiven Kompetenz.

Im Lateinunterricht der untersuchten 11. Klasse werden Vokabeln v.a. im Textzusammenhang eingeführt, nach Möglichkeit von den Schülern selbst erschlossen. Hierzu werden auch interlinguale Transferbasen herangezogen. Parallel dazu findet auch systematische Wortschatzarbeit mit dem Wörterverzeichnis des verwendeten Lehrbuchs statt. Den Schülern wird also beispielsweise gesagt, bis wann welche Vokabeln zu lernen seien, und dies wird auch entsprechend abgeprüft.

In den Volkshochschulkursen werden neue Vokabeln im wesentlichen über das Lehrbuch vermittelt. Interlinguale Transferbasen werden wegen der sehr unterschiedlichen Sprachvoraussetzungen der Teilnehmer eher selten angesprochen. Die Dozenten sehen ihre Aufgabe v.a. darin, das in den Lektionstexten vorkommende Wortmaterial mit landeskundlich attraktiven Beispielen zu festigen, zu präzisieren und zu ergänzen. Am ehesten wird hier also das intralinguale Inferieren gestützt.

Die Bedeutung der hier geschilderten Modi der Wortschatzeinführung ist natürlich dadurch geschmälert, daß die Probanden auf zahlreiche Erfahrungen mit den verschiedensten Fremdsprachen, Fremdsprachenlehrern, -lehrbüchern und -methoden zurückgreifen konnten. Von ihrem Alter her waren sie zudem überwiegend in einer Phase, in der man sich nicht mehr so leicht umprägen läßt wie noch in der Schule. Am aussage-

⁴⁵⁹ Die Lektorin (italienische Muttersprachlerin) studiert Spanisch als Hauptfach im Promotionsstudiengang.

kräftigsten für den Einfluß der Art der Wortschatzvermittlung auf das Erschließungsverhalten ist daher die 11. Klasse. Zu ihr ist zu sagen, daß einerseits die verschiedenen Arten von Strategien (beste Fremdsprache, weitere Fremdsprachen, Muttersprache, Kontext, nächstverwandte Fremdsprache) relativ gleichmäßig genutzt wurden und daß andererseits bei den interlingualen Strategien die verschiedenen disponiblen Sprachen ebenfalls recht gleichmäßig hinzugezogen wurden. Ein gewisser Sonderstatus als beliebteste Transfersprache kam lediglich dem Englischen zu. Dieses Erschließungsverhalten ist möglicherweise ein – sehr positiv zu bewertendes – Spiegelbild von Verfahren der Wortschatzeinführung (s.o.), die sich im modernen Lateinunterricht immer mehr durchsetzen.

Wesentlich stärker als die Art der *unterrichtlichen* Wortschatzvermittlung hat sich ausgewirkt, ob der Wortschatz der verschiedenen Sprachen eines Lerners *gesteuert* oder *ungesteuert* erworben wurde. So hatten Probanden mit Auslandsaufenthalten oder fremdsprachlichen Partnern die entsprechenden Sprachen deutlich mehr als Transferbasen genutzt als ihre übrigen Sprachen. Der extremste Fall waren die romanischen Muttersprachler, die fast ausschließlich über ihre – natürlich ungesteuert erworbene – Muttersprache inferiert hatten (s.o.).

4.3 Tiefenstudie

Die Ergebnisse der oben geschilderten Breitenstudie zeigen, daß individuelle Faktoren wie Sprachenprofil, Lernerbiographie, Lernstil und Motivation von entscheidender Bedeutung für die Anwendung lexikalischer Strategien sind.⁴⁶⁰ So gab es in den Fragebögen immer wieder Antworten, zu deren Interpretation man den jeweiligen Informanten gerne noch einmal persönlich befragt hätte. Die Anonymität der Breitenstudie verhinderte dies aber. Die Breitenstudie sollte daher durch eine Tiefenstudie ergänzt werden, d.h. durch eine Studie, die eine begrenzte Anzahl von Informanten besonders intensiv in ihrem fremdsprachlichen Verhalten untersucht. An Studien dieser Art besteht großer Mangel (vgl. Ross 1997: 218f). Für die Realisierung einer solchen Studie waren neben verschiedenen aufeinander zu beziehenden Tests auch Interviews und Lautdenkprotokolle vonnöten, eine Anonymität der Informanten konnte daher (zumindest für den Zeitraum der Untersuchungen) nicht gewährleistet werden.

Wie wichtig es ist, Informanten auch informell zu befragen und kennenzulernen, zeigt das Beispiel von Ard/Homburg (1992: 49): Sie erfuhren in "informal interviews", daß Hispanophone bei einem ihnen unbekanntem englischen Wort, das einem spanischen Wort formal ähnelt, mit der größten Selbstverständlichkeit davon ausgehen, daß sich auch die Bedeutungen decken. Folgerichtig wurde diese Bedeutung dann auch transferiert. Ganz anders war dies bei arabophonen Englischlernern: Sie sahen formale Ähnlichkeiten zwischen englischen und arabischen Wörtern als reines Zufallsprodukt an – und verzichteten daher auf den Bedeutungstransfer.

Aus all den genannten Gründen habe ich im Sommersemester 1999 ein linguistisches Proseminar zur Thematik "Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mentales Lexikon" abgehalten und den Teilnehmern von vorneherein eröffnet, daß neben dem normalen Seminarbetrieb auch daran gedacht sei, ihr fremdsprachliches Verhalten zu untersuchen. Die Veranstaltung fand im Sprachlabor der Universität Freiburg statt, um unterschiedlichste Testformen anwenden zu können. Auf diese Weise hatte ich ein Semester lang Zeit, meine Informanten kennenzulernen. Sämtliche Tests wurden gleich in die ersten drei Sitzungen des Semesters gelegt, damit die Informanten unbefangen und ohne "Wissensballast" aus dem Bereich der Tertiärsprachenforschung daran teilnehmen konnten.

Folgende Tests standen im Zentrum der Untersuchung:

- A ein Übersetzungstest mit schriftlichen Textvorlagen und Lautdenkprotokoll zu weniger gut (hier: rezeptiv und produktiv) bis gar nicht beherrschten romanischen Sprachen (hier: nur rezeptiv)

⁴⁶⁰ Die starken individuellen Unterschiede im fremdsprachlichen Wortschatzerwerb und -gebrauch, die bereits bei Bilingualen zu beobachten sind, betonen auch Meara (1993: 286ff) und Kroll (1993).

- B ein Hörverstehenstest mit Texten aus weniger gut bis gar nicht beherrschten romanischen Sprachen und Lautdenkprotokoll
- C ein mehrsprachiger, rein mündlicher Wortassoziationstest – das Assoziieren zu schriftlich vorgelegten Wörtern konnte ja in den Lautdenkprotokollen von Übersetzungstest (A) beobachtet werden.

Eine Übersicht zu allen durchgeführten Tests in Breiten- und Tiefenstudie bietet Abbildung 23 auf S. 207.

4.3.1 Vorüberlegungen

Bei der Durchführung der geplanten Tests war auf zwei Dinge zu achten: Zum einen sollte die Aufmerksamkeit und Motivation der Informanten nicht überstrapaziert werden, weshalb die Tests nicht unmittelbar hintereinander durchgeführt werden konnten. Zum anderen sollten die Informanten, die ja zugleich Teilnehmer eines Proseminars über "Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mentales Lexikon" waren, noch kein theoretisches Wissen aus dem Seminar in die Tests hineinbringen.

Das Problem wurde folgendermaßen gelöst: In der ersten Sitzung des Semesters wurden neben einer ausführlichen schriftlichen Befragung zur sprachlichen Biographie, die teilweise über 20 Minuten dauerte (vgl. Anhang), nur Kennenlernspiele und die Verteilung von Referatsthemen durchgeführt. Die erste Hälfte der zweiten Sitzung bildete der Übersetzungstest mit schriftlicher Vorlage, in der zweiten Hälfte gab ich selbst einen Überblick über die Vorgeschichte der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In der ersten Hälfte der dritten Sitzung wurden dann der Hörverstehenstest und der Assoziationstest durchgeführt. Erst nach diesem Test wurden im Seminar Fragestellungen berührt, die unmittelbar mit den Tests zusammenhingen. Alle Tests wurden übrigens im Sprachlabor durchgeführt.

Problematisch war die Einführung des Lautdenkprotokolls als Arbeitsaufgabe. Für einige Probanden war es eine relativ schwierige Übung, übersetzungsbezogene Reflexionen zusammen mit dem Übersetzungsentwurf auf Band zu sprechen. So gab es Protokolle, die sehr wenige Reflexionen enthielten, dafür aber viele und lange Denkpausen. Vergleichen Sie das folgende Beispiel zur Übersetzung aus dem Katalanischen, einer Sprache, die der Proband nicht beherrschte. Die Pausen über drei Sekunden Länge sind sekundengenau in Klammern angegeben, die kürzeren Pausen durch "..." symbolisiert (eine Transkriptionslegende findet sich auf S. 299, die Textvorlagen mit Musterübersetzungen ab S. 294):

Beispiel 15: FA 3, 12-22: Übersetzung von Text 3 (Katalanisch) ins Deutsche:

Pocs dies äh °einige Tage (**7 sec.**) *pocs dies* °einige Tage *abans* verlassen (**3 sec.**) *de deixar* ['deiksar] also 'irgendwas aus dem Haus', aus dem (**21 sec.**) also einige Tage verlassen von irgendeinem Haus die Frau ... äh °wird versuchen (**13 sec.**) *emmetzinar?* (**7 sec.**) keine Ahnung was *emmetzinar* heißt; *el marit* ja vielleicht wieder der °Versuch oder irgendwie äh der °Verdienscht (**6 sec.**) *posant-li* gibt ihr ... ein Produkt ... das ... *al men-jar* [men'jar] (**6 sec.**) keine Ahnung. (**41 sec.**)

Andere Probanden hingegen kamen sehr gut mit der Aufgabe zurecht und lieferten verbalisierte Inferenzstrategien beinahe wie bestellt. Besonders fruchtbar waren die Protokolle der Probandin CE. Im folgenden je eine längere Beispielpassage (die fremdsprachlichen Transferbasen sind jeweils unterstrichen) zur Rezeption und Produktion bei dieser Probandin, die übrigens genauso wenig Katalanisch konnte wie Proband FA vom vorigen Beispiel:

Beispiel 16: CE 3,14-30: Übersetzung von Text 3 (Katalanisch) ins Deutsche:

Also eine Frau versucht, ihren Gatten zu vergiften: *el marit, le mari*, ... ein 37-jähriger Mann, *home* von *l'homme* oder **l'homme*, em *anys* ja von *años* oder *ans*, *veí de Badajoz* wöh, em *veí*, ... *veí de Badajoz* bdbdbd, em, ja vielleicht (3 sec.) der in Badajoz °wohnt oder aus Badajoz °kommt von ... von *vivre* oder von em *venir*, weiß ich nicht. *Ha denunciat [P] la seva dona*, hat also *denunciat* hat denunziert, em (5 sec.) em *denounce*, em *la seva dona* heißt wohl seine eigene Frau, ... also *denunciat* hat sie beschuldigt, ja hat sie beschuldigt, em oder ange-...klagt?, ja, em, seine eigene Frau, der er vorwirft oder die er anklagt, *accuser* oder *accuse* em *intentar*, vorzuhaben von *intend*, em *enverinar-lo* ihn zu vergiften↑ und *abun- abandonar* von *abandonner* und *abandon* em und das eheliche Haus zu verlassen, *le domicile* und em ... ja *conjugal [é]* ist von *coniunx* auf Lateinisch, Gatt-e oder Gattin.

Beispiel 17: CE 4, 16-36: Übersetzung von Text 4 (Deutsch) ins Spanische:

no, se ha defendido ... con ... un Biß en la mano [für Hand] von äh *la main*, *en la mano del hombre que le ha* (3 sec.) Angreifer, *attaquer* auf Französisch, puh ... *atacado* sag ich jetzt einfach mal [lacht] (3 sec.) *y ha así* jetztet 'in die Flucht geschlagen' ... em ... tja vom Englischen her würde ich sagen *chase away*, puh, fliehen *fuga* auf Lateinisch, *fuir* auf Französisch, em, *ha así* hm (7 sec.) ich such nach 'ner Konstruktion wie 'es ist ihm gelungen, ihn zu vertreiben': (3 sec.) em *ha así*,... *ha así* ... em (4 sec.) weiß ich nicht, muß ich mir nachher nochmal überlegen, (6 sec.) hm, vielleicht (4 sec.) *hacer *fuir* [lacht] *ha así [aθi] hizo, ha así [aθi] hecho *fuir* un Räuber↑, *latro* auf Lateinisch, un puh, *un* (3 sec.) weiß ich nich, em bewaffnet *arma-do* von *armé? armed*, weiß nicht. "Der Mann habe ihn nach dem Golfspielen bedroht, so Simpson." *El hombre* ... bedroht ist *menacer* auf Französisch, **menacer* vielleicht auf Spanisch. *El hombre* em (5 sec.) *lo* (4 sec.) *lo ha *menzado* (6 sec.) hm nach dem Golfspielen *après* em (4 sec.) oh Mann, nach: *post* em *después* nee, weiß nicht *de, de un *jugo de golf, hm diz- di-, *dizo Simpson*.

Der Probandin KO, die unmittelbar vor dem Spanischexamen stand, merkte man die Übersetzungspraxis aus dem Klausurenkurs für Examenskandidaten an – bei ihr fanden sich die meisten grammatikbezogenen Reflexionen (im Protokoll fett). Auch hier ein Auszug zur Veranschaulichung:

Beispiel 18: KO 4,35ff: Übersetzung von Text 4 ins Spanische (Auszug):

Ich nehm jetzt einfach den Text nochmal von vorne auf↑ ... und versuch ihn nochmal- ... nochmal neu zu überdenken. Also *O.J. Simpson, ... ex-hero americano ... de fútbol* in die Flucht schlagen, hat in die Flucht geschlagen, **also ich denk' es muß 'en perfecto compuesto sein, weil es 'en Zeitungstext ist;** ehm, das Verb laß' ich jetzt einfach mal

aus[↑], 'in die Flucht schlagen', ... hm, 'mit einem Biß', ... hm, denk' ich vielleicht an den Schluß, ... **also wen, also das Objekt**, einen- einen bewaffneten Räuber, *un- un bandido armado*, ... ehm, ... und vielleicht jetzt *mordiendolo-* ... *mordiendolo* oder *mordiendole* in, **also vielleicht eher Akkusativ mordiendolo-lo en la mano ... del atacante** (3 sec.). Der Mann, ... **ja, ich denk'**, **das muß präsi- präzisiert[↑] werden ... durch- durch 'en Demonstrativpronomen ... im Spanischen, este hombre, ... indirekte Rede (4 sec.) 'hat bedroht', also eigentlich (3 sec.) hm, muß man's in ein Plusquamperfekt[↑] umwandeln**, also *le-* ... *le había* – 'bedrohen', ich weiß nicht, vielleicht aus dem Französischen *menacer, menacido* [mena'Þido] oder so ähnlich[↑]; *despuès de ... haber jugado al golf[↑], dijo Simpson ... despuès ... una lucha de palabras-* ... **also ich denk'**, **jetzt muß wieder verschoben werden**, ... *había, había ... intentado*, ehm, **ich weiß nicht, ob 'ne Präposition danach kommt oder nicht; ehm, ich nehm' jetzt einfach mal keine[↑], ... tomar ... la arma de este hombre und ihn dabei gebissen, also 'ne Gleichzeitigkeit, ... vielleicht mit 'nem Gerundium *mordendo ... -lo oder mordiendole**, weiß ich jetzt nicht genau. ... **Ich weiß nicht, wie die- hm, mit was das Verb geht, also Dativ oder Akkusativ? mit Präposition oder ohne? Simpson- oder en 1994** [spanisch realisiert] *Simpson* war freigesprochen worden, also *fue ... mit Partizip*, ... hm, **de vielleicht also als Präposition, nach dem Verb de- del °reproche** [spanisch realisiert] ... **und dann vielleicht wieder 'ne- 'ne Infinitivkonstruktion de haber-** ... ich weiß jetzt nicht, äh, *asesinado* [Räuspern] *su ex-esposa y su amante* oder *de haber cometido ... un asesinato* – ich weiß aber dann nicht, wie's weitergehen soll- ... also an seiner Exfrau.

Man hätte das Ausfallen der Protokolle sicherlich homogenisieren können, wenn man das laute Denken zuvor intensiv geübt und auf den Focus der Untersuchung hingewiesen hätte. Ich habe aber bewußt darauf verzichtet, weil man sonst durch das viele Üben und das Besprechen der Formulierungsmöglichkeiten wohl einige Probanden auf Inferenzstrategien hingewiesen hätte, auf die sie von selbst nie gekommen wären. Ich habe also bewußt das unterschiedliche Ausfallen der Protokolle in Kauf genommen, um die Probanden möglichst unvorbelastet testen zu können.

4.3.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Da in der Tiefenstudie mehr Zeit für die Befragungen zur Verfügung stand als in der Breitenstudie, konnte der sprachliche "Anamnesebogen" für diese Gruppe etwas ausführlicher sein als der in der Breitenstudie angewandte Fragebogen. Zweifellos ist die Erfassung der sprachlichen Variablen der Probanden von entscheidender Bedeutung für die Beurteilung der Testergebnisse. Hierzu würden idealiter gehören:⁴⁶¹

- **Sprachkompetenz**: relativ (d.h. beste oder zweitbeste Fremdsprache etc; Selbsteinschätzung genügt) und absolut (durch Tests zu ermitteln, um den Vergleich mit anderen Probanden zu ermöglichen) – und dies jeweils für die fünf Teilfertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, monologisches Sprechen, dialogisches Sprechen, Schreiben

⁴⁶¹ Das folgende "Variablenarsenal" haben Georges Lüdi und ich bei einem Mittagessen anlässlich der DGfS-Jahrestagung in Marburg (2000) zusammengestellt.

- Sprachaktivierung: welche Sprache ist im Leben des jeweiligen Probanden gerade am stärksten präsent (z.B. durch Prüfungen, Auslandsaufenthalte, Freunde etc.)?
- Zeitpunkt/Reihenfolge des Erwerbs: 1. u. 2. Muttersprache etc. vs. 1. u. 2. Fremdsprache etc.⁴⁶²
- Art des Erwerbs: ungesteuert vs. gesteuert, Institution und Methode/Lehrbuch des Fremdsprachenunterrichts.

Selbst wenn man all diese Variablen für die Probanden ermitteln würde und zwei Probanden fände, die nur in einer einzigen sprachlichen Variable voneinander abweichen, könnte man aber dennoch Unterschiede in deren Fremdsprachennutzung nicht eindeutig mit eben dieser Variable begründen. Abgesehen davon, daß monokausale Erklärungen wohl nur in den seltensten Fällen psycholinguistische Relevanz haben dürften, wirken sich bei solchen Tests nämlich auch persönliche Variablen wie Tagesform (ausgeschlafen?), Temperament oder schlichtweg die Motivation für einen solchen Test ganz entscheidend aus. Außerdem können Lerner, die gemeinsam in einem Sprachkurs sitzen, dennoch ganz unterschiedliche Lernerfahrungen machen. Hinzu kommt eine stark unterschiedliche Selbstwahrnehmung, die alle Ergebnisse von Selbsteinschätzungen fraglich macht.⁴⁶³

Bis auf das Abtesten der fünf Sprachfertigkeiten wurden in der sprachlichen Anamnese der Tiefenstudie alle oben genannten Variablen erfaßt. So wurde nun – anders als in der Breitenstudie – zu jeder Fremdsprache zusätzlich nach dem konkreten Beginn des Sprachkurses,⁴⁶⁴ nach den verwendeten Lehrbüchern und gezielt nach Auslandsaufenthalten in den entsprechenden Sprachräumen gefragt. Überdies hatten die Informanten deutlich mehr Platz für frei formulierte persönliche Anmerkungen (vgl. Anhang).

Es folgt nun, analog zur Darstellung der Breitenstudie, die Beschreibung der Stichprobe auf der Basis des Fragebogens.

4.3.2.1 Studienfächer, Geschlecht, Alter, Semesterzahl

Das Seminar setzte sich aus 18 weiblichen und drei männlichen Teilnehmern zusammen, deren Alter sich zwischen 20 und 32 Jahren bewegte. 17 Teilnehmer waren "normale" Studenten im Grundstudium, d.h. ihr Alter bewegte sich zwischen 20 und 24 Jahren. Die vier ältesten Teilnehmer (zwischen 26 und 32 Jahre alt) waren keineswegs sog. "Langzeitstudierende": Zwei von ihnen standen kurz vor bzw. nach dem Staatsexamen in anderen Fächern und hatten sich erst nachträglich für Spanisch als

⁴⁶² Lüdi unterscheidet hier Grundsprachen (LG_{1,2,...}) und Zweitsprachen (LZ_{1,2,...}).

⁴⁶³ Hufeisen (1998: 129ff) hat beispielsweise in einer Studie festgestellt, daß Männer das Interagieren ihrer unterschiedlichen Sprachen bei der fremdsprachlichen Rezeption und Produktion weniger häufig störend empfinden als Frauen – und dies, obwohl bei Tests beide Gruppen etwa gleich häufig Interferenzen aus den verschiedenen Sprachen aufwiesen.

⁴⁶⁴ In der Breitenstudie war bereits nach dem Ende und der Dauer des Sprachkurses gefragt worden. Da aber häufig längere Unterbrechungen der Sprachkurse angegeben wurden, war es in diesen Fällen nicht möglich, den genauen Unterrichtsbeginn zu ermitteln.

zusätzliches Erweiterungsfach entschieden, für das sie noch ein Proseminar benötigten. Entsprechendes galt für eine dritte Teilnehmerin, die bereits das zweite Staatsexamen in anderen Fächern absolviert hatte und als Lehrerin arbeitete. Die vierte Teilnehmerin aus diesem Kreis hatte bereits eine Ausbildung als Fremdsprachenkorrespondentin absolviert. Alle Teilnehmer bewegten sich zwischen dem zweiten und achten Semester, wozu anzumerken ist, daß in acht Fällen eine Diskrepanz von mehr als vier Fachsemestern zwischen den ersten beiden Fächern und dem später hinzugenommenen dritten Fach klaffte: Fünfmal war dieses dritte Fach Spanisch, einmal Italienisch, einmal Französisch und einmal Griechisch. Die hohe Zahl der spätberufenen Hispanisten erklärt sich dadurch, daß in Baden-Württemberg zur Zeit meiner Datenerhebung ein großer Spanischlehrerbedarf – oder sagen wir vielleicht besser: überhaupt einmal ein Lehrerbedarf in diesem Fach – bestand. Dies führte dazu, daß viele Lehramtsstudenten nachträglich Spanisch als Erweiterungsfach belegten, um ihre Einstellungschancen zu verbessern.

Mit einer Ausnahme studierten alle Teilnehmer eine romanische Fremdsprachenphilologie: In 15 Fällen war dies Französisch, neunmal war es Spanisch und zweimal Italienisch. Diese Zahlen erklären sich dadurch, daß Französisch fünfmal mit Spanisch und einmal mit Italienisch kombiniert wurde. Die einzige Nichtromanistin war eine Romanin mit italienischer Muttersprache, die Deutsch, Englisch und allgemeine Sprachwissenschaft studierte, als Gaststudentin in Freiburg weilte und für ihr Studium in Italien einen im weitesten Sinne fremdsprachendidaktischen Schein brauchte. Von den 20 Romanisten waren allein neun auch in Englisch eingeschrieben. Darüber hinaus hatte eine Teilnehmerin noch Latein und Griechisch, eine andere Norwegisch als weiteres fremdsprachenphilologisches Studienfach belegt. 19 Teilnehmer waren im Lehramtsstudiengang eingeschrieben, drei im Magisterstudiengang.⁴⁶⁵

4.3.2.2 Sprachenkombinationen und -kompetenzen

Bis auf die bereits angesprochene Italienerin waren alle Teilnehmer deutsche Muttersprachler. Eine Teilnehmerin war zusätzlich mit Französisch als zweiter Muttersprache aufgewachsen, ein weiterer Teilnehmer hatte eine französische Mutter, gab aber ausdrücklich an, nicht wirklich zweisprachig aufgewachsen zu sein. Ansonsten gab es niemanden, der vom Elternhaus oder der weiteren sprachlichen Umgebung her mehrsprachig aufgewachsen wäre. Eine Teilnehmerin hatte Neugriechisch bis zu dem Zeitpunkt der Untersuchung nur über private Kontakte gelernt, belegte aber im selben Semester noch einen Kurs in dieser Sprache. Die übrigen in der Stichprobe vertretenen Sprachen (Englisch, Latein, Französisch, Spanisch, Italienisch, Norwegisch, Altgriechisch, Hebräisch) waren durchweg zunächst im Fremdsprachenunterricht gelernt worden. Bei 15 von 21 Informanten schloß sich später an diesen Fremdsprachenunter-

⁴⁶⁵ Die Überzahl erklärt sich dadurch, daß eine Teilnehmerin in beiden Studiengängen zugleich eingeschrieben war.

richt ein längerer Auslandsaufenthalt an,⁴⁶⁶ und zwar meist im englischen oder/und französischen Sprachraum, in fünf Fällen auch im spanischen Sprachraum.

Die genannten Sprachen waren in den folgenden Kombinationen (ohne Berücksichtigung der Lernreihenfolge) vertreten:

Sprachenkombinationen (ohne Berücksichtigung der Lernreihenfolge)	Häufigkeit in der Stichprobe
Deutsch/Englisch/Französisch/Latein/Spanisch	10
Deutsch/Englisch/Französisch/Latein/Italienisch	3
Deutsch/Englisch/Französisch/Latein	3
Deutsch/Englisch/Französisch/Latein/Altgriechisch/Italienisch	1
Deutsch/Englisch/Französisch/Latein/Altgriechisch/Spanisch	1
Deutsch/Englisch/Französisch/Latein/Altgriech./Spanisch/Hebräisch/Neugriech.	1
Deutsch/Englisch/Französisch/Latein/Spanisch/Norwegisch	1
Deutsch/Englisch/Französisch/Spanisch	1

Tabelle 22: *Sprachenkombinationen in der Tiefenstudie*

Aus dieser Übersicht ist festzuhalten, daß alle Teilnehmer über Kompetenzen in Deutsch, Englisch und Französisch verfügten und daß nur eine einzige Teilnehmerin keine Lateinkenntnisse hatte. 13 Probanden gaben Kompetenzen in je fünf Sprachen (incl. Muttersprache) an, drei in sechs Sprachen, eine Probandin in acht Sprachen und vier Probanden Kompetenzen in nur vier Sprachen. Der Durchschnitt lag damit bei ca. 5,1 Sprachen pro Kopf. Wegen der Art der Rahmenveranstaltung ist die hier dokumentierte Vielsprachigkeit natürlich weder repräsentativ für Studierende allgemein, noch für Studierende der Romanistik: Wer nur zwei Fremdsprachen beherrscht, wird sich naturgemäß weniger für ein Seminar zur Mehrsprachigkeit interessieren als jemand, der vier Fremdsprachen beherrscht. Immerhin lag aber auch in den studentischen Stichproben meiner Breitenstudie und in der Stichprobe der 125 Probanden von Mißler (1999: 201) der am häufigsten genannte Wert (bei Mißler 40% der Probanden) bei fünf Sprachen pro Kopf.⁴⁶⁷

Die Verteilung der schulischen Fremdsprachenfolgen kann in der folgenden Tabelle ersehen werden. Dabei führe ich wie oben nur absolut identische Folgen zusammengefaßt auf: Ein Proband, der an der Schule nur Englisch und anschließend Französisch gelernt hat, fällt also nicht in dieselbe Kategorie wie ein Proband, der nach Englisch und Französisch auch noch Latein als dritte Fremdsprache am Gymnasium belegt hatte, obwohl die Teilreihenfolge Englisch > Französisch übereinstimmt.

⁴⁶⁶ Unter einem längeren Auslandsaufenthalt verstehe ich hier im Sinne der Freiburger Magisterprüfungsordnung einen mindestens dreimonatigen Aufenthalt ohne Unterbrechung. Urlaubsreisen sind also nicht erfaßt.

⁴⁶⁷ D.h. bei Mißler: Muttersprache + Vorerfahrungen in drei Fremdsprachen A, B, C + ein abgeschlossener Sprachkurs in der Zielsprache D.

Schulische Fremdsprachenfolgen	Häufigkeit in der Stichprobe
Englisch > Französisch	7
Latein > Englisch > Französisch	5
Englisch > Latein > Französisch	2
Englisch > Französisch > Latein	2
Französisch > Latein > Englisch	1
Französisch > Englisch > Latein	1
Englisch > Französisch > Italienisch	1
Latein > Französisch > Englisch > Spanisch	1
Französisch > Englisch > Latein > Deutsch	1

Tabelle 23: Fremdsprachenfolgen in der Tiefenstudie

Auf folgende Auffälligkeiten möchte ich hinweisen: Sieben Probanden hatten bis zum Abitur nur zwei Fremdsprachen – dies waren immer Englisch und Französisch – und mußten daher ihr für das Romanistikstudium obligatorisches Latinum an der Universität nachholen. Zwei Probandinnen hatten schon in der Schulzeit vier Fremdsprachen belegt: Eine von ihnen war die schon mehrfach angesprochene italienische Kursteilnehmerin, die andere die ebenfalls bereits genannte Fremdsprachenkorrespondentin – also beide in gewissem Sinne Sonderfälle in der Stichprobe. Auffallend ist weiterhin, daß allein fünf Teilnehmer Latein als erste Fremdsprache hatten, obwohl dies auf Bundesebene doch eine sehr seltene Erstfremdsprache geworden ist. Offensichtlich wirkt also Latein als erste Fremdsprache zumindest nicht demotivierend für die weitere Fremdsprachenbiographie – es handelt sich ja bei allen Probanden um Studierende von Fremdsprachenphilologien. Berücksichtigt man, daß die große Masse der deutschen Schüler am Gymnasium nur zwei Fremdsprachen belegt, so wird deutlich, daß diejenigen Schüler, die am Gymnasium schon drei oder mehr Fremdsprachen belegt hatten, auch eher zu einem fremdsprachenphilologischen Studienfach greifen – hier sind es 14 aus der an sich kleineren Gruppe mit drei oder mehr Fremdsprachen gegenüber sieben aus der größeren Gruppe mit zwei Fremdsprachen. Eine letzte Auffälligkeit ist die große Homogenität der vertretenen schulischen Fremdsprachen: Nur in je einem Fall wurde Italienisch, Spanisch und Deutsch (L5!) als schulische Fremdsprache genannt, ansonsten wurden durchweg Englisch, Französisch und – bis auf die genannten sieben Ausnahmen – Latein miteinander kombiniert.

Kommen wir nun, wie schon in der Breitenstudie, zum Zusammenhang von Fremdsprachenfolge und Sprachkompetenz. Da es sich in der Tiefenstudie um eine überschaubare Gruppe handelt, möchte ich für alle Probanden die Fremdsprachenfolge und das Ranking der Fremdsprachenkompetenzen (nach Selbsteinschätzung) einander gegenüberstellen. Die Sprachen werden auf ein Minimum abgekürzt,⁴⁶⁸ die Kürzel für spätere, nichtschulisch⁴⁶⁹ erworbene Fremdsprachen stehen kursiv. Interessant für die Beurteilung der Sprachkompetenz ist natürlich auch die Frage, welche dieser Sprachen

⁴⁶⁸ Deutsch (hier L5), Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Italienisch, Altgriechisch, Neugriechisch, Hebräisch, Norwegisch.

⁴⁶⁹ Mit Schule sind hier "Regelschulen" gemeint, also nicht kommerzielle Schulen oder Universitäten.

zusätzlich als Studienfach belegt wurden. Deshalb ist auch hierfür eine Spalte vorgesehen.

Nr.	Namens- kürzel	Fremdsprachenfolge (von links nach rechts) (Schule) (später zusätzlich)		fremdsprachliche Studienfächer	Ranking der Sprachkompetenzen (bestbeherrschte bis schlechteste Fremdsprache v. links nach rechts) ⁴⁷⁰
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

Tabelle 24: Fremdsprachenfolgen und -kompetenzen in der Tiefenstudie

Zunächst fällt auf, daß immerhin acht von 21 Romanisten Englisch als ihre bestbeherrschte Fremdsprache angaben – dies ist allerdings kein Grund zur Besorgnis, da dieser Personenkreis zugleich auch Anglistik studierte. Erwähnenswert ist aber immerhin, daß bei allen fünf Vertretern der häufigen Studienfachkombination Englisch/Französisch das Englische als die bestbeherrschte Sprache angegeben wurde. Hier wäre die Interpretation möglich, daß sich der Lernvorsprung von zwei Jahren aus der Schule bis in das Studium fortsetzt, denn all diese fünf Studierenden hatten Englisch vor Französisch in der Schule begonnen. Näherliegend aber scheint mir die Erklärung, daß im Anglistik-Studium schlicht mehr Wert auf die Sprachpraxis gelegt wird als im Romanistikstudium. So werden z.B. an der Universität Freiburg die meisten Anglistik-Veranstaltungen auf Englisch abgehalten, während man in der Romanistik, zumindest in der Sprachwissenschaft, häufig mit dem Problem zu kämpfen hat, daß in einer Veranstaltung mehrere Sprachen zugleich behandelt werden müssen. So sitzen Hispanisten neben Italianisten, Lusitanisten und "Französisisten"⁴⁷¹ – als Dozent

⁴⁷⁰ Wenn ein Informant zwei Sprachen auf die gleiche Position gesetzt hat, wird dies mit einem Schrägstrich zum Ausdruck gebracht (z.B. F/S).

⁴⁷¹ An der Tatsache, daß sich bisher noch kein einheitlicher Terminus für Studierende bzw. Absolventen eines Französischstudiums eingebürgert hat – es kursieren "Französisisten", "Gallo-

kann man aber nicht davon ausgehen, daß alle diese Gruppen z.B. Französisch verstehen. Außerdem sind natürlich auch die Sprachkompetenzen der Dozenten dadurch eingeschränkt, daß sie immer mindestens zwei romanische Sprachen vertreten müssen.

Weiterhin fällt auf, daß immerhin 17 von 20 Informanten mit Lateinkenntnissen diese Sprache als ihre schlechteste einschätzten, und das, obwohl nur sieben von ihnen Latein unter den denkbar schlechtesten Rahmenbedingungen, nämlich in einem obligatorischen Latinumskurs an der Universität gelernt hatten. Vier von den 17 Probanden hatten sogar Latein als erste schulische Fremdsprache belegt! Nur eine Informantin gab Latein als ihre beste Fremdsprache an – sie studierte diese Sprache im Hauptfach. Für dieses niederschmetternde Ergebnis aus Sicht der Lateindidaktik sehe ich drei Erklärungsmöglichkeiten:

1. Der deutsche Lateinunterricht an Schulen und Hochschulen ist verheerend schlecht.
2. Rein rezeptive Sprachkompetenzen, wie sie im Lateinunterricht überwiegend zur Anwendung kommen, werden von den Lernern im Vergleich zu aktiven Kompetenzen als deutlich weniger wichtig eingeschätzt. So werden Sprachkompetenzen, die es einem gerade eben ermöglichen, im Ausland eine Pizza zu bestellen, möglicherweise höher eingeschätzt als Sprachkompetenzen, die dazu befähigen, Cicero im Original zu lesen.
3. Es gelingt den Lateinlehrern nicht, den Schülern zu vermitteln, daß im Lateinunterricht Sprachkompetenzen gefördert werden, die sich nicht mit den Kompetenzen in den modernen Sprachen vergleichen lassen, aber für diese durchaus förderlich sein können.

Aus den Erfahrungen, die ich als Referendar für Latein und Französisch sammeln konnte, glaube ich beurteilen zu können, daß der deutsche Lateinunterricht weder in der didaktischen Theorie noch in der unterrichtlichen Praxis schlechter ist als der Unterricht in den modernen Fremdsprachen. Ich neige daher zu einer Kombination der Erklärungen 2 und 3 – allerdings mit einer gewissen Einschränkung, was die universitären oder kommerziellen Latinumskurse angeht.⁴⁷² Da diese fast durchweg gezwungenermaßen besucht werden und zudem unter hohem Zeitdruck leiden (die Studierenden möchten verständlicherweise möglichst schnell das studieren, was sie ursprünglich vorhatten), fehlt diesem Unterricht naturgemäß alles, was Fremdsprachenunterricht reizvoll machen kann. Daß Absolventen dieser Kurse Latein als ihre schlechteste Fremdsprache angeben, ist also nur zu erwarten.

Abgesehen von dem kleinen Vorsprung, den das Englische auf das Französische genoß (s.o.), gab es keinen klaren Zusammenhang zwischen erster und bester Fremdsprache: Nur in neun Fällen wurde die erste Fremdsprache zugleich als bestbeherrschte

romanisten" und "Frankoromanisten", erkennt man, daß es sich hierbei um den unmarkierten Fall von Romanisten handelt bzw. um den gemeinsamen Nenner, der zumindest bis in die 80er Jahre alle Romanisten einte. Die selteneren und damit markierteren romanistischen Fachrichtungen haben längst ihre eigene "Berufsbezeichnung".

⁴⁷² Ich habe selbst unter diesen Bedingungen Altgriechisch nachgelernt und als Student Ergänzungskurse und auch Einzelnachhilfe zu diesen Latinumskursen erteilt – das Terrain ist mir also gut bekannt.

Fremdsprache genannt. Dies betraf sechsmal das Englische, zweimal das Französische und einmal das Lateinische. Ansonsten wurde siebenmal die zweite, zweimal die dritte und sogar dreimal die vierte Fremdsprache als die bestbeherrschte angegeben. Man kann also festhalten, daß bei Romanistikstudierenden weniger der Zeitpunkt des Lernbeginns als vielmehr die Motivation und die Lernintensität (Kontakte, Auslandsaufenthalte usw.) ausschlaggebend dafür sind, wie sicher sie sich in einer Fremdsprache fühlen.⁴⁷³

4.3.2.3 Lerntypen

Anders als in der Breitenstudie, wo sich Lerntypen nur aus den Ergebnissen der Fragebögen herauslesen ließen, war es in der Tiefenstudie im Rahmen eines Referates zu Lerntypen möglich, einen kleinen Lerntypentest durchzuführen. Wir richteten uns dabei nach dem Lerntypentest, wie er in Vester (1997: 203ff) beschrieben ist. Kriterium für die Bestimmung von Grundlerntypen ist für Vester der "Übergang vom Ultrakurzzeit-Gedächtnis zum Kurzzeit-Gedächtnis in Abhängigkeit vom Eingangskanal" (1997: 203). Die Zuordnung von Lernern zu bestimmten Lerntypen richtet sich bei ihm also danach, ob sie eher über das Lesegedächtnis, das auditive, das visuelle, das haptische oder über das kombinierte Gedächtnis lernen. Wir schränkten uns aus zeitlichen Gründen auf die Tests zum Lesegedächtnis und zum auditiven Gedächtnis ein, da diese für unsere Untersuchungen und das Sprachenlernen im Fremdsprachenunterricht wohl die größte Rolle spielen.

Beim Lesegedächtnistest wurden den Informanten auf Tafeln die folgenden 10 Wörter für jeweils zwei Sekunden zum Lesen gegeben.

Handtuch	Decke
Klavier	Griff
Fingerhut	Mantel
Fenster	Rasen
Ofen	Kamin

Anschließend mußten sie 30 Sekunden lang kleine Kopfrechenaufgaben lösen und die Ergebnisse auf ein Blatt Papier schreiben. Dann erhielten sie 20 Sekunden Zeit, sich an die gezeigten Wörter zu erinnern und diese auf ein Blatt Papier zu schreiben. Die Zahl der richtig memorierten Wörter ist nun der Indikator für die Gedächtnisleistung.

⁴⁷³ Ähnliche Erfahrungen habe ich übrigens auch in meiner eigenen Schullaufbahn gemacht: An meinem Gymnasium wurden für anfangs sieben Parallelklassen verschiedene Züge mit Französisch als erster Fremdsprache (eine Klasse), zweiter Fremdsprache (nach Englisch – fünf Klassen) oder dritter Fremdsprache (nach Englisch und Latein – eine Klasse) angeboten. Der sieben Jahre später aus diesen sieben Eingangsklassen hervorgehende Französisch-Leistungskurs bestand dann zu mehr als der Hälfte der Teilnehmer aus der einen Klasse mit Französisch als dritter Fremdsprache. Ein Gespräch mit dem Direktor dieser Schule ergab, daß sich dieses Verhältnis bis heute nicht geändert hat.

Beim Test des auditiven Gedächtnisses wurden den Informanten die folgenden 10 Wörter laut und deutlich im Abstand von zwei Sekunden vorgelesen:

Dose	Tusche
Pantoffel	Zucker
Teppich	Lampe
Krug	Waage
Federball	Schrank

Anschließend erhielten sie wieder für 30 Sekunden Rechenaufgaben zur Bearbeitung und dann wieder 20 Sekunden zur Memorierung und zum schriftlichen Festhalten der Wörter.

Die Auswertung des Tests ist denkbar einfach: In jedem Testteil liegt die schlechtestmögliche Leistung bei 0 memorierten Wörtern, die bestmögliche Leistung bei 10 memorierten Wörtern. Je höher die Zahlenwerte, desto besser ist das Gedächtnis. Gleiche Zahlenwerte bei den beiden Teilttests kennzeichnen einen Lerntyp ohne Präferenzen für einen der beiden Eingangskanäle, Diskrepanzen in den Zahlenwerten markieren einen einseitigen Lerntyp. Die von Vester ermittelten Durchschnittswerte für den Lesetest liegen bei 5,52 memorierten Wörtern (bei einer Standardabweichung⁴⁷⁴ von $\pm 1,7$), für den Hörtest bei 4,16 Wörtern (Standardabweichung $\pm 1,8$).⁴⁷⁵ Natürlich ist zur Relativierung unserer Ergebnisse zu betonen, daß wir nicht alle Eingangskanäle getestet haben. Außerdem ist zu beachten, daß es äußerst problematisch ist, Lernerindividuen auf bestimmte Lerntypen festzulegen. Dies hatten wir ja bereits in Kap. 4.1.3 dargestellt.

Die Ergebnisse unseres Lerntypentests sind in der folgenden Tabelle dargestellt: Bis zu Unterschieden von zwei Wörtern bei der Memorierungsleistung im Lesen und Hören – das ist etwa der Bereich der von Vester ermittelten Standardabweichungen – spreche ich von einem ausgeglichenen Typ, ab einem Unterschied von drei Wörtern spreche ich von "Hörern" bzw. "Lesern":

⁴⁷⁴ Die Standardabweichung gibt einen Richtwert für die Streuung der Werte innerhalb einer Stichprobe ab: Zwischen dem unteren (d.h. Mittelwert – Standardabweichung) und dem oberen Abweichungswert (d.h. Mittelwert + Standardabweichung) liegen jeweils 68% aller Werte. Je niedriger der Wert für die Standardabweichung ausfällt, desto aussagekräftiger ist der errechnete Durchschnittswert.

⁴⁷⁵ Vgl. Vester (1997: 221). Deutlich besser waren die Memorierungsleistungen in den anderen Tests von Vester, auf deren Durchführungen wir hier verzichtet hatten: Beim Test des visuellen Gedächtnisses (d.h. es wurden Gegenstände gezeigt) lag der Schnitt bei 7,29 memorierten Wörtern (Standardabweichung $\pm 1,3$), beim haptischen Gedächtnis (die Gegenstände wurden mit verbundenen Augen abgetastet) bei 6,79 Wörtern (Standardabweichung 1,5) und beim kombinierten Test bei 6,98 Wörtern (Standardabweichung $\pm 1,6$). Hierbei überrascht vielleicht, daß der Wert des kombinierten Tests unter dem Wert des visuellen Tests liegt. Mehrkanaliges Lernen muß demnach nicht immer optimal sein.

Nr.	Namens- kürzel	erreichter Wert beim Leseverstehenstest	erreichter Wert beim Hörverstehenstest	Lerntyp
1.	FA	6	4	ausgeglichen
2.	HB	6	7	ausgeglichen
3.	AB	9	3	Leser
4.	NE	9	1	Leser
5.	CE	8	7	ausgeglichen
6.	AE	(fehlte)		
7.	TG	(fehlte)		
8.	SG	8	5	Leser
9.	OH	7	6	ausgeglichen
10.	NH	8	3	Leser
11.	RH	8	5	Leser
12.	CK	7	5	ausgeglichen
13.	NK	10	5	Leser
14.	MK	(führte Test durch)		
15.	KO	8	6	ausgeglichen
16.	BS	8	3	Leser
17.	AS	7	6	ausgeglichen
18.	VS	8	4	Leser
19.	CT	6	6	ausgeglichen
20.	AW	6	5	ausgeglichen
21.	DZ	8	5	Leser
Durchschnitt		7,61	4,77	
Standard- abweichung		+/- 1,15	+/- 1,55	

Tabelle 25: Ergebnisse des Lerntypentests

Das Ergebnis war frappierend: Neun ausgeglichenen Lerntypen standen neun leseorientierte Lerner gegenüber. Kein einziger Informant lernte verstärkt über den auditiven Eingangskanal. Der Durchschnittswert für den Lesetest lag bei 7,61, für den Hörtest bei 4,77 memorierten Wörtern. Die Werte liegen generell höher als bei Vester, und zwar besonders für das Lesegedächtnis. Dies dürfte an der akademischen Klientel liegen. Ob es sich hierbei nun um eine Folge des Philologiestudiums oder um die Ursache für dessen Aufnahme handelt, möchte ich dahingestellt lassen – der Zusammenhang drängt sich jedenfalls auf. Auch in unserer Untersuchung wichen die Werte innerhalb der Hör-Testreihe etwas stärker voneinander ab, was sich an der größeren Standardabweichung ablesen läßt.

Alle Ergebnisse sind natürlich nur für die genannten 20 Wörter gültig. Es ist ja – wie Vester (s.o.) ausführte – ohne weiteres denkbar, daß beispielsweise die auditive Memorierungsleistung eines Lese-Lerntyps unter bestimmten Umständen sogar höher ausfällt als die Leseleistung, für die er eigentlich prädestiniert ist. Ein solcher Umstand wäre beispielsweise eine große persönliche Affinität zu den in der Hörserie angebotenen Wörtern.

4.3.2.4 Einzelcharakterisierung der Probanden

Die Tiefenstudie bietet die Gelegenheit, genauer auf das Fremdsprachenverhalten der einzelnen Probanden einzugehen, als dies in der Breitenstudie der Fall war. Neben den bereits angesprochenen Lerntypen, Fremdsprachenkombinationen, Sprachenfolgen und -rankings gehören v.a. die Umstände des jeweiligen Fremdsprachenerwerbs und der aktuelle Aktivierungsgrad der einzelnen Fremdsprachen zu den entscheidenden Variablen. Dieses Aktivierungsranking kann nur aus der jeweiligen Vita erschlossen werden. Im folgenden sollen daher für die einzelnen Probanden die wichtigsten Informationen in Stichworten zusammengefaßt werden. Inhaltliche Überschneidungen mit der bereits erfolgten Beschreibung der Gesamtstichprobe lassen sich dabei leider nicht vermeiden. Letztere war aber nötig, um die Stichprobe als Gruppe mit den Gruppen der Breitenstudie vergleichen zu können. Da die deutliche Mehrheit der Probanden im Lehramtsstudiengang eingeschrieben war, hebe ich beim Studiengang lediglich die Magisterstudiengänge hervor. Der Unterschied ist insofern von Belang, als im Lehramtsstudiengang die Sprachpraxis eine größere Rolle spielt. Muttersprachen betone ich nur, wenn sie nicht Deutsch sind.

- 1 FA: Studiert Englisch und Französisch im 4. Semester, hat beide Sprachen auch schon in der Schule gelernt. An der Universität nachgeholtes Latinum, knapp bestanden, sowie Spanisch als Ergänzungskurs zu Französisch absolviert. Der Spanisch- und Lateinerwerb lag zum Zeitpunkt der Tests über ein Jahr zurück; beide Sprachen wurden seither nicht mehr praktiziert. In allen Fremdsprachen ausschließlich gesteuerter Erwerb, bisher keine längeren Sprachaufenthalte im Ausland. Gute Schul- und Abiturnoten. Das von FA angegebene Kompetenzranking $D > E > F > L > S$ dürfte in etwa auch als Aktivierungsranking gelten.
- 2 HB: Studiert Französisch und Mathematik (8. Sem.) und hat später Spanisch zusätzlich als drittes Fach belegt (2. Sem.). Latein und Englisch nur in Schule gelernt, Kursende liegt 9 bzw. 7 Jahre zurück. Englisch wird heute noch gelegentlich genutzt. Französisch an Schule und Universität gelernt, zusätzlich 1 Jahr als Fremdsprachenassistent in Frankreich (liegt 2 Jahre zurück). Spanisch als Ferienkurs in Salamanca (1 Monat) und in deutschen Universitätskursen gelernt und zur Zeit regelmäßig praktiziert. Überwiegend gute Noten in Fremdsprachenkursen und Abitur (Latein schwächer). Sprachenranking: $D > F > E/S > L$. Spanisch ist von der Kompetenz her schwächer als Englisch, aber stärker aktiviert.
- 3 AB: Studiert Deutsch und Französisch im 7. und Spanisch im 3. Semester. Englisch nur an der Schule – mit sehr guten Leistungen – gelernt, heute nicht mehr regelmäßig praktiziert. Letzter Englischunterricht liegt 5 Jahre zurück. Latinum an Universität mit befriedigendem Abschluß nachgeholt und seitdem nicht mehr praktiziert (liegt 4 Jahre zurück). Ansonsten durchweg sehr gute bis gute Fremdsprachennoten (ebenso Gesamtabitur). Spanisch lernt sie seit drei Semestern regelmäßig an der Universität. Französisch in Schule und Universität sowie über einen 10monatigen Auslandsaufenthalt gelernt, alle anderen Sprachen nur im gesteuerten Erwerb. Kompetenzranking $D > F > E > S > L$, Spanisch ist aber zur Zeit des Tests stärker aktiviert als Englisch.

- 4 NE: Studiert Spanisch, Englisch und Sport im 4. Semester. Latein und Französisch (mit ausreichenden bzw. guten Noten) nur an Schule erworben, was jeweils 5 Jahre zurückliegt. Beide Sprachen heute nicht mehr regelmäßig praktiziert. Englisch an Schule und Universität gelernt, zusätzlich während zweier Auslandsaufenthalte von insgesamt 8 Monaten, deren letzter 3 Jahre zurückliegt. NE begann vor 3 Jahren Spanisch zu lernen, zunächst in Ferienkursen in Spanien, dann an der Universität in Deutschland. Insgesamt 5 Monate Sprachaufenthalt in Madrid, der letzte liegt aber schon 2 Jahre zurück. Gute Noten in allen Sprachkursen außer Latein, noch besseres Gesamtabitur. Kompetenzranking $D > E > S > F > L$ entspricht auch dem Aktivierungsranking.
- 5 CE: Studiert Englisch und Französisch im 4. Semester. Hatte Englisch schon in Grundschule, belegte aber Latein ab Klasse 5 am Gymnasium. Außer Altgriechisch, das sie nur ein Semester lang an der Universität gelernt hat, und Spanisch, das sich auf die Gymnasialzeit beschränkte, hat sie alle ihre Sprachen an Schule *und* Universität gelernt, Englisch zusätzlich noch in der Volkshochschule. Durchweg Bestnoten in allen Sprachkursen, 1,0-Abitur (Baden-Württemberg). Spanisch wurde durch einen zweiwöchigen Schüleraustausch in Madrid (liegt 3 Jahre zurück), Englisch durch ein einjähriges Praktikum in England gestützt, ansonsten nur gesteuerter Erwerb. Latein ist durch selbst erteilte Nachhilfestunden aktiviert geblieben (bis 2 Monate vor Beginn des Tests), Spanisch und Altgriechisch werden nicht mehr praktiziert. Kompetenzranking $D > E > F > L > S > Ag$ entspricht Aktivierungsranking. Die Probandin beklagt selbst, daß ihr Englisch inzwischen so übermächtig sei, daß sie bereits syntaktische Interferenzen im Französischen bemerkt.
- 6 AE: Studiert Englisch und Französisch im 3. Semester, hatte beide Sprachen auch schon auf dem Gymnasium (mit guten bis sehr guten Noten. Gesamtabitur 1,5). Auf der Universität Latinum in 2 Semestern mit befriedigender Note nachgeholt (liegt 1 Jahr zurück, Sprache wird nicht mehr praktiziert). Alle Sprachen rein gesteuert erworben, bisher keine längeren Sprachaufenthalte im Ausland. Kompetenzranking $D > E > F > L$ entspricht auch Aktivierungsranking.
- 7 TG: Studiert Englisch, Spanisch und Deutsch im 5. Semester. Hatte am Gymnasium neben Englisch noch Französisch und Latein belegt, Französisch aber nur 1 Jahr lang (liegt 7 Jahre zurück). Latinum vor 4 Jahren an Schule mit befriedigendem bis ausreichendem Erfolg abgeschlossen. Französisch und Latein heute nicht mehr praktiziert. Auch Englisch bisher nur im Fremdsprachenunterricht erworben. Spanisch zunächst an Universität belegt, dann in zwei Auslandsaufenthalten von 3 und 6,5 Monaten intensiviert. Seitdem ist Spanisch ihre beste Fremdsprache. Überwiegend gute Noten in den Fremdsprachenkursen und im Gesamtabitur. Sprachenranking $D > S > E > L/F$ entspricht dem Aktivierungsranking.
- 8 SG: Studiert Französisch und Latein im 8. und Altgriechisch im 1. Semester. Latein als erste Fremdsprache am Gymnasium, gefolgt von Englisch (letzter Unterricht liegt 7 Jahre zurück) und Französisch. An Universität zusätzlich Sprachkurse in Altgriechisch und Italienisch (letzter Unterricht liegt 1 Jahr zurück). Französisch

wurde durch ein Auslandssemester, Auslandssprachkurse und Urlaube intensiviert, Englisch durch einen zweiwöchigen Auslandssprachkurs, Italienisch durch Urlaube. Ansonsten nur gesteuerter Erwerb. Durchweg sehr gute bis gute Leistungen, ebenso das Gesamtabitur. Englisch und Italienisch wurden zum Zeitpunkt des Tests nicht mehr aktiv praktiziert. Das Kompetenzranking $D > L > F > E > AG > I$ entspricht nicht ganz dem Aktivierungsranking: Altgriechisch und Italienisch waren zum Zeitpunkt des Tests stärker aktiviert als Englisch.

- 9 OH: Studiert Französisch, Sport und Geographie im 4. Semester, ist trotz französischer Mutter "nicht völlig zweisprachig aufgewachsen" (O-Ton OH). Am Gymnasium Latein als 1. Fremdsprache, gefolgt von Englisch und Französisch. Das Ende des Lateinkurses liegt 5 Jahre zurück, das von Englisch 4 Jahre. Lateinnote ausreichend, Englisch gut bis befriedigend (ebenso Gesamtabitur), Französisch sehr gut bis gut. Keine längeren Sprachaufenthalte im Ausland, Französisch durch Elternhaus und Studium aber stark präsent. Sprachkompetenzranking $D > F > E > L$ entspricht auch dem Aktivierungsranking.
- 10 NH: Studiert Anglistik und Romanistik (Frz.) im 4. und Philosophie im 1. Semester (Magister). Am Gymnasium Latein als 1. Fremdsprache (Kursende liegt 5 Jahre zurück), gefolgt von Englisch und Französisch. Bis auf einen zehnmonatigen London-Aufenthalt nach dem Abitur durchweg gesteuerter Erwerb. Fremdsprachennoten im befriedigenden Bereich, Gesamtabitur etwas besser. Die Probandin schreibt selbst, daß ihr erst in London bewußt wurde, daß Fremdsprachenlernen auch Spaß machen kann – also eine Art Spätberufung. Englisch und Französisch durch Studium ständig aktiv. Das Kompetenzranking $D > E > F > L$ entspricht auch dem Aktivierungsranking.
- 11 RH: Studiert Englisch und Spanisch im 4., Sport im 2. Semester. Lernte zunächst Englisch und Französisch an Realschule und Gymnasium, besuchte nach dem Abitur für 13 Monate als AuPair ein College in den USA und begann dort zusätzlich Spanisch zu lernen. An deutscher Universität dann Fortsetzung des Spanisch-Lehrgangs und Nachholen des Latinums (2 Semester, letzter Unterricht liegt ein Jahr zurück) sowie begleitender Französischkurs. Sehr gute (Frz.) bis befriedigende (Latein) Fremdsprachennoten, befriedigendes Gesamtabitur. Viele Urlaube in Frankreich und Spanien, langjährige Brieffreundin in Frankreich mit häufigen Besuchen. Kompetenzranking $D > E > F > S > L$ entspricht nicht ganz dem Aktivierungsranking, da Spanisch inzwischen studienbedingt stärker aktiviert ist als Französisch (die Probandin zögerte selbst bei der Kompetenzeinstufung).
- 12 CK: Zweisprachig deutsch/französisch aufgewachsen (Deutsch ist die geringfügig stärkere Sprache). Studiert Politik, Öffentliches Recht und Französisch (Magister) im 3. Semester. Lernte an der Schule zunächst Englisch, (letzter Sprachkurs liegt 2 Jahre zurück) dann Französisch. Zwei mehrwöchige Aufenthalte in England bzw. den USA, ständige Aufenthalte in Frankreich. Ein Spanischsprachkurs an Universität in dem dem Test unmittelbar vorausgehenden Semester, ergänzt durch Spanischkenntnisse aufgrund mehrerer Reisen auf die Kanarischen Inseln. Durchweg sehr gute bis gute Fremdsprachennoten, gutes Gesamtabitur. Kompetenzranking D

> F > E > S; von der Aktivierung her dürfte aber Spanisch etwa auf einem Level mit Englisch liegen.

- 13 NK: Studiert Mathematik und Englisch im 6. sowie Italienisch im 2. Semester. Am Gymnasium Sprachenfolge Englisch, Französisch, Latein. Letzter Lateinunterricht liegt 6, letzter Französischunterricht 3 Jahre zurück (VHS-Kurs in USA), beide Sprachen werden nicht mehr von ihr praktiziert. An Universität Italienisch-Sprachkurse über zwei Jahre mit Unterbrechungen, gestützt durch regelmäßigen Urlaub in Italien. Englischkenntnisse durch einjährigen Aufenthalt in den USA und mehrwöchigen Englandaufenthalt intensiviert, Französischkenntnisse durch Schüleraustausch. Durchweg sehr gute Noten in den Fremdsprachenkursen, ebenso im Gesamtabitur. Kompetenzranking $D > E > F > I > L$ spiegelt nicht ganz das Aktivierungsranking wieder: Die Probandin gab selbst an, daß durch die stärkere Aktivierung das Italienische derzeit dabei sei, das Französische auch hinsichtlich der Kompetenz zu "überholen".
- 14 MK: Mathematik- und Erdkundelehrerin mit abgeschlossenem 2. Staatsexamen, die nun zusätzlich Spanisch im 2. und Norwegisch im 1. Semester studiert. Am Gymnasium Fremdsprachenfolge Latein (Abschlußnote 4), Englisch (Abschlußnote 4), Französisch (Abschlußnote 2), an der Universität dann zusätzlich Norwegischkurse über drei Semester (während des ersten Studiums) sowie ein Spanischkurs in dem Semester, das dem Test unmittelbar vorausging. Die Englischkenntnisse wurden durch einen 10-wöchigen USA-Aufenthalt intensiviert, der letzte Unterricht liegt aber 11 Jahre zurück, ebenso bei Latein. Norwegisch wurde durch mehrere Urlaubsaufenthalte gestützt. Zum Zeitpunkt des Tests praktizierte die Probandin regelmäßig Norwegisch, Spanisch und Französisch. Die Leistungen in Norwegisch und Spanisch sind sehr gut bis gut, das Gesamtabitur war befriedigend. Die Aussagekraft der Schulnoten ist allerdings dadurch beeinträchtigt, daß die Probandin Klasse 7 und 8 in der Schweiz verbracht hatte und in Klasse 9 vieles nachholen mußte, was im Ausland nicht angeboten worden war, besonders, was Englisch und Latein betraf (im Kanton Luzern war Französisch erste Pflichtfremdsprache). Das Kompetenzranking $D > N > F > E > S > L$ kann wohl, was das Spanische betrifft, nicht als Aktivierungsranking gelten. Studienbedingt dürfte das Spanische hier etwa auf einem Aktivierungsgrad mit dem Englischen liegen.
- 15 KO: Studiert Spanisch im 13. Semester (3. Fach), hat die Staatsexamina in Französisch und Sport in den zwei vorangehenden Semestern absolviert. Am Gymnasium nur Englisch und Französisch, beide mit guten Leistungen, ebenso wie im Gesamtabitur. Der letzte Englischunterricht liegt 8 Jahre zurück, die Sprachkompetenz wurde durch drei vierwöchige USA-Aufenthalte gestützt. Zusätzlich 8 Monate zusammenhängender Frankreichaufenthalt und 4 Monate Spanien. Latein und Spanisch wurden zeitgleich an der Universität begonnen, Spanisch auch noch durch VHS- und Ferienkurse intensiviert. Latinum nach 2 Semestern mit befriedigendem Abschluß. Latein und Englisch werden nicht mehr regelmäßig praktiziert. Das von der Probandin angegebene Kompetenzranking $D > S > F > E > L$ ist eher als Aktivierungsranking zu verstehen – ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit ist in Franzö-

sich wohl höher als in Spanisch, dafür sprachen auch meine Testergebnisse (z.B. im Hinblick auf den Wortschatz). Mit Sicherheit ist aber Spanisch – durch die Examensvorbereitungskurse bedingt – die zum Zeitpunkt des Tests am stärksten aktivierte Fremdsprache.

- 16 BS: Studiert Italienisch und Französisch im 3. sowie Deutsch im 2. Semester. Am Gymnasium grundständiges Englisch, Französisch bis Klasse 11 und 5 Jahre Italienisch – alle mit sehr guten Leistungen, ebenso das Gesamtabitur. An der Universität Latinum nach 2 Semestern mit gutem Abschluß – übrigens kurz vor unserer Testreihe. Alle Fremdsprachen im Unterricht erworben, keine längeren Sprachaufenthalte im entsprechenden Ausland. Letzter Englischunterricht liegt 3 Jahre zurück. Das Kompetenzranking $D > I > F > E > L$ dürfte weitgehend auch als Aktivierungsranking gelten, möglich wäre aber, daß Latein wegen des kurzen zeitlichen Abstandes noch stärker aktiviert ist als das besser beherrschte Englisch.
- 17 AS: Studiert Deutsch im 8. und Französisch im 3. Semester, hat zuvor Ausbildung zur Fremdsprachenkorrespondentin mit Französisch, Englisch und Spanisch absolviert. Am Gymnasium mit Latein angefangen (ausreichender Abschluß, liegt 16 Jahre zurück), gefolgt von Französisch und Englisch – diese beiden Sprachen wurden auch an der Höheren Handelsschule weitergeführt. Spanisch nur 1 Jahr lang im Rahmen der Ausbildung zur Fremdsprachenkorrespondentin (vor 8 Jahren) sowie "ein paar Wochen" an der Universität (1 Jahr vor unserem Test) gelernt. In allen Sprachen außer Latein gute bis sehr gute Noten, ebenso im Gesamtabitur. Der letzte Englischunterricht liegt 5 Jahre zurück. Außer bei Französisch nur gesteuerter Erwerb, hier zusätzlich Schüleraustausch, fünfwöchiges Auslandspraktikum und knapp 8 Monate Frankreichaufenthalt als Fremdsprachenassistentin. Das von der Probandin angegebene Kompetenzranking $D > F > E > S > L$ gilt wohl v.a. als Aktivierungsranking – was die reinen Sprachleistungen angeht, könnten die Lateinkenntnisse (immerhin siebenjähriger Lehrgang) möglicherweise die Spanischkenntnisse übertreffen.
- 18 VS: Studiert Politik und Französisch im 5. sowie Spanisch im 1. Semester. Am Gymnasium nur Englisch (letzter Unterricht liegt 6 Jahre zurück) und Französisch, an der Universität dann 2 Semester Latein- (Latinum: ausreichend; liegt 2 Jahre zurück) gefolgt von 2 Semestern Spanischkurs. Außer bei Latein durchweg gute Fremdsprachennoten. Die Französischkompetenzen wurden durch einen neunmonatigen *Au Pair*-Aufenthalt sowie durch ein sechsmonatiges Erasmus-Stipendium in Frankreich ergänzt, die Spanischkompetenzen durch ein sechswöchiges Praktikum in Mexiko. Das angegebene Kompetenzranking $D > F > E > S > L$ dürfte weitgehend auch als Aktivierungsranking gelten – lediglich Spanisch dürfte studienbedingt inzwischen stärker aktiviert sein als Englisch.
- 19 CT: Italienische Gaststudentin, für 1 Jahr in Deutschland (zum Zeitpunkt des Tests bereits 7 Monate im Land), studiert Germanistik und allgemeine Sprachwissenschaft im Magisterstudiengang. Deutsch ist ihre letztgelernte, aber bestbeherrschte und am stärksten aktivierte Fremdsprache. CT hat Latein nur an der Schule, Französisch und Englisch an Schule und als Ergänzungskurs an einer italienischen Uni-

versität gelernt. Ihr letzter Lateinkurs liegt 8 Jahre zurück, ihr letzter Englischkurs 2 Jahre und ihr letzter Französischkurs 1 Jahr. Zur Zeit praktiziert sie neben Italienisch nur Deutsch. Diese beiden Sprachen hat sie (auch) ungesteuert erworben, die anderen drei nur im Fremdsprachenunterricht. Hervorragende Noten in Französisch, Englisch und Deutsch sowie im Gesamtabitur, eher schlechte in Latein. Das von CT angegebene Sprachenranking $I > D > F > E > L$ ist zugleich als Aktivierungsranking zu verstehen.

- 20 **AW**: Studiert Englisch und Französisch im 4. Semester. Beide Sprachen schon am Gymnasium belegt, gefolgt von Latein (letzter Unterricht in Latein liegt 3 Jahre zurück). An Universität 1 Semester Spanischkurs als Ergänzungssprache zu Französisch, 1 Jahr vor unserem Test. Alle Fremdsprachennoten liegen zwischen "sehr gut" und "gut", ebenso das Gesamtabitur. Fast durchweg rein gesteuerter Fremdsprachenerwerb, lediglich die Französischkenntnisse wurden durch "viele kurze" Auslandsaufenthalte gestützt. Das Kompetenzranking $D > E > F > L/S$ kann mit einer Ausnahme wohl auch als Aktivierungsranking gelten: Das Spanische dürfte wegen des geringeren zeitlichen Abstandes nämlich etwas stärker aktiviert sein als das Lateinische.
- 21 **DZ**: Studiert Französisch und Theologie im 7. und Spanisch im 2. Semester. Am Gymnasium – in dieser Reihenfolge – Französisch, Englisch und Latein, jeweils mit sehr guten bis guten Noten. Letzter Unterricht in Englisch und Latein liegt 5 Jahre zurück, Englisch wird aber weiterhin praktiziert. An der Universität zunächst 1 Semester plus Ferienkurs Altgriechisch, dann 4 Wochen Intensivkurs Hebräisch und schließlich seit 1997 diverse Spanischkurse, zunächst als Ergänzungssprache zu Französisch, dann als eigenes Beifach. 1 Jahr vor dem Test begann die Probandin aufgrund privater Kontakte Neugriechisch zu lernen, zunächst ungesteuert, dann auch in einem relativ informellen Studentenwohnheimkurs. Diese Kontakte wurden mit Ferien in Griechenland verknüpft. DZ betont selbst, daß sie in dieser Sprache v.a. Kompetenzen im Bereich der gesprochenen Alltagskommunikation habe und deutlich weniger im Lesen und Schreiben. Sie bezeichnet das Neugriechische als "coole Sprache", die sie gerne als eigenes Fach studieren würde, wenn sie noch einmal von vorne anfangen müßte. Englisch, Latein, Altgriechisch und Hebräisch wurden nur gesteuert erworben, Französisch wurde durch regelmäßigen Schüleraustausch und durch ein Erasmus-Auslandsstipendium im Semester vor unserem Test gestützt (hier wurden auch die Altgriechischkenntnisse in einem Lektürekurs aufgefrischt), Spanisch durch einen 4-wöchigen Madrid-Aufenthalt ca. 1 Jahr vor unserem Test. Das Kompetenzranking $D > F > E > S > AG > NG > L > H$ ist auch weitgehend als Aktivierungsranking zu verstehen – wahrscheinlich ist aber Neugriechisch stärker aktiviert als Altgriechisch.

4.3.3 Test A: Übersetzung schriftlicher Vorlagen

4.3.3.1 Fragestellungen

Im Vordergrund stand die oben bereits ausführlich diskutierte Frage, welche Rolle die Kenntnisse verschiedener Fremdsprachen bei der Produktion oder Rezeption ziel-sprachlicher Texte spielen. Hierbei sollte auf die Anwendung unterschiedlicher lexikalischer Strategien, auf die Heranziehung unterschiedlicher Einzelsprachen und auf die Einflüsse individueller Variablen geachtet werden. Zu überprüfen war auch, inwieweit sich die Strategien mit abnehmender Kompetenz in der jeweiligen Zielsprache ändern.

4.3.3.2 Durchführung

Den Informanten wurde ein Arbeitsblatt vorgelegt, das die folgenden bereits in der Breitenstudie verwendeten Meldungen aus einer italienischen und einer spanischen Tageszeitung sowie zusätzlich eine Meldung aus einer katalanischen Tageszeitung enthielt. Der katalanische Text diente mir als Indikator dafür, wie die Informanten mit einem Text aus einer Sprache umgehen, die ihnen allen gleichermaßen unbekannt ist:

La Chiesa anglicana si divide su Diana⁴⁷⁶

Dopo l'invettiva contro «il culto di Diana» lanciata dall'arcivescovo di York, David Hope, numero due del clero d'Inghilterra, è arrivata la difesa dell'arcivescovo di Canterbury. George Carey ha invitato la comunità anglicana a «ringraziare Dio per la vita della principessa» e ha diffuso il testo di una preghiera da lui composta in occasione del suo funerale. Intanto, su Internet, un americano cui lady Di apparirebbe due volte alla settimana, chiede soldi per finanziare la diffusione del suo «verbo». (*Corriere della sera*, 6. 7. 1998, S. 10)

Klinsmann sugiere su retirada del futbol⁴⁷⁷

⁴⁷⁶ Textnahe Übersetzung: 'Die anglikanische Kirche entzweit sich über Diana. Nach der Schmäherede gegen den Diana-Kult, vorgebracht vom Erzbischof von York, David Hope, der Nummer zwei des Klerus von England, ist nun die Verteidigungsrede des Erzbischofs von Canterbury eingetroffen. George Carey hat die anglikanische Gemeinde dazu eingeladen "Gott für das Leben der Prinzessin zu danken" und hat den Text eines von ihm anlässlich ihres Begräbnisses verfaßten Gebets veröffentlicht. Inzwischen hat im Internet ein Amerikaner, dem Lady Di zweimal wöchentlich erscheinen soll, um Geld gebeten, um die Verbreitung ihres "Wortes" zu finanzieren.'

⁴⁷⁷ Textnahe Übersetzung: 'Klinsmann deutet seinen Rückzug vom Fußball an. Der Deutsche Jürgen Klinsmann, 108facher Nationalspieler und drittbester Torschütze des [WM-] Turniers mit 12 Toren, deutete gestern seinen endgültigen Rücktritt mit 33 Jahren an. Der Stürmer versicherte, daß er die Nationalelf und den Fußball "für einige Monate" verlassen werde. Klins-

El alemán Jürgen Klinsmann, 108 veces internacional y tercer máximo anotador del torneo con 12 goles, sugirió ayer su retirada definitiva a los 33 años. El delantero aseguró que deja la selección, y el fútbol "por unos meses". Klinsmann, que ha jugado este año en el Tottenham Hotspur, dijo que se retira por el deseo de pasar más tiempo junto a su hijo. "Ni siquiera yo mismo sé si continuaré", señaló. (*El País*, 6. 7. 1998, S. 46)

Una dona intenta enverinar el marit⁴⁷⁸

Un home de 37 anys, veí de Badajoz, ha denunciat la seva dona, a qui acusa d'intentar enverinar-lo i d'abandonar el domicili conjugal. Pocs dies abans de deixar casa seva, la dona va intentar emmetzinar el marit posant-li un producte químic al menjar. (*Avui*, 18. 1. 1998, S. 26)

Der Arbeitsauftrag zu diesen romanischen Texten lautete folgendermaßen:

Bitte übersetzen Sie die drei folgenden Texte mündlich, so gut es geht, ins Deutsche und sprechen Sie dabei alle Ihre Überlegungen sowie Ihre Übersetzungen auf Band. Wenn Sie die Texte nicht völlig verstehen, dann sagen Sie einfach, was Sie verstehen und warum Sie dies verstehen.

Anders als in der Breitenstudie sollte in der Tiefenstudie auch das fremdsprachliche Produktionsverhalten untersucht werden. Daher wurde den Informanten zusätzlich die folgende Kurzmeldung aus einer deutschen Tageszeitung zur Übersetzung in eine romanische Fremdsprache vorgelegt:

O.J. Simpson, früherer US-Footballstar, hat mit einem Biß in die Hand des Angreifers einen bewaffneten Räuber in die Flucht geschlagen. Der Mann habe ihn nach dem Golfspielen bedroht, so Simpson. Nach einem Wortgefecht habe er versucht, dem Mann seine Waffe abzunehmen und ihn dabei gebissen. Simpson war 1994 vom Vorwurf des Mordes an seiner Exfrau und deren Liebhaber freigesprochen worden. (*AP-Meldung nach Badische Zeitung*, 15. 4. 1999, S. 20)⁴⁷⁹

mann, der dieses Jahr bei Tottenham Hotspur gespielt hat, sagte, daß er sich zurückzieht, um mehr Zeit mit seinem Sohn zu verbringen. "Nicht einmal ich selbst weiß, ob ich weitermachen werde", signalisierte er.'

⁴⁷⁸ Textnahe Übersetzung: 'Eine Ehefrau versucht, ihren Mann zu vergiften. Ein Mann von 37 Jahren aus Badajoz hat seine Frau angezeigt, der er vorwirft zu versuchen, ihn zu vergiften und das eheliche Zuhause zu verlassen. Wenige Tage vor dem Auszug aus ihrem Haus versuchte die Frau, ihren Mann zu vergiften, indem sie ihm ein chemisches Produkt in das Essen mischte.'

⁴⁷⁹ Spanische Modellübersetzung (Dank an Pedro Molina Campaña): O.J. Simpson, una antigua estrella del fútbol americano, ahuyentó a un ladrón armado mediante/con un mordisco en la mano del atacante. Según Simpson, el hombre lo había amenazado tras la partida de golf y tras una disputa verbal intentó quitarle su arma y le mordió. Simpson en 1994, fue exculpado de la acusación de asesinato contra su ex-mujer y su amante.

Italienische Modellübersetzung (Dank an Silvana de Luca): O.J. Simpson, ex campione di football americano, mordendo la mano dell'aggressore ha messo in fuga un ladro/rapinatore armato. Simpson afferma che l'uomo lo avrebbe minacciato dopo aver giocato a golf. Dopo un concitato scambio di parole egli avrebbe tentato di disarmare l'uomo mordendolo. Nel 1994 Simpson era stato assolto dall'accusa di aver ucciso sua moglie e l'amante di lei.

Der Arbeitsauftrag für die Übersetzung des deutschen Textes in die Fremdsprache mußte wegen der unterschiedlich verteilten Sprachkompetenzen differenziert erteilt werden. Nach Möglichkeit sollte ins Spanische oder Italienische übersetzt werden, da der tertiäre Erwerb dieser Sprachen im Zentrum meiner Untersuchungen stand. Hier erwies es sich als nützlich, daß die sprachliche Anamnese diesem Test eine Woche vorausgegangen war: So konnte ich die vorhandenen Sprachkompetenzen recht genau einschätzen und die Informanten auf die gewünschten Sprachen verteilen.

Die Verteilung Spanisch/Italienisch geschah nach dem Grundsatz "Jeder übersetzt in die Sprache, in der er Kompetenzen aufweist, die man als 'Grundkenntnisse' charakterisieren könnte."⁴⁸⁰ Schließlich ging es ja darum, die Strategien zur Behebung von lexikalischen Defiziten zu untersuchen. Zu kompetente Informanten hätten möglicherweise gar keine Wortschatzlücken aufgewiesen. Wer also beispielsweise Spanisch auf fortgeschrittenem Niveau studierte und nebenher zwei Italienischgrundkurse besucht hatte, übersetzte ins Italienische. Wer aber als Spanischstudent gar kein Italienisch konnte, übersetzte ins Spanische. Die Informanten, die weder über Spanisch noch über Italienischkompetenzen verfügten, übersetzten ins Französische. Auf diese Weise ergaben sich 14 Übersetzungen ins Spanische, vier ins Französische (AE, OH, NH und die Italienerin CT) und drei ins Italienische (SG, NK, BS). Die deutsch-französisch aufgewachsene Probandin CK übersetzte also ins Spanische. Der Arbeitsauftrag lautete folgendermaßen:

Bitte versuchen Sie, den folgenden Text ins Italienische, Spanische oder Französische zu übersetzen und sprechen Sie dabei alle Ihre Überlegungen sowie Ihre Übersetzungen auf Band. Wenn Sie zu einer Komplettübersetzung nicht in der Lage sind, dann übersetzen Sie die Textteile oder Wörter, bei denen das möglich ist. Bitte fertigen Sie gleichzeitig auch eine schriftliche Fassung Ihrer Übersetzung an.

Daß hier – anders als bei der Übersetzung ins Deutsche – neben dem Lautdenkprotokoll noch eine zusätzliche schriftliche Fassung gefordert wurde, hatte zwei Gründe: Gerade bei geringer Fremdsprachenkompetenz tauchen häufig Unregelmäßigkeiten in den Graphem-Phonem-Korrespondenzen auf.⁴⁸¹ In solchen Fällen kann die schriftliche Form helfen, die phonetisch nicht normgerecht realisierte Form zu korrigieren und so das zu rekonstruieren, was der Informant eigentlich sagen wollte. Umgekehrt kann natürlich auch die mündliche Form die Interpretation einer falschen Graphie erleich-

Französische Modellübersetzung (Dank an Nicole Schecker): O.J. Simpson, ex-star/ancienne star du football américain a fait fuir un voleur armé qui l'attaquait en le mordant à la main. Selon Simpson, l'homme l'a menacé après une partie de golf. Après un violent échange de paroles, il a essayé de s'emparer de l'arme de son agresseur et l'a mordu à la main. En 1994 Simpson, accusé d'avoir tué son ex-femme et l'amant de cette dernière a été innocenté/a été blanchi de cette accusation/a été lavé de tout soupçon.

⁴⁸⁰ Unter solchen "Grundkenntnissen" verstehe ich Kompetenzen, wie man sie beispielsweise über ein bis zwei Semester in den sehr arbeitsintensiven "Grundkursen für Romanisten" an der Universität Freiburg erwerben kann (vgl. deren Beschreibung im Rahmen der Breitenstudie).

⁴⁸¹ Orthographische Fehler in der Fremdsprachenproduktion als Indizien für die Art der Wortschatzspeicherung untersucht Cowan (1992).

tern.⁴⁸² Wichtiger aber war der zweite Grund: Probeuntersuchungen hatten gezeigt, daß manche Fremdsprachlerner große Schwierigkeiten haben, ohne schriftliche Gedankenstütze einen längeren Text zu übersetzen. Die schriftliche Fassung hilft ihnen, einmal erschlossene Lösungen nicht wieder zu vergessen und keine geforderten Elemente auszulassen.

Die romanischen Texte sollten kurz, inhaltlich ansprechend, lexikalisch und syntaktisch abwechslungsreich sein und die Möglichkeit bieten, einzelne Formen aus dem Kontext oder dem Weltwissen zu erschließen. Dasselbe galt für den deutschen Text, der an (morpho-) syntaktischen Schwierigkeiten beispielsweise drei verschiedene Tempora, indirekte Rede und eine Passivform aufweist. Er enthält auch einige Vokabeln, die nicht unbedingt dem fremdsprachlichen Grundwortschatz angehören, aber relativ konkret und gut paraphrasierbar oder über andere Fremdsprachen erschließbar sind.

Der ganze Test dauerte ca. 30 Minuten, wobei für die deutsch-romanische Übersetzung häufig mehr Zeit gebraucht wurde als für die anderen drei Übersetzungstexte zusammen. Die Aufnahmen wurden dann transkribiert und ausgewertet.

4.3.3 Prinzipien der Transkription

Jede Transkription gesprochener Aufnahmen muß ihren Platz auf einer Skala zwischen zwei Extrempolen finden: Den einen Pol bildet die komplette phonetische Transkription incl. Intonationskurven, mit genauer Angabe der Länge der Sprechpausen und natürlich mit dem Verzicht auf jegliche Interpunktion. Den anderen Pol bildet eine orthographische oder "literarische" Transkription, die sämtliche Charakteristika der gesprochenen Sprache (Versprecher, Korrekturen, *hesitation phenomena* usw.) ausmerzt und einen "druckreifen" Text herstellt.

Ich habe mich aus Gründen der Lesbarkeit für eine Kompromißform entschieden: API-Symbole⁴⁸³ verwende ich nur dort, wo fremdsprachliche Wörter stark normabweichend realisiert werden – oft geht eine solche Abweichung mit einem falschen Verständnis der Form einher. Die API-Transkription wurde in solchen Ausnahmefällen in eckigen Klammern angefügt. Abweichungen vom Standarddeutschen gebe ich genau wie den übrigen Text nur in lateinischer Schrift wieder. Sie spielen ja für meine Fragestellungen an sich keine Rolle, geben aber vielleicht doch Einblick in die jeweilige Gemütslage der Probanden. Dialektale Einschläge und Charakteristika gesprochener Sprache wurden auf die gleiche Weise erfaßt. Interpunktionszeichen wurden dort eingefügt, wo sie für das Lesen hilfreich schienen und für das Bandmaterial zweifelsfrei zu identifizieren waren (der Ausdruck "herauszuhören" verbietet sich hier). Natürlich ist das Einfügen der Interpunktion methodisch fragwürdig. Da es sich aber bei den Lautdenkprotokollen nicht um "einfache" Äußerungen, sondern vielmehr um eine

⁴⁸² In der Praxis stellte sich dieser Grund als weniger wichtig dar, weil die Probanden später ihre eigenen Lautdenkprotokolle in einer Rohfassung vortranskribierten und dadurch deutlich wurde, wie sie selbst ihre gesprochene Version verschriftet hätten.

⁴⁸³ Association Phonétique Internationale.

Kombination von drei Texten handelt (Ausgangstext, ZIELtext, Übersetzungsreflexionen), deren Fragmente sich ständig abwechseln, schien mir dieses Verfahren legitim, um eine bessere Übersicht zu gewährleisten. Als Interpunktionszeichen verwende ich Punkt, Doppelpunkt, Strichpunkt, Komma, Fragezeichen, Anführungszeichen und Hochkomma. Von besonderer Bedeutung für das Erkennen mentaler Prozesse sind Unterbrechungen der Redekette durch Pausen, Wortabbrüche und Korrekturen, aber auch Suprasegmentalia wie Dehnungen und Intonationskurven. Sie alle wurden in der Transkription gemäß der nachfolgenden Legende berücksichtigt (s.u.). Das Fragezeichen markiert Intonationsfragen der Probanden. Wird ein Wort oder Syntagma abrupt abgebrochen, markiere ich dies durch einen angehängten Bindestrich. Bindestriche zwischen einzelnen Silben eines Wortes signalisieren eine Sprechweise, bei der die einzelnen Silben segmentiert gesprochen werden – besonders häufig ist dies bei paralleler Schreibtätigkeit der Fall. Auffälligkeiten in bezug auf Lautstärke und schwer transkribierbare Äußerungen wie Lachen und Seufzen wurden als Kommentar in eckiger Klammer eingefügt. Von großer Bedeutung sind die Sprechpausen: Eine Probandin sagte mir nach dem Experiment, man könne nicht gleichzeitig nachdenken und sprechen. Die Länge der Pause ist also möglicherweise – dies muß nicht immer so sein – ein Indikator für die Ausführlichkeit der Überlegungen. Interessanterweise war die Länge der Pausen stark zweigeteilt: zum einen recht kurze Pausen von 1-2 Sekunden – das sind Größen, wie sie auch bei der muttersprachlichen Sprachproduktion häufig vorkommen, wenn man beispielsweise ein passendes Wort sucht – und auf der anderen Seite recht lange Pausen von 4 Sekunden und mehr. Hier wird offensichtlich über schwierigere oder komplexere Defizite nachgedacht. Der Einfachheit halber unterscheide ich daher zwei Pausenlängen: solche unter 3 Sekunden "..." und solche über 3 Sekunden. Letztere werden sekundengenau angegeben, also z.B. "(5 sec.)". Da die Verwendung fremdsprachlicher Wörter im Rahmen lexikalischer Strategien im Vordergrund der Untersuchung stehen sollte, wurden diese grundsätzlich kursiv gesetzt. Entstammten sie aus einer Sprache, die weder die Sprache des Ziel-, noch des Ausgangstextes war, dann wurden sie zusätzlich unterstrichen.⁴⁸⁴

⁴⁸⁴ Meine Transkriptionsprinzipien entsprechen damit weitgehend denen von Krings (1986: 57f). Krings verzichtet allerdings weitgehend auf Interpunktion (Ausnahme: Fragezeichen und Ausrufezeichen) und hat auch keinen Grund für eine gesonderte Markierung fremdsprachlicher Wörter. Interessanter ist für ihn die Arbeit mit dem Wörterbuch, weshalb er die jeweils von den Probanden herangezogenen Wörterbuchartikel in die Transkription einsetzt.

Legende zur Transkription

...	Sprechpause unter 3 Sekunden
(5 sec.)	Sprechpause über 3 Sekunden (sekundengenau gemessen)
[sic]	Kommentar des Transkriptors (z.B. API-Transkription bei Abweichung von der Norm, Vermerk von Lachen, Seufzen etc.)
xyz	Fremdsprachliches Wort in der Sprache des Ziel- oder Quelltextes
<u>xyz</u>	Fremdsprachliches Wort in einer anderen Sprache als Ziel- oder Quelltext
?	Intonationsfrage
xyz↑	steigende Intonation am Wortende
xyz↓	fallende Intonation am Wortende
xyz-	abgebrochenes Wort oder Syntagma
x-y-z	stockende, silbentrennende Sprechweise
seinen→	letzte Silbe vor dem Pfeil wird gedehnt
***	unverständlich
*xyz	nicht normgerechtes Wort

4.3.3.4 Auswertung

Die Auswertung solcher Lautdenkprotokolle auf die Anwendung lexikalischer Strategien hin ist höchst problematisch: Übersetzt ein Proband einen Text korrekt von oben nach unten, ohne dabei kommentierende Bemerkungen oder größere Pausen zu machen, dann hat man keine Chance herauszubekommen, ob er schlichtweg alle Wörter des fremdsprachlichen Textes vorher kannte oder ob er Inferenzstrategien angewandt hat.

Zugriffsmöglichkeiten auf das mentale System des Sprechers haben wir also nur dort, wo entweder Kommentare, vielsagende Fehler oder wenigstens Denkpausen auftreten. Aber selbst in diesen Fällen kann man häufig nicht entscheiden, welche von mehreren in Frage kommenden Strategien tatsächlich angewandt wurde. Es gibt auch immer wieder Stellen, an denen nicht ganz klar ist, welche Teile noch sprachliche Reflexion und welche schon eine fertige Übersetzung sein sollen. Man darf ja nie aus den Augen verlieren, daß wir uns idealtypisch gesehen in den Lautdenkprotokollen – um mit Levelt (1989: 9) zu sprechen – noch in der Phase des Formulators befinden und noch nicht in der Phase des Artikulators bzw. des *overt speech* (vgl. hierzu S. 80f), auch wenn natürlich ein solcher auf den Bändern vorliegt.⁴⁸⁵

Um die Auswertung nicht zu einem Akt der Willkür werden zu lassen, habe ich mich daher auf die Erfassung der (einigermaßen)⁴⁸⁶ eindeutigen Strategien beschränkt.

⁴⁸⁵ Aus diesem Grund wäre es auch unzulässig, das Sprachenwirrwarr in den Lautdenkprotokollen als *code switching* zu bezeichnen. Es liegt ja noch gar kein endgültiger Text vor. Zum Problem des *code-switching* bei Fremdsprachenlernern vgl. Lüdi (1991).

⁴⁸⁶ Die Schwierigkeiten der Zuordnung erklären auch, warum hier im Vgl. zu Müller-Lancé 2000b, einem früheren Auswertungsstadium, z.T. geringfügig veränderte Zahlenwerte auftreten.

Diese machen etwa zwei Drittel der in den Protokollen wahrnehmbaren Strategien aus. Da – wie bereits gesagt – sicherlich auch viele Strategien angewandt wurden, ohne sich im Lautdenkprotokoll niederzuschlagen, würde ich grob schätzen, daß die in der Auswertung erfaßten Strategien etwa die Hälfte aller insgesamt angewandten Strategien ausmachen dürften.

Wie problematisch die Identifikation der Strategien im einzelnen sein kann, soll an dem folgenden kurzen Auszug aus einem besonders schwierig auszuwertenden Lautdenkprotokoll demonstriert werden. Es handelt sich um die Übersetzung aus dem Katalanischen, einer Sprache, die die Probandin nicht beherrscht:

Beispiel 19: Auswertung eines Protokollauszuges zur Übersetzung aus dem Katalanischen

Zeile	Lautdenkprotokoll A.B.: Text 3	Komm.: lexikal. Strategien
1	Em, dann, eine Frau beabsichtigt ... <i>enverinar</i> ... weiß ich nich',	#
2	<i>el marit</i> weiß ich auch nich'↓. Ein Mann von 37 Jahren↑,	#
3	° gekommen [für <i>veí</i>] von Badajoz↑ [kastilische Aussprache]	KTS/intersprachF1/3/4?
4	(5 sec.) ähm hat seine Frau beschuldigt ↑ [für <i>denunciat</i>] (3	?
5	sec.) oder angezeigt em, die er beschuldigt, (6 sec.) versucht	Anpassung
6	zu haben, ja, <i>enverinar</i> weiß ich n- wieder nich', also ihm ir-	#
7	gendwas anzutun ↑ und das gemeinsame ... Heim aufzugeben.	passepartout
8	(4 sec.) Wenige Tage ° danach ↑ [für <i>abans</i>] ... oder wenige	KTS
9	Tage °nachdem (4 sec.) ähm sie ihr Haus↑ <i>deixar</i> [ks] weiß ich	#
10	nich'↑, em (6 sec.) versucht die Frau↑- wird - äh oder ja doch,	morphol. Interferenz aus Frz.
11	versucht die Frau, em (4 sec.) den Mann zu vergiften [für	+ Korrektur; KTS/KTA/WW
12	<i>emmetzinar</i>], indem sie ihm ... ein chemisches Produkt ins	?
13	Essen mischt ↓. (10 sec.)	?

Für die Markierung der verschiedenen lexikalischen Strategien in der Kommentarspalte des gerade angeführten Beispiels wurden die Kürzel aus der nachfolgenden Liste verwendet. Lag offensichtlich die Anwendung einer Strategie vor, ohne daß man den Typ der Strategie identifizieren konnte, so wurde dies mit einem Fragezeichen in der Kommentarspalte markiert. Inter- und intralinguale Strategien erhielten zusätzlich ein Kürzel für die Sprache, aus der die Transferbasis stammte:⁴⁸⁷

Strategien

WW	Weltwissen
KTS	Kontext sprachlich
KTA	Kontext außersprachlich (Situation)
intersprach	interlingual sprachlich (+ Sprachenkürzel)
interep	interlingual episodisch (+ Sprachenkürzel)
intrasprach	intralingual sprachlich (+ Sprachenkürzel)
intraep	intralingual episodisch (+ Sprachenkürzel)

Sprachenkürzel

M1	erste Muttersprache
M2	zweite Muttersprache
F1	beste Fremdsprache
F2	zweitbeste Fremdsprache
F3	drittbeste Fremdsprache
F4	viertbeste Fremdsprache
Fz	Fremdsprache von Ziel- bzw. Ausgangstext

⁴⁸⁷

Anm.: Werden zwei Fremdsprachen als gleich gut beherrscht angegeben, erhalten sie die gleiche Nummer (z.B. Engl. u. Frz. als F1); für die Angabe der nächstbesten Fremdsprache wird dann eine Nummer übersprungen, also z.B. Span. als F3.

Offensichtliche "Fehlleistungen" wurden wie folgt markiert:

- # dem Probanden ist keine Erschließung möglich (z.B. "keine Ahnung")
- *xyz die vom Probanden verwendete Form existiert in der Zielsprache nicht (diese Markierung gilt also auch für Formen, die so in *anderen* Sprachen existieren!)
- °xyz die Form existiert zwar in der Zielsprache, ist aber keine korrekte Übersetzung für die ausgangssprachliche Form; diese Markierung wird nur in den Übersetzungspassagen eingesetzt, nicht beispielsweise in den eigenen Kommentaren. Markiert werden nur lexikalische Fehler, keine grammatischen Fehler (falsche Präpositionen oder Adverbien rechne ich zum Lexikon).

Kommen wir nun zu den angekündigten Entscheidungsproblemen. Bei der Auswertung des gerade aufgeführten Protokollausschnitts ergaben sich die folgenden Schwierigkeiten (in der Kommentarspalte durch "?" markiert):

- Z. 2: bei **gekommen** ist nicht zu entscheiden, ob es über den Kontext oder über frz./sp. *venir* oder über lat. *venire* erschlossen wurde.
 - Z. 4: bei **beschuldigt** gilt dasselbe, hier kommt auch noch die Möglichkeit über dt. *denunzieren* hinzu.
 - Z.10: **vergiften**: eine interlinguale Strategie ist unwahrscheinlich, ob aber über den sprachlichen, den außersprachlichen Kontext oder über das Weltwissen inferiert wurde, bleibt unklar.
 - Z.11: bei **chemisches Produkt ins Essen mischt** (hier der Einfachheit halber zusammengefaßt) waren Inferenzstrategien über fast alle Schulsprachen möglich.
- All diese Belege tauchen also nicht in der Auswertung auf.

4.3.3.4.1 Ergänzung der Kategorien lexikalischer Strategien

Wie die Beispiele in Kap. 3.3.2 (s.o.) zeigen, war die in Abbildung 20 (S. 185) vorgestellte Typologie lexikalischer Strategien bei der Auswertung größtenteils hilfreich. Aufgrund der bereits angesprochenen Schwierigkeiten, eine scharfe Grenze zwischen den beiden dort aufgeführten Kategorien "Weltwissen" (5) und "außersprachlicher Kontext" (6b) zu ziehen, habe ich in der Auswertung aber darauf verzichtet, diese Kategorien zu unterscheiden. Auf der anderen Seite schien es vom Datenmaterial der Lautdenkprotokolle her sinnvoll, neben den bereits aufgeführten Kategorien noch einige weitere, gleichfalls eng miteinander verwandte Kategorien aufzuführen, die man unter dem Rubrum "Umgehungsstrategien" zusammenfassen könnte. Sie lassen sich zwar den bereits aufgeführten Kategorien in gewisser Weise zuordnen, sind aber doch so speziell und vor allem so häufig, daß es lohnend erscheint, ihnen eigene Kategorien einzuräumen. Diese Strategien waren – neben dem einfachen Übergehen des problematischen Wortes – im folgenden:

7a Anpassung (eine gefundene Lösung wird so lange verändert bzw. durch Synonyme ersetzt, bis sie in den Kontext zu passen scheint – diese Strategie tauchte nur in der Rezeption auf und stellt einen Sonderfall des Typs 4a "intralingual sprachlich" dar).⁴⁸⁸

Beispiel 20: DZ 1,26: Übersetzung von it. *lanciata dall'arcivescovo di York* ('vorgebracht vom Erzbischof von York') ins Deutsche:

"was ähm ja im Französischen *lancer-* also was °**geworfen**, nee Quatsch, natürl' nich 'geworfen' aber wa- [Lachen] was **verbreitet** wurde oder **organisiert** wurde von dem Yorker ... ja, dann würd ich wieder sagen ***Arschiv** oder erzbis- °**erzbischöflichen Ordinariat** bla bla bla."

[hier doppelte Anpassung, beide ausgehend von der Strategie "interlingual sprachlich Frz./F1": einmal für den verbalen und einmal für den nominalen Teil des Ausgangssprachlichen *lanciata dall'arcivescovo di York*]

7b Umformung (das Ausgangswort wird so lange verändert bzw. durch Synonyme ersetzt, bis sich dafür eine zielsprachliche Entsprechung finden läßt – diese Strategie tauchte nur in der Produktion auf und stellt eine Sonderform des Typs 2a "intralingual sprachlich" dar)

Beispiel 21: AW 4,47: Übersetzung von "in die Flucht schlagen" ins Spanische:

"**in die Flucht schlagen:** **vertreiben**, vertreiben↓ ah *ex- exp-* nee, vertreiben *expulser*↓ *expulsar* ooh (3 sec.) *ha ex-pulsado* ... nee."

7c Passepartout (nach vergeblichem Suchen einer Lösung wird in der Zielsprache ein *mot passepartout* verwendet, um die lexikalische Lücke zu füllen – es liegt also ein Sonderfall des Typs 2a bzw. 4a "intralingual sprachlich" vor, der in Rezeption und Produktion gleichermaßen auftritt):

Beispiel 22: MK 1,3: Übersetzung von it. *arcivescovo* ('Erzbischof') ins Deutsche:

"Gegen den Kult von Diana↑ ähm (6 sec.) vom **was auch immer** [für *arcivescovo*] von York, David [deutsch realisiert] Hope↑."

7d Eindeutschung (der Proband konstruiert aus dem fremdsprachlichen Wort ein nicht vorhandenes deutsches Wort – es liegt also ein Sonderfall des Typs 3a "interlingual sprachlich" vor; für die Produktion, also Typ 1a, müßte man entsprechend von "Französisierung/Hispanisierung etc. sprechen).⁴⁸⁹

Beispiel 23: NE 3,13: Übersetzung von kat. *emmetzinar* ('vergiften') ins Deutsche:

"Wenige Tage °nachdem [für *abans*] sie das- nachdem sie ihr Haus verlassen hat↑, (3 sec.) hat die Frau versucht↑ (3 sec.) *emeti- emmetzinar* (3 sec.) hat sie versucht, den Mann zu ***emiziniere**n (4 sec.) ah! hat sie versucht ihren Mann zu vergiften, indem sie ihm ein chemisches Produkt ins Essen °mischte [für *posant*].

⁴⁸⁸ Krings (1986: 405ff) würde hier von einer Evaluationsstrategie sprechen.

⁴⁸⁹ Dieses Verfahren wird im Frankfurter EUROCOMRom-Kurs (vgl. S. 55ff) systematisch angewandt: Beim ersten Übersetzungsdurchgang bleibt alles eingedeutscht stehen, was nicht sofort erschlossen werden kann. Beim nächsten Durchgang kümmert man sich dann um diese Problemfälle.

4.3.3.5 Ergebnisse

Bezüglich der Verwendung lexikalischer Strategien sind vier Fragenkomplexe besonders zu berücksichtigen:

- a) Wie wichtig sind die Inferenzstrategien auf der Basis anderer Fremdsprachen im Vergleich zu den übrigen Strategien?
- b) Welche Fremdsprachen werden am ehesten für Inferenzstrategien herangezogen?
- c) Wie groß ist diesbezüglich der Unterschied zwischen fremdsprachlicher Rezeption und Produktion?
- d) Welche Rolle spielen lernerabhängige Faktoren wie Sprachkompetenz, Temperament usw.?
- e) Welche phonetischen oder morphologischen Ähnlichkeiten mit dem unbekanntem Wort der Zielsprache muß ein anderes Wort aufweisen, damit es als Inferenzbasis in Frage kommt?

Der Beantwortung der Fragen a) bis d) dient die folgende Ergebnisübersicht. Die Sprachen sind hier einmal nach der Kompetenz geordnet, die der jeweilige Proband für sie angegeben hatte (Legende s.o. S. 300), und einmal nach Einzelsprachen. Intralinguale Strategien sind unter Fz zusammengefaßt, wenn sie sich auf die Fremdsprache beziehen. Bei Bezug auf die Muttersprache liefen sie unter Umformung, also unter den Umgehungsstrategien. Episodische Strategien wurden ebenfalls in dieser Kategorie erfaßt. Die zweisprachige Probandin CK (deutsch/französisch) und die italophone Probandin CT wurden separiert dargestellt, um die Einflüsse der verschiedenen Muttersprachen deutlicher zu machen.

Nr.	Name	Erschließungen über										Str. ges.	Genutzte Einzelsprachen								
		M1	M2	F1	F2	F3	F4	Fz	KS	WKA	Ep		Um	D	F	E	S	I	L	K	Ges.
1	FA	3		3	24				1			6	37	3	24	3					30
2	HB	3		6				5	1			5	20	3	6		5				14
3	AB	6		5				8	1	2		2	24	6	5		8				19
4	NE	6		1	2	2		4		2		3	20	6	2	1	6				15
5	CE	6		15	31	3	3	7		2		3	70	6	31	15	9	1	3		65
6	AE	5		1	1		1	5				6	19	5	6	1				1	13
7	TG	4		2				6		4		13	29	4			8				12
8	SG	2		4	4	2		7	2	6		3	30	2	4	2		6	4	1	19
9	OH	3		21	2	7		5	1	5		8	52	3	25	2		1	7		38
10	NH	10		7	4	9		2		3		9	44	10	6	7			9		32
11	RH	7		2	7			3				2	21	7	7	2	3				19
s.u.																					
13	NK	1		2	8			4		1	1	11	28	1	7	2		5			15
14	MK	2			2			3		1		9	17	2	2		3				7
15	KO	2		4	2			2				9	19	2	2		6				10
16	BS	2		1				14				17	34	2				15			17
17	AS	14		29	1	2	6	9	5	3	1	20	90	14	29	1	11		6		61
18	VS	3		12		1		9	1			3	29	3	12		9	1			25
s.u.																					
20	AW	4		3	14	1	1	1		4	3	8	39	4	14	3	2		1		24
21	DZ	9		24	2	1	1	6	3	2	2	16	66	9	24	2	7		1		43
dt. Prob.		92		142	104	28	12	100	15	35	7	153	688	92	204	41	77	29	31	2	478
ca. %		13,4		20,6	15,1	4,1	1,7	14,5	2,2	5,1	1,0	22,2	100	13,4	29,7	5,9	11,5	4,2	4,5	0,3	69,5
12	CK		5	1				2			1	2	11		5	1	2				8
ca. %			45,5	9,1				18,2			9,1	18,2	100		45,5	9,1	18,2				72,7
19	CT	19			1			1	1	1		11	34		2			19			21
ca. %		55,9			2,9			2,9	2,9	2,9		32,4	100		5,9			55,9			61,8
Gesamt		111	5	143	105	28	12	103	16	36	8	166	733	92	211	42	79	48	31	2	507
ges. ca %		15,1	0,7	19,5	14,3	3,8	1,6	14,1	2,2	4,9	1,1	22,6	100	12,6	28,8	5,7	10,8	6,5	4,2	0,3	69,2

Tabelle 26: Ergebnisübersicht zur Anwendung lexikalischer Strategien⁴⁹⁰

Kommen wir nun zu den angesprochenen Fragekomplexen:

⁴⁹⁰

Zu den Erschließungsbelegen über das Katalanische: AE hat keinerlei Kompetenzen für das Katalanische angegeben. Bei der Übersetzung vom Deutschen (ihre M1) in das Französische (ihre F2) hat sie sich jedoch an das Wort *denunciat* im zuvor übersetzten katalanischen Text erinnert und ist hierüber auf frz. *dénoncer* gekommen. Da AE nur drei Fremdsprachen angegeben hat (E, F, L), habe ich diese Erschließung als Beleg für eine Erschließung über die viertbeste Fremdsprache gewertet. Bei SG lag der Fall ähnlich: Sie erschloß bei der katalanischen Rezeption aus dem Syntagma *la seva dona*, daß *seva* Possessivpronomen sein müsse ('sein') und transferierte diese Erkenntnis anschließend auf das Syntagma *casa seva*.

4.3.3.5.1 Bedeutung anderer Fremdsprachen für das Übersetzen

Ein Blick auf die Fußzeile der Tabelle zeigt, daß knapp 70% von insgesamt 733 erfaßten Strategieanwendungen sich auf Einzelsprachen bezogen. In 111 Fällen war dies die erste (bzw. einzige) Muttersprache, in 5 Fällen die zweite Muttersprache. In den übrigen 391 Fällen einzelsprachenbezogener Erschließungen, also in mehr als der Hälfte aller Strategieanwendungen (53,34%), waren Fremdsprachen die Inferenzbasis. Man kann also sagen, daß für mehrsprachige Romanisten beim Übersetzen aus oder in eine romanische Sprache ihre übrigen Fremdsprachen die wichtigste lexikalische Informationsquelle darstellen. Dies läßt sich allerdings nicht unbedingt auf Romanisten romanischer Muttersprache übertragen, wie das Beispiel der separat aufgeführten Probandinnen CK und CT zeigt: Sie waren die einzigen Probandinnen, die häufiger über die Muttersprache als über ihre gesammelten Fremdsprachenkenntnisse inferierten. Interessanterweise nutzte dabei die deutsch-französisch aufgewachsene CK fünfmal (von insgesamt 11 Strategieanwendungen) ihre nach eigenen Angaben schwächere Muttersprache Französisch, kein einziges Mal jedoch ihre stärkere Muttersprache Deutsch. Die Italienerin CT nutzte in 19 von 34 Strategieanwendungen Transferbasen ihrer Muttersprache. Bei den romanophonen Probanden machten die muttersprachlichen Strategien also ca. 50% aller Strategieanwendungen aus, bei den germanophonen Probanden lediglich 13%.⁴⁹¹

Überraschend selten wurden der Kontext und das Weltwissen zur Erschließung unbekannter Vokabeln genutzt: Nur in 2% bzw. 5% aller erfaßten Strategieanwendungen war dies der Fall. Man wird allerdings hier eine deutlich höhere Dunkelziffer annehmen müssen: Gerade der Einfluß des Weltwissens ist ja für die Probanden im Lautdenkprotokoll am schwierigsten zu verbalisieren. Das Formulieren sprachbezogener Probleme sind sie schließlich als Philologen gewohnt – das scheinbar banale Alltagswissen hingegen ist für sie deutlich schwieriger ins Bewußtsein und damit auf das Tonband zu bringen.

Ebenfalls selten waren episodische Strategien: Insgesamt gab es gerade einmal 8 Belege (entspricht gut 1% aller Strategieanwendungen), und dies, obwohl auch schon der bloße Versuch der Anwendung einer solchen Strategie erfaßt wurde. Hierzu die folgenden Beispiele (weitere vier Belege wurden bereits in der Strategienübersicht S. 185ff aufgeführt):

Beispiel 24: DZ 2,26f: Übersetzung von sp. *ni siquiera* ins Deutsche:

Äh, was- dieses *siquiera* isch eine komische Form, **des hab' i au mal gewußt** (7 sec.).

⁴⁹¹ Dasselbe Ergebnis erbrachte die Breitenstudie, in der mehrere romanische Muttersprachler vertreten waren (vgl. Müller-Lancé 1999).

Beispiel 25: AW 2,43ff: Übersetzung von sp. *sé* ins Deutsche:

Ni sé (7 sec.) hm tja, war des jetzt dieses *sé* °sich? ... oder von *saber*? [lacht] **Des is' lang her** [lacht] (5 sec.).

Einen Sonderfall stellt das folgende Beispiel dar, nämlich einen absoluten Grenzfall dieser Kategorie. Die Probanden sucht hier nach hilfreichen Episoden und kommt zu dem Ergebnis, daß noch gar keine entsprechende Lernepisode vorliegt:

Beispiel 26: NK 4,50ff: Übersetzung von "war freigesprochen worden" ins Italienische:

Oh Gott (3 sec.), uhm, (8 sec.) "war freigesprochen worden" (6 sec.), äh, **die Verbform hatten wir ja noch nicht mal** (12 sec.), hm, (7 sec.).

4.3.3.5.2 *Bevorzugt als Inferenzbasis herangezogene Fremdsprachen*

Die meisten fremdsprachlichen Inferenzstrategien beziehen sich auf die bestbeherrschte Fremdsprache. Es folgen die zweitbeste Fremdsprache, die zielsprachlichen Erschließungen und dann weit abgeschlagen die Kategorien F3 und F4. Entscheidendes Kriterium für das Heranziehen ist also offensichtlich der Grad der Fremdsprachenkompetenz.⁴⁹²

Des weiteren ist aber auch der Aktivierungsgrad einer Sprache entscheidend für ihre Auswahl als Inferenzbasis. Wie bereits gesagt (vgl. S. 94), unterscheidet Green hier die drei Kategorien *selected language*, *active language* und *dormant language*.⁴⁹³ Wenn beispielsweise für die Erschließung von span. *selección* die interlingualen Entsprechungen dt. *Selektion*, frz. *sélection*, engl. *selection*, lat. *selectio* und italienisch *selezione* als Transferbasis zur Verfügung stehen, dann entscheidet der Aktivierungsgrad der Sprache darüber, auf welches der eng verknüpft im mentalen Lexikon abgespeicherten *cognates* die Wahl fällt. Dabei ist der Aktivierungsgrad nicht unbedingt von der Zeitspanne abhängig, die seit dem letzten Unterricht bzw. der letzten Nutzung dieser Sprache vergangen ist. Oft reicht ein Schlüsselreiz aus, um eine lange nicht mehr verwendete Sprache zu aktivieren. Für diese These spricht in meinem Material

⁴⁹² Zur Kategorie Fz ist anzumerken, daß sie ebenfalls Erschließungen über F1, F2 usw. enthielt. Aus der Statistik muß die Kategorie aber eigentlich herausgenommen werden, da die Art der Fremdsprache ja hier durch die Sprache des Ziel bzw. Ausgangstextes provoziert ist. Der Sprecher entscheidet sich also nicht frei für eine Sprache als Inferenzbasis. Da weder ein französischer noch ein englischer Text vorgelegt wurde, und auch nur in wenigen Ausnahmen ins Französische übersetzt wurde, Französisch und Englisch aber bei den meisten Probanden die beste Fremdsprache war, ist die Kategorie F1 hier leicht unterrepräsentiert.

⁴⁹³ Green (1986: 215): "We may distinguish, then, between three states of a language system, viz.: selected (and hence controlling speech output), active (i.e., playing a role in ongoing processing), and dormant (i.e., residing in long-term memory but exerting no effects on ongoing processing)." Anzumerken ist, daß seine Unterscheidung eigentlich für Bilinguale gedacht ist – die jeweils zweite Sprache kann also *active* (d.h. mit Einfluß auf die Produktion in der *selected language*) oder *dormant* (ohne Einfluß) sein.

beispielsweise, daß die häufigsten Inferenzen über das Lateinische nicht etwa von der einzigen Lateinstudentin (SG) in der Stichprobe, die Latein obendrein als ihre bestbeherrschte Fremdsprache angegeben hatte, angestellt wurden, sondern von drei Probanden, die Latein als ihre schlechteste Fremdsprache genannt hatten (OH, NH und AS). Dabei lag bei AS, der ältesten Teilnehmerin des Seminars, das Ende ihres Lateinunterrichts bereits 16 Jahre zurück! Aufklärung kann ein Blick auf die Fremdsprachenfolge bieten: Alle drei hatten, ebenso wie die Lateinstudentin und eine fünfte Probandin, die gleichfalls mehrere Inferenzen über das Lateinische aufzuweisen hatte (CE), Latein in der Schule als erste Fremdsprache belegt. Das entsprechende Vokabular konnte sich also über einen längeren Zeitraum setzen und stand dadurch ständig latent zur Verfügung. Offensichtlich hat nun ein Schlüsselwort das lateinische Vokabular im mentalen Lexikon aktiviert,⁴⁹⁴ so daß in der Folge gleich mehrmals über das Lateinische inferiert wurde.

Beispiel 27: NH 1,40ff: Übersetzung des italienischen Textes ins Deutsche (Auszug):

testo ja, °**testimonium**: eigentlich °'Zeuge' fällt mir da ein, das is aber falsch, denke ich, da bin ich auf der falschen Spur ... über die (4 sec.) ähm ... über den Nachlaß einer – *preghiera* is mir nich klar, (3 sec.) das is mir alles nich klar: *una preghiera da lui composta* ähm (4 sec.) einer °Angelegenheit⁴⁹⁵ ... *occasione*: das is klar, ähm vom Englischen [lacht] oder – Lat-, Lateinischen; 'über ihr' ähm 'über ihr – über ihre Beerdigung' [für *funerale*] – *funeral* ähm englisch, *intanto*: 'in der Zwischenzeit' vielleicht? oder – na ... da is irgendein Adverb 'ü- durch das Internet'↑ *su internet* ähm (25 sec.) ein Amerikaner hat über diese ... *cui*, das erinnert so an *cuius cuius* und [kurzes Auflachen] und diese ganzen (3 sec.) ähm ... Pronomen; dieser Lady Diana päh-, **parire* is auch was, was dunkel hm vom Lateinischen noch klingt wie °'angenommen' oder °'empfangen'.⁴⁹⁶

Beispiel 28: NH 3,15ff: Übersetzung des katalanischen Textes ins Deutsche (Auszug):

Also *una dona intenta* (3 sec.) °Intension [sic] wieder und *una dona* 'eine Gabe' **donus*, **donui*: 'das Geschenk, die Gabe'. (8 sec.) *Marit* ['marit] kommt vielleicht von °*merit* oder *meritus*: ... 'Verdienst'.

Beispiel 29: OH 1,20ff: Übersetzung des italienischen Textes ins Deutsche (Auszug):

Dio vielleicht von- *naja* von *deus*, lateinisch 'der Gott', (3 sec.) *em*, *per* ist 'durch', *la vita* 'das Leben' – *em* (4 sec.) und *diffuso* [sic] von *diffuser*, (6 sec.) *na* ja, (6 sec.) °teilen

⁴⁹⁴ Vorstellbar ist dies über Sprachenindizes, die sogenannten *tags*, mit denen nach Green (1986: 216) jedes Element im mentalen Lexikon verknüpft ist. Abgesehen von dieser Sprachenmarkierung sind die Elemente verschiedener Einzelsprachen wohl nicht in getrennter Form abgespeichert – dies zeigt die häufig gleichzeitige Evokation interlingualer *cognates*.

⁴⁹⁵ Die Probandin verwechselte hier offensichtlich 'Gelegenheit' und 'Angelegenheit'.

⁴⁹⁶ Hier sind wohl lat. *parere*, -eo ('gehörchen'), *parere*, -io ('gebären') und *recipere*, -io ('empfangen') durcheinandergebracht worden.

vielleicht. *Il testo* würde ich verbinden mit **testum*, *°testis*, *°testis*: 'der °Zeuge' auf Latein.⁴⁹⁷

Ein weiteres Indiz für die Aktivierungstheorie sind die Schwierigkeiten, die viele Probanden hatten, wenn es darum ging, sich in der *Produktion* auf den Wechsel der Fremdsprache einzustellen. Vergleichen Sie die folgenden Aussagen, die sich allesamt auf Text 4, also die Hinübersetzung in die Fremdsprache bezogen:⁴⁹⁸

Beispiel 30: DZ 4,1ff. Wechsel von den Rezeptionstexten zur Produktion einer span. Übersetzung:

(11 sec.) O nein! (8 sec.) hm [Knurren] ähm (7 sec.) [leises Vorlesen] ... Das is ja toll!
Hm (5 sec.) **ich muß jetzt erscht mal umdenke, von dene ganzn blödn Sprachn da.**
Also O.J. Simpson- fangma ma an: [...]

Beispiel 31: AS 4,1ff. Übersetzung von "früherer" ins Spanische:

So – ja, jetzt komm' ich zu meinem Lieblingstext öhm auf Spanisch (3 sec.) ttt ... ähä, okay. "O. J. Simpson↑, früher US-Footballstar" (3 sec.) öhm, "**früherer**" öhm ... O. J. Simpson↑ (6 sec.) hömem, *Ex-* weiß nicht, ob *ex* geht?↑ oder früherer *ancienne*, (4 sec.) **oncién* [ons'jen] **oncién* [ons'jen] früherer, *°pasado?*, *°pasado?*, vergangen ... **wahrscheinlich geht jetzt Französisch und Spanisch wieder völlig durcheinander, wie immer.**

Beispiel 32: RH 4,18ff. Übersetzung von "habe er versucht, dem Mann seine Waffe abzunehmen" ins Spanische:

II* [für *er*] *inten-tó* ähm (10 sec.) pfh ... ähm (3 sec.) was weiß ich, **mir fallen im Moment nur französische Sachen ein ... oder englische; ähm was weiß ich '**abzunehmen**' ähm (3 sec.) ähm (5 sec.) ähm *del hombre* 'eine **Waffe**' keine Ahnung (4 sec.) ähm (4 sec.). Ähm *mil* **noveciento*⁴⁹⁹ **quatre** [frz. realisiert; für 1994] ähm, **oh scheiße nur französisch,** *mil* **noveciento* ähm *noventa y* (3 sec.) *cuatro* [katro] – **quatre?** [frz. realisiert]

Besonders auffällig war, daß die englischen Namen und Bezeichnungen in Text 4 bei vielen Probanden zu einer Aktivierung des englischen Wortschatzes führten, der eigentlich nicht gefragt war:

Beispiel 33: NH 4,1ff. Wechsel von den Rezeptionstexten zur Produktion einer französischen Übersetzung:

So (30 sec.) so (3 sec.) ich les den Text erst mal durch. [Lesen des deutschen Textes] So, [Räuspern] **ich hab jetzt grade das Gefühl, ich kann überhaupt nicht ins Französi-**

⁴⁹⁷ Auch bei *per* und *vita* sind Erschließungen von OH über das Lateinische wahrscheinlich – aber nicht eindeutig nachweisbar.

⁴⁹⁸ Die Schwierigkeiten der Sprachentrennung in der Produktion beschreiben auch Selinker/Baumgartner-Cohen (1995).

⁴⁹⁹ Korrekt wäre *novecientos*. Die Probandin transkribierte übrigens [mil] nach der französischen Orthographie, also *mille*.

sche umschalten. Ich weiß nicht, ... ähm ... woran das liegt, ähm. (5 sec.) Ja, hm, (3 sec.) ja, ähm, **ich versuch gerade, mich ins Französische einzudenken und ähm, was oft nicht einfach is, wenn- wenn am Anfang 'n englischer Name stehn und "U.S. Footballstar", dann is man irgendwie ziemlich aufs Englische eingeschossen.**

Beispiel 34: AW 4,11ff: Beginn der Übersetzung von Text 4 ins Spanische:

"Nach einem Wortgefecht habe er versucht, dem Mann seine Waffe abzunehmen" [leise weiter]. (3 sec.) OK, **also muß ich echt in den Tiefen meines Gedächnisses graben** [lacht]. (3 sec.) Äm also O.J. Simpson, Simpson, 'früher'? Ah, **jetzt fällt mir alles nur auf englisch ein**, ... des is' sicher nich *former* (4 sec.) hm 'früher' (8 sec.) 'früher'? (7 sec.) also ... **star? *star?- de [dc] fut- futbal [a]?* Keine Ahnung ...

Betrachtet man die für die Erschließung herangezogenen Einzelsprachen, so liegt das Französische einsam an der Spitze, mit einigem Abstand gefolgt vom Deutschen und Spanischen. Das Englische liegt weit abgeschlagen auf einem Niveau mit dem Lateinischen und Italienischen. Diese Situation sollte man aber nicht überbewerten: Sie kommt allein dadurch zustande, daß bei sehr vielen Romanisten naturgemäß Französisch den Rang der bestbeherrschten Fremdsprache einnimmt – und eben über diese wird am häufigsten inferiert. So hat die Breitenstudie, die sich aus sehr unterschiedlichen Fach- und Berufsgruppen zusammensetzte, ergeben, daß das Englische bei denselben Übersetzungen aus dem Spanischen und Italienischen als Transferbasis fast genauso beliebt war wie das Französische. In denjenigen Stichproben, in denen deutlich das Englische als beste Fremdsprache überwog, wurde auch bevorzugt über diese Sprache inferiert (Spanisch-Grundkurs und 11. Klasse). Man kann also das Fazit ziehen, daß nicht die Einzelsprache an sich für die Heranziehung als Transferbasis entscheidend ist, sondern vielmehr der Grad ihrer Beherrschung bzw. Aktivierung. Das alles gilt natürlich nur für Sprachen, die ein Mindestmaß an Ähnlichkeit aufweisen, und dies ist beim Englischen mit seinem überwiegend lateinisch-romanischen Wortschatz gegeben. Ganz anders sähe es sicherlich aus, wenn beispielsweise das Dänische oder Niederländische gelernt würde.

Nun zu der Frage, inwieweit sprachliche Verwandtschaft eine Rolle bei der Auswahl einer bestimmten Einzelsprache innerhalb lexikalischer Strategien spielt. Diese Frage wurde in der Breitenstudie bereits ausführlich berührt. In der Tiefenstudie habe ich aber bewußt auf die Erfassung der nächstverwandten Fremdsprache in den Auswertungstabellen der lexikalischen Strategien verzichtet. Dies hat folgende Gründe:

- Bei den vorliegenden Sprachenkombinationen (Texte und Probanden) war es schwierig, eine Ähnlichkeitshierarchie zu erstellen. Wie sollte man beispielsweise festlegen, ob das Französische oder das Spanische die dem Katalanischen – der romanischen Brückensprache schlechthin – ähnlichste Sprache ist.⁵⁰⁰ Ist das Spanische oder das Lateinische dem Italienischen ähnlicher? Für das Spanische sprechen wohl Morphologie und Syntax (unter diesem Gesichtspunkt ist ja das Lateinische

⁵⁰⁰ Die Fragebögen der Breitenstudie enthielten keine Aufgaben zum Katalanischen – dieses Problem entfiel also immerhin.

nicht einmal eine romanische Sprache), für das Lateinische hingegen der Wortschatz.

- Für jede verwendete Einzelsprache gilt, daß sie nicht allein in einem bestimmten Ähnlichkeitsverhältnis zur Zielsprache steht, sondern auch eine bestimmte Position innerhalb der Sprachkompetenzhierarchie des jeweiligen Probanden einnimmt. Im Einzelfall wird also nie zu entscheiden sein, ob beispielsweise das Spanische zur Erschließung eines katalanischen Lexems deshalb verwendet wurde, weil es dem Katalanischen am ähnlichsten ist, oder ob es verwendet wurde, weil es die beste Fremdsprache des Probanden ist.

Das Datenmaterial ist also nicht eindeutig genug, um in dieser Hinsicht auf Zahlenwerte gestützte Aussagen zu machen. Dennoch bietet die Verteilung der Inferenzsprachen auf die verschiedenen Lautdenkprotokolle durch die Vielfalt der einbezogenen Zielsprachen einige Anhaltspunkte: Wenn beispielsweise ein Proband, der Latein als seine schlechteste Fremdsprache bezeichnet, diese Sprache besonders häufig bei der Erschließung italienischer Lexeme anwendet, dann kann man sicherlich sagen, daß die sprachliche Ähnlichkeit von Latein und Italienisch eine Rolle gespielt hat. Es gilt also, nicht nur nach den Probanden und deren individuellen Sprachenkombinationen und -kompetenzen zu differenzieren, sondern auch die unterschiedlichen Ausgangs- (bei den Rezeptionstexten) und Zielsprachen (bei dem Produktionstext) zu berücksichtigen. Interessant sind dabei besonders die Fälle, in denen nicht die Muttersprache oder die bestbeherrschte Fremdsprache bevorzugt wird. Da gerade in der Produktion je nach Probandenveranlagung unterschiedliche Zielsprachen verlangt waren, scheint es mir am sinnvollsten, für jeden Probanden einen knappen "Sprachenverwendungssteckbrief" zu erstellen. In diesem Steckbrief wird jeweils nur auf die Übersetzungstexte eingegangen, in denen eine nennenswerte Anzahl interlingualer Inferenzen auftrat. Die im Text genutzten Einzelsprachen werden nur genannt, wenn jeweils mindestens zwei Inferenzen auf ihnen basieren – die Reihenfolge der Sprachnennungen entspricht dabei der Häufigkeit ihrer Nutzung. Am Ende des Steckbriefes findet sich jeweils ein Urteil darüber, ob die Protokolle des jeweiligen Probanden Anhaltspunkte zur Frage nach der Bedeutung der Sprachähnlichkeit geben können.

1. FA: In allen vier Übersetzungen überwiegen Inferenzen auf französischer Basis (F2). Nur in der spanischen Produktion zusätzlich nennenswerte Anzahlen von Erschließungen über Englisch (F1) und Deutsch (M1) => Die Bevorzugung des Französischen vor dem besser beherrschten Englischen und Deutschen bei der Erschließung romanischen Wortschatzes spricht also dafür, daß Sprachverwandtschaft eine Rolle spielt.

2. HB: Über Französisch (F1) und Spanisch (F2, gemeinsam mit Englisch) wird deutlich häufiger inferiert als über das Deutsche. Dies gilt gleichmäßig für alle Übersetzungstexte => Die deutliche Bevorzugung des Französischen und Spanischen vor dem besser beherrschten Deutschen bzw. gleich gut beherrschten Englischen bei der Erschließung romanischen Wortschatzes spricht ebenfalls dafür, daß Sprachverwandtschaft eine Rolle spielt. Für die Auswirkung innerromanischer Verwandtschaftshierarchien gibt es hier keine Anhaltspunkte (Spanisch wird z.B.

bei der Übersetzung aus dem Italienischen nicht häufiger eingesetzt als Französisch).

3. AB: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über das Deutsche (M1), in der spanischen Produktion über das Spanische, also intralingual (F3). Inferenzen über das Französische (F1) sind gleichmäßig verteilt, Inferenzen über das Englische (F2) fehlen gänzlich => abgesehen von der – allerdings intralingualen – Bevorzugung des Spanischen als Inferenzbasis in der spanischen Produktion keine Anhaltspunkte für die Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
4. NE: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über Deutsch (M1) und Spanisch (F2), in der spanischen Produktion v.a. über Spanisch (intralingual) und Französisch (F3). Englisch (F1) spielt als Inferenzbasis kaum eine Rolle => Bevorzugung des Französischen vor dem Englischen spricht für eine Auswirkung der Sprachverwandtschaft.
5. CE: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über Französisch (F2), Englisch (F1) und Deutsch (M1), in der spanischen Rezeption über Französisch und Spanisch (F4), in der katalanischen Rezeption über Französisch und Englisch, in der spanischen Produktion über Französisch, Englisch, Spanisch und Latein => v.a. die jeweils deutliche Bevorzugung des Französischen vor dem besser beherrschten Deutschen und Englischen spricht für eine Auswirkung der Sprachverwandtschaft. Für die Auswirkung innerromanischer Verwandtschaftshierarchien gibt es keine Anhaltspunkte.
6. AE: Inferiert nur bei zwei Aufgaben in nennenswerter Größenordnung über bestimmte Einzelsprachen: in der italienischen Rezeption über das Deutsche (M1) und in der französischen Produktion über das Französische (F2) => keine Anhaltspunkte für die Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
7. TG: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über Deutsch (M1) und Spanisch (F1), in der spanischen Produktion v.a. über Spanisch => keine Anhaltspunkte für die Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
8. SG: Nutzt fast nur in der italienischen Produktion interlinguale Inferenzen: Französisch (F2), Latein (F1) und Englisch (F3) kommen dabei etwa gleich häufig zum Einsatz, es dominieren in dieser Aufgabe intralinguale Inferenzen über das Italienische => keine Anhaltspunkte für die Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
9. OH: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über Latein (F3) und Französisch (F1), in der spanischen und katalanischen Rezeption sowie in der französischen Produktion v.a. über Französisch (hier intralingual) => die Bevorzugung des Lateinischen in der italienischen Übersetzung und der geringe Anteil an Inferenzen aus Deutsch (M1) und Englisch (F2) sprechen für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
10. NH: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über Latein (F3), Englisch (F1) und Deutsch (M1), in der spanischen Rezeption über Deutsch, Französisch (F2) und Englisch und in der katalanischen Rezeption über Latein, Deutsch und Englisch => Abgesehen von der häufigen Nutzung des Lateinischen gerade auch im

Italienischen gibt es also keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.

11. RH: Bevorzugt in der Rezeption durchweg das Deutsche (M1) als Inferenzbasis, in der spanischen Produktion hingegen das Französische (F2) => Abgesehen von der geringen Bedeutung des Englischen (F1) als Inferenzbasis eigentlich keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
12. CK: In allen Texten wird das Französische (M2) als interlinguale Inferenzbasis bevorzugt => Abgesehen vom gänzlichen Fehlen von Inferenzen über das Deutsche (M1) keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
13. NK: Nutzt nur in der italienischen Produktion interlinguale Inferenzen in nennenswerter Größenordnung. Hier überwiegt deutlich das Französische (F2) => Abgesehen von der geringen Bedeutung des Deutschen (M1) und Englischen (F1) als Inferenzbasis eigentlich keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
14. MK: Nutzt nur in der spanischen Produktion interlinguale Inferenzen in nennenswerter Größenordnung, und zwar aus dem Französischen (F2) – häufiger sind hier intralinguale Interferenzen aus dem Spanischen selbst => Abgesehen von der relativ geringen Bedeutung des Deutschen (M1) und dem Totalausfall des Norwegischen (F1) als Inferenzbasis keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
15. KO: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über das Deutsche (M1), in der katalanischen Rezeption ausschließlich über das Spanische (F1) => abgesehen von der Dominanz des Spanischen als Inferenzbasis in der Übersetzung des katalanischen Textes keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
16. BS: Nutzt nur in der katalanischen Rezeption interlinguale Inferenzen in nennenswerter Größenordnung, und zwar aus dem Deutschen (M1) – in der italienischen Produktion dominieren intralinguale Interferenzen => keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
17. AS: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über Deutsch (M1), Französisch (F1) und Latein (F4), in der spanischen Rezeption über Französisch und Deutsch, in der katalanischen Rezeption über Deutsch, Französisch und Spanisch (F3) und in der spanischen Produktion über Französisch und Latein => Abgesehen von der geringen Bedeutung des Englischen (F2) als Inferenzbasis eigentlich keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
18. VS: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über Deutsch (M1), in der spanischen Produktion v.a. über Französisch (F1) => keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.
19. CT: Inferiert durchweg am häufigsten über ihre Muttersprache Italienisch (M1) => keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.

20. AW: Inferiert in der italienischen Rezeption interlingual nur über Französisch (F2), in der spanischen und katalanischen Rezeption sind die Einzelsprachen gleichmäßig verteilt, in der spanischen Produktion dominiert deutlich das Französische => Abgesehen von der geringen Bedeutung des Deutschen (M1) und Englischen (F1) als Inferenzbasis eigentlich keine Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien.

21. DZ: Inferiert in der italienischen Rezeption v.a. über Deutsch (M1) und Französisch (F1), in der spanischen Rezeption v.a. über Deutsch, in der katalanischen Rezeption v.a. über Spanisch (F3) und in der spanischen Produktion v.a. über Französisch und – mit weitem Abstand – Deutsch => Die geringe Bedeutung des Englischen (F2) als Inferenzbasis und die Bevorzugung des Spanischen in der katalanischen Rezeption können als Anhaltspunkte für eine Auswirkung von Verwandtschaftshierarchien angesehen werden.

Wir können also festhalten, daß bei sieben Probanden (AB, AE, TG, SG, BS, VS, CT) keinerlei Anhaltspunkte in bezug auf eine Auswirkung der unterschiedlichen Sprachverwandtschaftsgrade festzustellen sind. Bei immerhin 10 Probanden (FA, HB, NE, CE, RH, CK, NK, MK, AS, AW) wird deutlich, daß romanische Sprachen im Vergleich zum besser beherrschten Deutschen oder Englischen häufiger als Inferenzbasis eingesetzt werden. Hier entscheidet man sich also bei der Auswahl der Inferenzsprache offensichtlich mehr oder weniger bewußt für eine bestimmte Sprachfamilie. Für die konsequenteste Berücksichtigung der Verwandtschaftsgrade, also dafür, daß auch innerhalb der romanischen Sprachen die Auswahl der Inferenzsprache nach Ähnlichkeitskriterien erfolgt, liefern nur vier Probanden Indizien (OH, NH, KO, DZ). Diese Indizien betreffen aber jeweils nur einen einzigen Übersetzungstext: Bei OH und NH ist es die starke Nutzung des Lateinischen in der italienischen Rezeption, bei KO und DZ die dominierende Nutzung des Spanischen in der katalanischen Rezeption. Man kann also zusammenfassen, daß Sprachfamilien zwar durchaus ihre Auswirkungen auf die Auswahl von Inferenzsprachen haben, daß aber die Ähnlichkeitsgrade innerhalb der Sprachfamilien praktisch keine Auswirkungen mehr haben. Hier ist eindeutig wichtiger, wie gut die jeweilige Sprache aus der ausgewählten Sprachfamilie beherrscht wird.

4.3.3.5.3 Unterschied zwischen fremdsprachlicher Rezeption und Produktion

Um die Unterschiede in der Anwendung lexikalischer Strategien zwischen Rezeption und Produktion herauszuarbeiten, sind in der folgenden Übersicht die Herübersetzungen von den Hinübersetzungen getrennt dargestellt. Zur Erinnerung: Die Probanden mußten je einen italienischen, spanischen und katalanischen Text ins Deutsche sowie einen deutschen Text in eine romanische Sprache übertragen, die nach Möglichkeit nicht ihre bestbeherrschte war. In den allermeisten Fällen (14 von 21 Probanden) lief dies auf eine Deutsch-Spanisch-Übersetzung hinaus, viermal auf eine Übersetzung ins Französische, dreimal ins Spanische. Die deutsch-französische Probandin CK übersetzte diesen Text ins Spanische. Besonders gelagert war der Fall der Italienerin CT:

Sie übersetzte den italienischen Text ins Deutsche, den spanischen und katalanischen Text in ihre Muttersprache und schließlich den deutschen Text ins Französische. Sie lieferte also zwei Protokolle zur fremdsprachlichen Produktion (eines aus der Muttersprache heraus, das andere von einer Fremdsprache in eine andere Fremdsprache) und zwei zur Rezeption. Auch bei den übrigen Probanden war das quantitative Gleichgewicht zwischen Produktion und Rezeption einigermaßen gewährleistet, da die Produktion wesentlich mehr Zeit und Mühe erforderte. Dies läßt sich recht einfach an der Länge der jeweiligen Übersetzungsprotokolle ablesen: Bei den meisten Probanden machte das Produktionsprotokoll knapp die Hälfte des gesamten Übersetzungsprotokolls aus. Der eine Hinübersetzungstext hatte also ungefähr soviel Aufwand erfordert wie die drei Herübersetzungstexte zusammen.

Die Verteilung der lexikalischen Strategien in Rezeption und Produktion zeigen die folgenden Tabellen:

Nr.	Name	Erschließungen über											Str. ges.	Genutzte Einzelsprachen								
		M1	M2	F1	F2	F3	F4	Fz	KS	WKA	Ep	Um		D	F	E	S	I	L	K	Ges.	
1	FA	1			8				1			3	13	1	8							9
2	HB	2		1				1	1			3	8	2	1		1					4
3	AB	5		1					1	2		2	11	5	1							6
4	NE	5			2					2		1	10	5			2					7
5	CE	6		10	19		3	3		2		1	44	6	19	10	5	1	3			44
6	AE	4		1	1							3	9	4	1	1						6
7	TG	4		2						4		10	20	4			2					6
8	SG	1		1	1			1	2	6		2	14	1	1				1	1		4
9	OH	3		20	1	7		1	1	5		8	46	3	20	1		1	7			32
10	NH	10		7	4	9				3		8	41	10	4	7			9			30
11	RH	7		1	1			2				1	12	7	1	1	2					11
12	CK		3									2	5		3							3
13	NK	1		1	2					1		7	12	1	1	1		1				4
14	MK	2								1		7	10	2								2
15	KO	2		4	1							7	14	2	1		4					7
16	BS	2		1								5	8	2				1				3
17	AS	13		13		2	3	3	5	3	1	12	55	13	13		5		3			34
18	VS	3		1		1		2	1			1	9	3	1		2	1				7
19	CT	14			1				1	1		7	24		1			14				15
20	AW	2		2	3		1			4	1	7	20	2	3	2	1					8
21	DZ	6		13	1	1	1		3	2	1	10	38	6	13	1	1		1			22
Gesamt		93	3	79	45	20	8	13	16	36	3	107	423	79	92	24	25	19	24	1		264
ges. ca %		22,0	0,7	18,7	10,6	4,7	1,9	3,1	3,8	8,5	0,7	25,3	100	18,7	21,7	5,7	5,9	4,5	5,7	0,2		62,4

Tabelle 27: Anwendung lexikalischer Strategien in der fremdsprachlichen Rezeption

Nr.	Name	Erschließungen über										Str. ges.	Genutzte Einzelsprachen								
		M1	M2	F1	F2	F3	F4	Fz	KS	WKA	Ep		Um	D	F	E	S	I	L	K	Ges.
1	FA	2		3	16							3	24	2	16	3					21
2	HB	1		5				4				2	12	1	5		4				10
3	AB	1		4				8					13	1	4		8				13
4	NE	1		1		2		4				2	10	1	2	1	4				8
5	CE			5	12	3		4				2	26		12	5	4		3		24
6	AE	1					1	5				3	10	1	5					1	7
7	TG							6				3	9				6				6
8	SG	1		3	3	2		6				1	16	1	3	2		6	3		15
9	OH			1	1			4					6		5	1					6
10	NH							2				1	3		2						2
11	RH			1	6			1				1	9		6	1	1				8
12	CK		2	1				2			1		6		2	1	2				5
13	NK			1	6			4			1	4	16		6	1		4			11
14	MK				2			3				2	7		2		3				5
15	KO				1			2				2	5		1		2				3
16	BS							14				12	26					14			14
17	AS	1		16	1		3	6				8	35	1	16	1	6		3		27
18	VS			11				7				2	20		11		7				18
19	CT	5						1				4	10		1			5			6
20	AW	2		1	11	1		1			2	1	19	2	11	1	1		1		16
21	DZ	3		11	1			6			1	6	28	3	11	1	6				21
Gesamt		18	2	64	60	8	4	90			5	59	310	13	121	18	54	29	10	1	246
ges. ca %		5,8	0,6	20,6	19,4	2,6	1,3	29,0			1,6	19,0	100	4,2	39,0	5,8	17,4	9,4	3,2	0,3	79,4

Tabelle 28: Anwendung lexikalischer Strategien in der fremdsprachlichen Produktion

Vergleichen wir die Werte der Rezeption mit denen der Produktion, so fällt zunächst auf, daß Strategien, die sich auf den Kontext oder das Weltwissen stützen, in der Produktion gänzlich fehlen. Dies ist keineswegs überraschend, hatte ich es als Hypothese aus der Breitenstudie doch bereits in der Typologie der lexikalischen Strategien (Abbildung 20 auf S. 185) formuliert. Entsprechend steigt natürlich der Prozentsatz der rein einzelsprachlichen, einzelwortbasierten Strategien an (79% in der Produktion gegenüber 62% in der Rezeption).

Thematisierungen von Sprachwechselproblemen wie oben beschrieben (vgl. S. 308) kamen ausschließlich in der Produktion vor. Auch episodische Strategien traten hier eher als in der Rezeption auf.

Daß die Gesamtanzahl der Strategieanwendungen in der Rezeption (423 Belege) höher ausfällt als in der Produktion (310 Belege), sollte nicht überbewertet werden. Erstens standen drei Rezeptionstexte einem einzigen Produktionstext gegenüber – wenn auch die Gesamtlänge der drei Rezeptionsprotokolle zumeist nur unwesentlich länger war als die des einen Produktionsprotokolls –, zweitens wurden in der Auswertung um der empirischen Eindeutigkeit willen nur schätzungsweise 50 – 70% aller angewandten Strategien erfaßt (s.o.).

Interessant ist hingegen, daß die Muttersprache als Lieferantin von Transferbasen in der Rezeption deutlich häufiger hinzugezogen wurde als in der Produktion: 22% der Rezeptionsstrategien stehen hier 6% der Produktionsstrategien gegenüber. Dieses Größenverhältnis gilt übrigens auch für die romanischen Muttersprachler der Stichprobe.

Zur Veranschaulichung je ein Beispiel:

Beispiel 35: AB 1,1ff: Rezeption von ital. *Dopo l'invettiva contro "il culto di Diana"* ('nach seiner Kritik am Diana-Kult'):

Hm, die °**doppelte**↑, *dopo* könnte 'doppelt' heißen, em °**Initiative** [für *invettiva*] gegen den Diana-Kult

[Hier eine annähernd sichere ('doppelt') und eine höchstwahrscheinliche Erschließung ('Initiative') über die L1]

Beispiel 36: AW 4,33f: Produktion von 'Angreifer' im Spanischen:

[...] des *del Angreifer*, also der, der in die **Offensive** geht: **ofen – ser?* [fen'ser] [lacht].

Umgekehrt sind Wortfindungsstrategien, die sich auf bekannte Elemente der Zielfremdsprache⁵⁰¹ stützen, in der Produktion (29%) deutlich häufiger als in der Rezeption (3%). In der Produktion stellen sie sogar die mit Abstand beliebteste Strategie dar. Auch hier wieder je ein Beispiel:

Beispiel 37: CE 1,17ff: Rezeption von it. *ringraziare* ('danken'):

Also George Carey hat die anglikanische Gemeinde oder Gemeinschaft ... eingeladen, em, Gott zu **danken** (3 sec.) für- zu danken von- ehm *grazie* steckt da drin ...

Beispiel 38: BS 4,26ff: Produktion von 'Flucht' im Italienischen:

ähm ... ähm ... **in die Flucht schlagen** ... das is echt doof ... ah, was heißt denn **fliehen**? *Fuggire* ... *ha fatto* ... ähm ... *fuggire* ... na ja ... das paßt nicht ganz ... hm ... *la fo-la* **fuggia* heißt das wahrscheinlich dann (4 sec.).

Für diese, möglicherweise miteinander gekoppelten Phänomene bietet sich meines Erachtens die folgende Erklärung an: Die untersuchten Probanden sind allesamt erfahrene Fremdsprachenlerner mit einem individuellen Fundus von drei bis sechs Fremdsprachen. Sie alle werden bereits die Erfahrung gemacht haben, daß das Risiko von muttersprachlichen Interferenzen in der fremdsprachlichen Produktion wesentlich höher ist als in der Rezeption – das o.g. Beispiel ist ein Indiz dafür. Der häufigste Fall von Transfers aus der Muttersprache in der Produktion betrifft daher sog. Internationalismen – hier ist das Interferenzrisiko geringer. Andererseits ist in diesen Fällen die Bezeichnung 'muttersprachlich' für die Transferbasis u.U. ein wenig willkürlich:

⁵⁰¹ Den scheinbar tautologischen Terminus "Zielfremdsprache" verwende ich, um mich von der in den Übersetzungswissenschaften üblichen Dichotomie "Ausgangssprache – Zielsprache" abzusetzen. Zielsprache bei der Herübersetzung ist ja die Muttersprache. Mit dem Terminus "Zielfremdsprache" wird deutlich, daß ich mich bei der Produktion auf die Zielsprache, bei der Rezeption hingegen auf die Ausgangssprache beziehe.

Beispiel 39: DZ 4,76ff: Produktion von 'nach dem Golfspielen' im Spanischen:

Mir fällt jetzt grad echt gar nix mehr ein; (7 sec.) mir fällt 'bedrohen' nicht ein[↑], und mir fällt s- vor allen Dingen auch **Golf-**, *golf* halt, °*durante el golf*.

Während es also in der Rezeption relativ ungefährlich scheint, sich auf das Deutsche bzw. die Muttersprache zu stützen, legt die fremdsprachliche Produktion es nahe, sich auf bekannte Elemente der Zielsprache zu stützen, auch wenn dabei der Sinn nicht immer ganz genau getroffen wird. Häufig hat man auch den Eindruck, beim Herübersetzen stehe die semantische Korrektheit im Vordergrund der Überlegungen (kein Wunder – ist doch in der Muttersprache morphologische Korrektheit jederzeit gewährleistet), beim Hinübersetzen hingegen eher die morphologische Korrektheit. So ist es bei zielsprachlichen Inferenzen in der Produktion weniger üblich, daß Eigenschöpfungen wie in Beispiel 38 kreierte werden. Häufiger werden bekannte, entfernt bedeutungsverwandte Elemente eingesetzt. Hiermit entsprechen die Probanden übrigens den Ratschlägen von Lektoren, die bei der Hinübersetzung empfehlen, sich im Zweifelsfall anstelle von Eigenkreationen lieber für Strukturen zu entscheiden, die aus anderen Zusammenhängen bekannt sind – im Grunde also ein ähnlicher Fall wie bei meiner Kategorie "Umformung". Ein solcher Beleg liegt im folgenden Beispiel vor:

Beispiel 40: AE 4,18ff: Produktion von 'Biß' im Französischen:

Biß ... weiß ich nicht, was das heißt, vielleicht s- ... einfach mal mit °*coup*[↑] ... *par un coup dans la main*.⁵⁰²

Nun einige Bemerkungen zur unterschiedlichen Nutzung der Einzelsprachen:

Grundsätzlich ist zu sagen, daß die Prozentwerte für die Nutzung der Einzelsprachen in der Produktion im direkten Vergleich mit der Rezeption etwas erhöht ausfallen. Dies liegt daran, daß in der Produktion kontext- und weltwissensbasierte Strategien fehlen (s.o.). In der Produktion haben wir daher 79% einzelsprachlicher Nutzungen, in der Rezeption nur 62% (s.o.). Da die einzelsprachlichen Prozentwerte sich auf die Gesamtsumme aller Strategien beziehen, und nicht etwa nur auf die Summe der einzelsprachlichen Strategien, fallen die Produktionswerte etwas höher aus. Interessant sind also nur diejenigen Werte, die entweder wirklich deutliche Unterschiede ausmachen, oder aber die Werte, bei denen der Rezeptionswert höher liegt als der Produktionswert. Auf diese beschränken sich daher die folgenden Erläuterungen:

Daß das Französische in der Produktion fast doppelt so häufig genutzt wurde wie in der Rezeption, liegt wohl in erster Linie daran, daß kein französischer Rezeptionstext vorlag, während immerhin vier der Hinübersetzungen auf das Französische zielten (bei den Probanden AE, OH, NH, CT). Einschränken könnte man hier allerdings, daß die häufigsten Verwendungen des Französischen als Inferenzquelle von Probanden durchgeführt wurden, die in das Spanische übersetzten (FA, CE, AS, VS, AW, DZ).

Ähnliches gilt für das Spanische: Da 14 von 21 Probanden ihre Hinübersetzung ins Spanische anfertigten und bei der Hinübersetzung zielsprachliche Inferenzen generell

⁵⁰² Die Probandin war mit ihrer Strategie auf der richtigen Fährte, blieb aber vor dem Ziel stehen: *coup de dent* wäre nämlich neben *morsure* durchaus eine passende Übersetzung gewesen.

am häufigsten waren (s.o.), ist es nur logisch, daß der Wert für die Nutzung des Spanischen in der Produktion (17%) deutlich höher liegt als in der Rezeption (6%).

Auch im Italienischen ist diese Tendenz in gemäßigter Form zu beobachten: Die meisten Nutzungen in der Produktion stammen von den drei Probandinnen, die ins Italienische übersetzten (SG, NK, BS). Daß das Zahlenverhältnis im Vergleich zur Rezeption nicht so krass ausfiel wie im Spanischen, liegt in erster Linie an der italienischen Muttersprachlerin CT, die mit 14 italienischbasierten Strategieanwendungen fast alleine verantwortlich für den noch relativ hohen Wert in der Rezeption ist.

Daß das Lateinische – also eine Sprache, die weder in den Hin- noch in den Herübersetzungen direkt verlangt war – in der Rezeption mehr als doppelt so häufig genutzt wurde wie in der Produktion, ist einfach zu erklären: Im deutschen Lateinunterricht spielt die aktive Sprachkompetenz heute praktisch keine Rolle mehr. Für eine Nutzung in der Produktion anderer Fremdsprachen kommt aber nur der aktive Wortschatz in Frage. In der Rezeption hingegen kann auch lediglich passiv beherrschter lateinischer Wortschatz als Inferenzbasis genutzt werden.

4.3.3.5.4 Rolle von lernerabhängigen Faktoren

Der wichtigste lernerabhängige Faktor für die Wahl einer Einzelsprache als Transferbasis ist zweifellos der Grad ihrer Beherrschung. Offensichtlich spielen aber auch andere Faktoren eine Rolle, denn sonst würde man wesentlich mehr Erschließungen über die Muttersprache erwarten, die ja im Regelfall die bestbeherrschte Sprache überhaupt ist.

Eine Rolle spielt sicherlich die Art des Grundlerntyps (vgl. Vester 1997: 203ff): Auditive Typen werden sich grundsätzlich eher am Lautbild eines Wortes orientieren, um ihr mentales Lexikon nach Entsprechungen abzusuchen, Lesetypen eher am Schriftbild. Nun fanden sich in unserer akademisch "verbildeten" Stichprobe nur ausgeglichene und Lesetypen (vgl. Kap. 4.3.2.3). Einige waren aber stärker, andere weniger stark auf die visuelle Wahrnehmung fixiert. So nutzten einige Probanden gerne die ihnen eingeräumte Möglichkeit der schriftlichen Fixierung und schrieben ihre Übersetzungsentwürfe erst einmal auf, um sich dann einen Eindruck davon zu machen – der Effekt waren entsprechend lange Pausen im Lautdenkprotokoll:

Beispiel 41: CE 4,32ff: Übersetzung von "der Mann habe ihn nach dem Golfspielen bedroht" ins Spanische:

*El hombre em (5 sec.) l-(4 sec.) lo ha *menzado (6 sec.) hm nach dem Golfspielen après em (4 sec.) oh Mann, nach: post em después nee, weiß nicht de, de un *jugo de golf, hm diz- di-, *dizo Simpson. Das muß ich jetzt mal aufschreiben [schreibt 2 min. 10 sec.] Also irgendwie geht des besser, wenn ich des schriftlich mach, jetzt les ich mal den ersten Satz nochmal vor: O.J. Simpson, que fue un *star del fútbol americano, ha hecho *fuir un hombre que le ha atacado con un jetzt der Biß, irgendwas mit mor- en su mano. Jetzt kommt der zweite Satz, den schreib ich mir jetzt mal auf. [schreibt 1 min.] decir, *dize, dijo heißt des Der zweite Satz: El hombre le ha *menzado después de un *jugo de golf, dijo Simpson.*

Andere Probanden sprachen sich den Entwurf vor und beurteilten ihn dann auf lautlicher Grundlage:

Beispiel 42: AS 4,40ff: Übersetzung von "habe ihn nach dem Golfspielen bedroht" ins Spanische:

"habe ihn nach dem Golfspielen **bedroht**", das is jetzt auch noch die indirekte Rede, aber das kann ich nich, *el hombre ha*→ *me-na*→ ich weiß auch nich mehr zum Himmel, wie man dieses blöde Ding bildet: *men*-[men] *men*- [men] *menacer*? Ob's das is' oder nicht *me-* **me-na-ci-do* [s], ich mach einfach **menacido*, *ha* **menacido* (7 sec.) oh Mann (4 sec.) o **menacido* [ca. 30 sec. Unterbrechung, in denen JML auf Anfrage die Modalitäten der schriftlichen Fassung wiederholt] ähä [zustimmend] **also, ich mach weiter so wie bisher, ich sprech das alles.** **Me-na-ci-do-le* oder so, auf jeden Fall wird das irgendwie hintendran gehängt, das weiß ich, ... aber *el hombre ha* **menacido*, **das hört sich völlig schwachsinnig an ...**

Eine weitere Rolle spielt das Temperament: Introvertierte, zurückhaltende Typen werden, v.a. in der Öffentlichkeit, wohl weniger experimentierfreudig mit ihren Fremdsprachenkompetenzen umgehen und im Zweifelsfall lieber eine Vermeidungsstrategie wählen. Ein solcher Fall war die Probandin MK, eine Mathematik- und Erdkundelehrerin, die neben der Schule Spanisch als Ergänzungsfach studierte. Sie inferierte lediglich siebenmal über eine Einzelsprache, davon fünfmal über eine Fremdsprache. Bei ihr fiel vor allem die hohe Zahl von *passerpartout*-Bildungen auf (7 von 9 Umgehungsstrategien), also einer Umgehungsstrategie, die vielleicht auf ein hohes Maß an Sicherheitsbedürfnis schließen läßt. Es kann natürlich auch einfach die Motivation gefehlt haben, das durchaus vorhandene Fremdsprachenrepertoire (die Probandin gab Kompetenzen in fünf Fremdsprachen an) für Erschließungen zu nutzen – ein Indiz dafür wäre das schnelle Kapitulieren vor lexikalischen Schwierigkeiten und die damit verbundene extreme Kürze ihrer Protokolle:

Beispiel 43: MK 1: Übersetzung des italienischen Textes ins Deutsche (ganzer Text!)

Geteilt, oder: geteilter Meinung über Diana. (28 sec.) Gegen den Kult von Diana↑ ähm (6 sec.) vom- **was auch immer** [für *arcivescovo*] von York, David [deutsch realisiert] Hope↑ (7 sec.) öh, dann der Klerus von England↑ und ... vielleicht die °Ankunft [für *arrivata*] (3 sec.) von **irgendwem** [für *arcivescovo*] von Canterbury. George Carey ... hat die ... anglikanische Gemeinschaft vielleicht eingeladen ... um (4 sec.) ähm ... Gott für das Leben der Prin-zessin **irgendwas zu tun**↑ [für *ringraziare*] und hat (6 sec.) den °Test [für *testo*] (3 sec.) von ... **irgendwas** [für *preghiera*] (9 sec.) nein, das stimmt nich' und – ähm – auf jeden Fall zur Gelegenheit von ihrem Begräbnis **ham die irgendwas gemacht** (3 sec.). Dann im Internet↑, (7 sec.) ein Amerikaner↑ ... mmm (4 sec.), der Lady De – Di zweimal pro Woche **irgendwas gemacht hat**↑ [für *apparirebbe*] ... oder m– **mit dem sie irgendwas gemacht hat** (6 sec.) **und beim Rest ... krieg ich gar nichts raus.**

Beispiel 44: MK 3: Übersetzung des katalanischen Textes ins Deutsche (ganzer Text!)

Nächster Text (8 sec.) **Überschrift weiß ich nich'** (3 sec.). Ein Mann von 37 Jahren (9 sec.) hat ähm ... – *vei de Bajado-* [ð] *Badajos* [bada'ðos] **weiß ich nich'** – hat sein- hat ... **irgendeine** [für *seva*] Frau ... °verraten? °angeklagt? [für *denunciat*] ... ähm die er (10 sec.) die er für **irgendwas** an-klagt (10 sec.) **Den Rest kann ich nich' übersetzen** (4 sec.).

Schließlich dürfte die Art des Vokabellernens eine große Rolle spielen: Lernt man die Wörter im Zusammenhang mit Entsprechungen in anderen Fremdsprachen? Lernt man sie nur rezeptiv oder auch produktiv? Letzteres Kriterium dürfte entscheidend für die Nutzung des Lateinischen sein: Nur wer lateinische Vokabeln auch aktiv lernt, wird sie beim *lexical retrieval* immer zur Verfügung haben – dies trifft aber eigentlich nur für Absolventen von Latein als erster Fremdsprache und für Lateinstudenten zu. Folgerichtig haben fast nur Probanden mit dieser Qualifikation mehrere Erschließungen über das Lateinische angestellt – dafür nutzten sie das Lateinische aber gleich mehrfach (vgl. die Beispiele auf S. 307f).

Nimmt man die Anzahl der interlingualen Inferenzen in Produktion und Rezeption sowie die Ausnutzung des zur Verfügung stehenden Sprachenspektrums zum Maßstab, so lassen sich innerhalb dieser Stichprobe unterschiedliche Typen von Inferierern einteilen:

Gruppe 1: Extrem-Inferierer: Die drei Probanden, die am häufigsten interlinguale Strategien einsetzten, waren CE (65 Anwendungen), AS (61 Anwendungen) und DZ (43 Anwendungen). Darüber hinaus inferierten sie über fünf oder sechs Sprachen (die Muttersprache eingeschlossen), nutzten also ihr Sprachenspektrum fast komplett aus. Im folgenden soll an zwei charakteristischen Übersetzungsprotokollen von CE gezeigt werden, was für Wortketten sich durch das Inferieren ergeben können:

Beispiel 45: Übersetzung des folgenden katalanischen Textauszuges:

Una dona intenta enverinar el marit: Un home de 37 anys, veí de Badajoz, ha denunciat la seva dona, a qui acusa d'intentar enverinarlo i d'abandonar el domicili conjugal. [...]
(Avui, 18.1.1998, S. 26)

CE, Protokoll 3, 14-30:

Also eine Frau versucht, ihren **Gatten** zu vergiften: *el marit*, *le mari*, ... ein **37jähriger Mann**, *home* von *l'homme* oder **l'hombre*, em *anys* ja von *años* oder *ans*, *veí de Badajoz* wöh, em *veí*, ... *veí de Badajoz* bdbdbd, em, ja vielleicht (3 sec.) der in Badajoz °**wohnt** oder aus Badajoz °**kommt** von ... von *vivre* oder von em *venir*, weiß ich nicht. *Ha denunciat* [P] *la seva dona*, hat also *denunciat* hat **denunziert**, em (5 sec.) em *denounce*, em *la seva dona* heißt wohl **seine eigene** Frau, ... also *denunciat* hat sie **beschuldigt**, ja hat sie beschuldigt, em oder ange-...klagt?, ja, em, seine eigene Frau, der er **vorwirft** oder die er **anklagt**, *accuser* oder *accuse* em *intentar*, **vorzuhaben** von *intend*, em *enverinar-lo* ihn zu vergiften[↑] und *abun- abandonar* von *abandonner* und *abandon* em und das **eheliche Haus** zu **verlassen**, *le domicile* und em ... ja *conjugal* [É] ist von *coniunx* auf Lateinisch, Gatt-e oder Gattin.

Für diesen Ausschnitt ergeben sich die folgenden interlingualen Inferenzketten – jetzt in die logische Reihenfolge gebracht:

- kat. *el marit* > frz. *le mari* > Gatte
- kat. *home* > frz. *l'homme*/sp. **l'hombre* > Mann
- kat. *37 anys* > sp. *años*/frz. *ans* > 37jährig
- kat. *veí* > frz. *vivre/venir* > °wohnt/kommt (korrekt wäre: Einwohner, wohnhaft o.ä.)
- kat. *denunciat* > *denunziert*/engl. *denounce* > beschuldigt > angeklagt
- kat. *acusa* > frz. *accuser*/engl. *accuse* > vorwirft/anklagt
- kat. *intentar* > engl. *intend* > vorzuhaben
- kat. *abandonar* > frz. *abandonner*/engl. *abandon* > verlassen
- kat. *domicili* > frz. *domicile* > Haus
- kat. *conjugal* > lat. *coniunx* > Gatte/Gattin > ehelich

Entsprechende Inferenzketten ergaben sich auch in der fremdsprachlichen Produktion. Hier ein Beispiel derselben Probandin, nun aber aus ihrer Übersetzung vom Deutschen ins Spanische:

Beispiel 46: Übersetzung vom Deutschen ins Spanische

[O.J. Simpson, früherer US-Footballstar,] hat mit einem Biß in die Hand des Angreifers einen bewaffneten Räuber in die Flucht geschlagen. Der Mann habe ihn nach dem Golfspielen bedroht, so Simpson. [...]. (AP-Meldung nach Badische Zeitung, 15.4.1999, S. 20)⁵⁰³

CE, Protokoll 4, 16-36:

[...] *no, se ha defendido ... con ... un Biß en la mano* [für **Hand**] von äh *la main, en la mano del hombre que le ha* (3 sec.) **Angreifer**, *attaquer* auf Französisch, puh ... *atacado* sag ich jetzt einfach mal [lacht] (3 sec.) *y ha así* jetztet **in die Flucht geschlagen** ... em ... tja vom Englischen her würde ich sagen *chase away*, puh, fliehen *fuga* auf Lateinisch, *fuir* auf Französisch, em, *ha así* hm (7 sec.) ich such nach 'ner Konstruktion wie 'es ist ihm gelungen, ihn zu vertreiben': (3 sec.) em *ha así, ... ha así* ... em (4 sec.) weiß ich nicht, muß ich mir nachher nochmal überlegen, (6 sec.) hm, vielleicht (4 sec.) *hacer *fuir* [lacht] *ha así [aθi] hizo, ha así [aθi] hecho *fuir un Räuber*↑, *latro* auf Lateinisch, un puh, *un* (3 sec.) weiß ich nich, em **bewaffnet** *arma-do* von *armé?* *armed*, weiß nicht. "Der Mann habe ihn nach dem Golfspielen bedroht, so Simpson." *El hombre ... bedroht* ist *menacer* auf Französisch, **menacer* vielleicht auf Spanisch. *El hombre* em (5 sec.) *l-* (4 sec.) *lo ha *menzado* (6 sec.) hm **nach** dem Golfspielen *après* em (4 sec.) oh Mann, **nach**: *post* em *después* nee, weiß nicht *de, de un *jugo de golf, hm diz- di-, *dizo Simpson*. [...]

⁵⁰³ Spanische Modellübersetzung: [O.J. Simpson, una antigua estrella del fútbol americano,] ahuyentó a un ladrón armado mediante/con un mordisco en la mano del atacante. Según Simpson, el hombre lo había amenazado tras la partida de golf [...].

Die Inferenz- bzw. Wortfindungsketten in logischer Folge wären hier entsprechend:

Hand > frz. *la main* > sp. *la mano*

Angreifer > frz. *attaquer* > *el hombre que le ha atacado* (korrekter: *el atacante*)

hat in die Flucht geschlagen > engl. *chase away* > lat. *fuga* > frz. *fuir* > es ist ihm gelungen, ihn zu vertreiben > sp. *hacer *fuir* > sp. *ha así hecho *fuir* (korrekt wäre: *ahuyentó*)

Räuber > lat. *latro* > weiß ich nicht (korrekt: *ladrón*)

bewaffnet > frz. *armé*/engl. *armed* > *armado* > weiß nicht (korrekte Lösung)

bedroht > frz. *menacer* > sp. **menzado* (korrekt: *amenazado*)

nach > frz. *après* > lat. *post* > *después de* > nee, weiß nicht (korrekte Lösung)

Gruppe 2: Viel-Inferierer: Auf mehr als 20 Anwendungen interlingualer Strategien kamen auch noch die Probanden OH (38), NH (32), FA (30), VS (25), AW (24) und CT (21). Dabei nutzten AW und OH je fünf Sprachen als Transferbasen, VS und NH je vier, FA drei und CT nur zwei Sprachen.

Beispiel 47: FA 4,1ff: Übersetzung vom Deutschen ins Spanische⁵⁰⁴

Also ... ähm ... O.J. Simpson früherer F- US Footballstar also "**früher**" weiß ich nicht mehr genau, aber vielleicht heißt's **ancien* [an'pjen] (3 sec.) mh (3 sec.) dann "**Football**"? (3 sec.) "*Football*" [beide Male engl. realisiert] bleibt vielleicht gleich; keine Ahnung; "**hat**" (3 sec.) *habeo*? (4 sec.) mit ... einem ... Biß **in die Hand** *en la *mana ... des Angreifers* (7 sec.) *del *attaquer* [ata'ke°] also keine Ahnung was ... Angreifer heißt (7 sec.) in die **Flucht** isch vielleicht *la *fuit*? [fuit] (4 sec.) Der Mann habe ihn nach dem Golfspielen bedroht so Simpson. (3 sec.) *El hombre* (3 sec.) **bedrohen**? was heißt des? **menacer*? [mena'pe°] von *menacer*? [mena'se] *le* [le] (4 sec.) **menaza* [mena'pa] (6 sec.). [...]

Gruppe 3: Wenig-Inferierer: Betrachten wir nun die Probanden, die am wenigsten Gebrauch von interlingualen Inferenzstrategien gemacht hatten: Dies waren MK (7 Anwendungen), CK (8) und KO (10), die allesamt nicht nur sehr wenige Anwendungen aufwiesen, sondern diese auch auf jeweils drei Transfersprachen (incl. Muttersprache) beschränkten. Typisch für diese Probandengruppe sind Vermeidungsstrategien wie z.B. die Übersetzung unbekannter Wörter durch Passepartout-Wörter (es handelt sich hier also nicht um interlinguale Strategien) oder auch einfach der Verzicht auf eine Übersetzung. Typische Protokolle von MK haben wir schon in Beispiel 43 und Beispiel 44 gesehen, hier nun ein vergleichbares Beispiel von KO:

Beispiel 48: KO 4,1ff: Übersetzung des deutschen Textes ins Spanische

⁵⁰⁴ Neben den expliziten interlingualen Strategien in diesem Beispiel schienen mir **ancien* (< frz.), **football* (< engl.) und *la *fuit* (< frz.) so eindeutig interlingual inferiert zu sein, daß ich sie ebenfalls als Strategien werten konnte.

Also ich versuch', den Text ins Spanische zu übersetzen. ... O.J. Simpson, früherer- kann man **vielleicht** mit *ex-Football-* Football **weiß ich jetzt nicht**; vielleicht Fußball, also *fútbol ex* oder *hero*, ... *ex-hero de fútbol de los Estados Unidos*, hat geschlagen, es ist wahrscheinlich 'en Zeitungstext, also ... 'in die Flucht schlagen', **weiß ich jetzt nicht, wie man das übersetzt** (3 sec.) oder **vielleicht** mit- mit 'gelingen', es ist ihm gelungen, *ha- ha llegado a-* (3 sec.) *a-* also 'mit einem Biß' **vielleicht erst mal** (3 sec.) hm ... oder **vielleicht auch** mit 'ner Partizipialkonstruktion also **mordando ... en °el mano del-* 'Angreifer', *atacante °d'un* ["dun", also spanisch ausgesprochen, wenn auch offensichtlich französisch beeinflusst] *de un bandido armado ... que* (7 sec.) hm (10 sec.) also für 'in die Flucht schlagen' **find' ich nichts, vielleicht irgendwas mit *huir***, ... aber (5 sec.) **vielleicht komm' ich nachher einfach nochmal darauf zurück** [...]

Gruppe 4: Durchschnittsinferierer: Die übrigen neun Probanden, also sozusagen die unmarkierte Gruppe, lagen zwischen 12 (TG) und 19 (SG) Anwendungen interlingualer Strategien bei einer Ausnutzung von jeweils drei bis vier Sprachen. Etwas heraus fällt lediglich SG, die nicht nur die meisten Anwendungen dieser Gruppe aufweist, sondern diese auch noch auf sechs Sprachen verteilt. Man hätte sie also auch in die Gruppe der Viel-Inferierer einordnen können, von der sie nur zwei Anwendungen trennen. Wenn ich hier von "Durchschnittsinferierern" spreche, dann heißt dies übrigens keineswegs, daß diese Probanden von ihren Inferenzmengen genau im statistischen Mittel lägen. Vielmehr ist gemeint, daß sie keiner der deutlich markierten Gruppen angehören. Mit einem modernen Computerterminus könnte man sie daher auch als *default*-Inferierer bezeichnen.

Betrachtet man die Inferenzergebnisse der einzelnen Probanden für Rezeption und Produktion getrennt, so ergeben sich in den Extremen kaum Veränderungen: CE, AS und DZ liegen auch in diesen Einzeldisziplinen vorn, für MK, CK und KO gilt entsprechendes am Tabellenende. Bei einigen Probanden gab es aber gewaltige Diskrepanzen: So steigen in der Rezeption NH (Rezeption: 30 interlinguale Inferenzen; Produktion: 2) und OH (R: 32; P: 6) in die Gruppe der Extreminferierer auf, in der Produktion stößt FA (R: 9; P: 21) hinzu. Erkauft wird dieser Aufstieg allerdings jeweils mit einem Abstieg in die nächsttiefere Gruppe der komplementären Disziplin. NH liegt damit in der Produktion sogar unter den Werten von MK, KO und CK. Deutliche Diskrepanzen gab es auch noch bei den Probanden HB (Rezeption: 4; Produktion: 10), AB (R: 6; P: 13), CE (R: 41; P: 24); SG (R: 4; P: 15), NK (R: 4; P: 11), BS (R: 3; P: 14), VS (R: 7; P: 18), CT (R: 15; P: 6) und AW (R: 8; P: 16). Diese Diskrepanzen sind wahrscheinlich mit individuellen Lernerfahrungen bzw. Übersetzungsstrategien zu erklären: So dürften sich die meisten Probanden dessen bewußt gewesen sein, daß das Risiko interlingualer Interferenzen in der Produktion ungleich höher ist als in der Rezeption. Als Beleg mag nochmals Beispiel 36 von S. 316 gelten.

Einige Probanden haben, um das Interferenzrisiko zu senken, in der Produktion möglicherweise den Ratschlag vieler Fremdsprachenlektoren befolgt und nach Möglichkeit intralinguale, d.h. zielsprachliche Inferenzquellen angezapft. Wenn das genaue zielsprachliche Übersetzungsäquivalent nicht zur Verfügung stand, wurde also ein

Wort bzw. Syntagma gewählt, das zwar in der Zielsprache – zumindest teilweise – existiert, aber semantisch nur annähernd paßt. Hierzu folgendes Beispiel:

Beispiel 49: AB 4,1ff: Übersetzung vom Deutschen ins Spanische

Äähm, so, Nummer zwei↑. (4 sec.) *O.J. Simpson ... *qui f- *qui fue antes ...* [für **früherer**] ähm ... **qui fue antes un→* (3 sec.) **star* [für Star] *de fútbol *des eh *des *Etados⁵⁰⁵ [sic] Unidos* [räusper] ... äh (4 sec.) em (9 sec.) em in die Flucht schlagen ... weiß ich nicht↑ (4 sec.) ähm (6 sec.) also *ha mordido la mano del ... agresor↑* (4 sec.) äh *qui fue un pfhh*, em Räuber weiß ich nich' *°armada↑* (4 sec.) *y→* (3 sec.) *lo he-* also äh in die Flucht schlagen weiß ich auch nich'↓ (3 sec.) em *dijo↑ que el hombre* (4 sec.) em (5 sec.) bedrohen weiß ich auch nich', *después de→ jugar al golf↑* (5 sec.) *después de→ una dis-* em *disputa de- con las palabras* [für Wortgefecht] em ... *ha intentado ... de tomar ...* [für **wegnehmen**] *la arma al hombre* (3 sec.) *y→* (3 sec.) *lo ha ... mordido↓*. (3 sec.) *Simpson* em (5 sec.) *est- hm estuvo °liberada* (4 sec.) [seufz] *de la ... ff* [Ausblasen] ... Vorwurf weiß ich auch nich' *de haber* em (4 sec.) *matado ... a su mujer↑, a su- a su mujer de antes* [für **Exfrau**] *y a su hm* (4 sec.) *a su amigo, a su novio↑* [für **Liebhaber**] (4 sec.).

4.3.3.5 Formale Ähnlichkeit von Ausgangswörtern und Inferenzbasen

Da die Probanden bei der Übersetzung mit sehr unterschiedlichen Wörtern Schwierigkeiten hatten, ist ein direkter Vergleich der Probanden hier schwierig. Bei allen Probanden aber zeigte sich die Tendenz, bei der Suche nach Inferenzbasen quasi konzentrische Kreise um das unbekannte zielsprachliche Ausgangswort zu ziehen und sich dabei immer mehr von der Form des Ausgangswortes zu entfernen, bis schließlich eine (scheinbar) passende Inferenzbasis gefunden war. Dies zeigte sich v.a. dann, wenn die erste Lösung noch einmal verworfen wurde. Zunächst suchte man im mentalen Lexikon also Einträge mit einem sehr hohen Grad an Ähnlichkeit. Fanden sich keine solchen oder ergaben sie keinen Sinn, dann wurde man in bezug auf die Formähnlichkeit immer anspruchsloser, erweiterte die Suchbreite und begnügte sich mit Inferenzbasen, die deutlich weniger Gemeinsamkeiten mit dem Ausgangswort aufwiesen.

Um zu demonstrieren, welche Grade an Ähnlichkeit (vgl. hierzu Kap. 3.2.2) typischerweise auftraten, habe ich in der folgenden Übersicht, nach Zielsprachen geordnet (Tabelle 29 – Tabelle 31), diejenigen Lexeme zusammengestellt, deren Bedeutung von den Probanden *explizit* über inter- und intralinguale Inferenzen erschlossen worden war. Wurde hingegen ein Wort wie it. *testo* kommentarlos (und übrigens falsch) mit dt. 'Test' übersetzt oder it. *finanziare* mit dt. 'finanzieren', dann taucht diese Übersetzung nicht in der Liste auf. Höchstwahrscheinlich liegen hier zwar Erschließungen über eben diese deutschen Lexeme vor – es ist aber auch nicht auszuschließen, daß die Vokabel schlicht bekannt war oder aber z.B. indirekt über ein nicht erwähntes frz. *test* oder frz. *financier* erschlossen wurde. Gefordert war also zumindest ein Hinweis wie "das erinnert mich an das deutsche 'finanzieren'". Erfasst sind übrigens auch diejenigen

⁵⁰⁵ Bei Artikel und Substantiv liegen offensichtlich französische Interferenzen vor.

Inferenzbasen, die aus semantischen Gründen wieder verworfen wurden (z.B. AS: "deja is hier wahrscheinlich nicht déjà") – immerhin war man ja bei der zunächst rein formal basierten Inferenzbasensuche sofort auf eben diese gestoßen.

In der ersten Tabellenspalte finden sich die Ausgangslexeme in alphabetischer Reihenfolge. In den folgenden Spalten stehen die jeweils von den Probanden der Tiefenstudie angewandten Inferenzbasen. Wurden sie mehr als einmal angewandt, dann steht daneben eine Zahl für die Häufigkeit der Anwendung dieser Inferenzbasis in der gesamten Stichprobe. Die Inferenzbasen (1-7) sind innerhalb einer Zeile nach ihrer Häufigkeit sortiert, bei gleicher Häufigkeit nach dem Grad der formalen Ähnlichkeit zum Ausgangswort. Die Tabelle vermittelt also einen Eindruck davon, wie ähnlich typischerweise Inferenzbasen ihren Zielwörtern sind. Um nicht zu verschweigen, wie häufig Inferenzen zu Interferenzen werden, sind diejenigen Transferbasen, die eher in die Irre führten, mit einem "°" markiert. Transferbasen, die für die entsprechende Sprache nicht normgerecht realisiert wurden, sind mit einem "*" gekennzeichnet – sie können dabei durchaus erfolgreich als Inferenzbasis angewandt worden sein.

Italienisch

Ausgangswort	Inferenzbasis 1	Inferenzbasis 2	Inferenzbasis 3	Inferenzbasis 4	Inferenzbasis 5	Inferenzbasis 6	Inferenzbasis 7
apparirebbe	F apparaitre 3	F *apparir	L *parire				
arcivescovo	°Archiv 5	F archevêque 2	E archbishop 2	°Archivar			
arrivata	F arriver 2	S arribar					
chiesa	°I casa						
clero	Kleriker						
composta	F composer						
contro	L contra	F contre					
cui	L cui	L cuius					
culto	Kult						
diffusione	F diffusion	S difusión					
diffuso	F diffuser 2	diffus					
Dio	L deus						
(si) divide	L divide	E to divide	F *divider				
dopo	°doppelt						
finanziare	finanzieren 2	finanziell	F financier	F financer			
funerale	E funeral 3	F funéraires 2					
ha	L habere						
intanto	L tantum						
invettiva	°Investition	°E to invent					
lanciata	F lancer 3	E to launch					
occasione	L occasio 2	F occasion	E occasion				
preghiera	I prego						
ringraziare	I grazie 2	I graziare	L gratia				
settimana	S semana	F semaine					
soldi	Sold	°Solidarität					
testo	°L testis	°L testimonium					

Tabelle 29: In Übersetzungsprotokollen (It.>Dt.) explizit genannte Inferenzbasen (Test A)

Spanisch

Ausgangswort	Inferenzbasis 1	Inferenzbasis 2	Inferenzbasis 3	Inferenzbasis 4	Inferenzbasis 5	Inferenzbasis 6	Inferenzbasis 7
aseguró	F assurer	S seguro	F sécurité				
continuaré	F continuer 2						
definitiva	definitiv						
deja	°F déjà 3	°I già					
delantero	S delante	F *délanter	°L delectare	°Dilettant	°Dilettantismus		
deseo	F désir 2						
dijo	F dire 2						
este	°L esse	°ist					
goles	E goal 3						
hijo	I figlio	°Hütte					
jugado	F jouer 3	°F juger					
mismo	I medesimo						
retirada	F retirer 3	E to retire	F retraite				
por	F pour						
que	F que						
sé	F (je) sais	F savoir					
selección	F sélection 2	Selektion					
señaló	F signaler 2	signalisieren 2	I segnalare				
(ni) siquiera	S quiera	S querer	°S seguir				
sugiere	suggerieren 2	I suggerire	F suggérer	F suggestion	E to suggest	°F surgir	
tiempo	L tempus	F temps					
veces	I veci						

Tabelle 30: In Übersetzungsprotokollen (Sp.>Dt.) explizit genannte Inferenzbasen (Test A)

Katalanisch

Ausgangswort	Inferenzbasis 1	Inferenzbasis 2	Inferenzbasis 3	Inferenzbasis 4	Inferenzbasis 5	Inferenzbasis 6	Inferenzbasis 7
abandonar	F abandonner 4	E to abandon 2					
abans	°S abandonar	°F abandonner	°L abire	I avanti	F avant	°Absenz	°F absent
acusa	F accuser 3	E to accuse 2					
anys	S años	F ans					
conjugal	F conjugal 2	I coniugale	L coniunx				
deixar	°Deixis	°E deictic	S dejar	°L dixit			
denunciat	denunzieren 6	S denunciar	F dénoncer	E to denounce			
dies	L dies 2						
domicili	Domizil 3	F domicile	I domicilio				
dona	L *donus	S doña					
emmetzinar	°F emmener	niedermetzeln	Metzger	I ammazzare	Medizin		
enverinar	F envenimer						
home	F homme 2	S hombre					
intenta	Intention 2	F tenter 2	L intentare	E to intend			
marit	F mari 3	I marito	°E merit	°L meritus	°F mériter		
menjar	F manger 2	I mangiare	°F mélanger				
pocs	S pocos 2	I poco					
posant	F poser 2	F propositant					
producte	S producto	Produkt					
químic	S químico						
seva	°F suave						
va	F va						
veí	F vivre 2	S venir	F venir	°S ver			

Tabelle 31: In Übersetzungsprotokollen (Kat.>Dt.) explizit genannte Inferenzbasen (Test A)

Die fremdsprachliche Produktion ist in obiger Übersicht nicht erfaßt, da bei dieser Aufgabe das umgekehrte Verfahren üblich war: Meist wurde bei fehlendem Wortschatz das deutsche Wort (z.B. "versuchen") zunächst in irgendeine gut bekannte andere Fremdsprache des Probanden übersetzt (z.B. fr. *tenter*) und dann das zielsprachliche Vokabular des mentalen Lexikons nach Einträgen abgesucht, die diesem als Transferbasis dienenden fremdsprachlichen Lexem formal ähnlich waren (z.B. sp. *tentar*, *intentar*). Recht häufig wurde auch eine an die Transferbasis angelehnte Spontanbildung kreiert, die den phonetisch-morphologischen Konventionen der Zielsprache einigermaßen entsprach (z.B. "bedrohen" > fr. *menacer* > sp. **menazar*). Für eine analoge Darstellung dieser Ergebnisse müßten also Phantasiebildungen mit der zielsprachlichen Norm entsprechenden Lexemen verglichen bzw. gleichgesetzt werden. Eine solche Darstellung erscheint mir nicht sinnvoll.

Um nun darzustellen, welcher Art die Ähnlichkeiten zwischen Ausgangswort und Inferenzbasis typischerweise sind, möchte ich auf meine in Kap. 3.2.4 vorgestellte lineare Klassifikation ("weak version") zurückgreifen, die sich auf die graphematische Ähnlichkeit von Silben stützt. Daß die graphische Seite in diesem Test eine größere Rolle spielte als die phonetische Seite, zeigt sich an Erschließungen wie it. *ha* [a] über lat. *habere* oder kat. *deixar* [dc¹³4] über den deutschen Gräzismus "Deixis" oder über

lat. *dixit*. Entscheidendes Kriterium ist dabei die Ähnlichkeit/Identität vom Anfang der Zeichenkette an gesehen – eine Formulierung wie "nur die erste Silbe ist identisch" bedeutet also, daß die zweite Silbe nicht mehr identisch ist, daß aber im weiteren Verlauf der Zeichenkette durchaus noch weitere Identitäten/Ähnlichkeiten auftreten können. Bei der Auszählung fasse ich alle drei Ausgangssprachen zusammen und zähle die *tokens* – eine Inferenzbasis, die von drei verschiedenen Probanden angewandt wurde, taucht also auch dreimal in der Auswertung auf. Um die Anzahl der Kategorien nicht allzusehr ausufern zu lassen, verzichte ich auf die Unterscheidung von Einfachkonsonanten und ihren entsprechenden Geminaten sowie auf die Berücksichtigung diakritischer Zeichen – routinierte Fremdsprachenlerner wissen, daß es sich bei all diesen Phänomenen um Schreibvarianten handelt. Die insgesamt 218 hier erfaßten Anwendungen von Inferenzbasen verteilten sich nun folgendermaßen auf die Kategorien (vgl. Müller-Lancé 2002b):

1a) Ganze Wortform identisch (15 *tokens*):

I cui/L cui	I divide/L divide	I divide/E divide
S deja/F déjà (3)	S que/F que	
K conjugal/F conjugal (2)	K dies/L dies (2)	K dona/S doña
K home/F homme (2)	K va/F va	

1b) Ganze Wortform nahezu identisch (lediglich Veränderungen in Graphie oder Suffix, deren Gesetzmäßigkeiten erfahrenen Fremdsprachenlernern durchweg bekannt sind, also z.B. c/k, c/z, i/j oder morphologische Entsprechungen wie it. *-are* / sp. *-ar* / frz. *-er* / dt. *-ieren*) (50 *tokens*):

I culto/D Kult	I diffusione/F diffusion	I diffusione/S difusión
I diffuso/D diffus	I divide/F *divider	I finanziare/D finanzieren (2)
I finanziare/F financier	I finanziare/F financer	I funerale/E funeral (3)
I occasione/L occasio (2)	I occasione/F occasion	I occasione/E occasion
S definitiva/D definitiv	S por/F pour	S selección/F sélection (2)
S selección/D Selektion		
K abandonar/F abandonner (4)	K abandonar/E abandon (2)	K acusa/Faccuser (3)
K acusa/E accuse (2)	K conjugal/I coniugale	K denunciati/S denunciar
K domicili/D Domizil (3)	K domicili/F domicile	K domicili/I domicilio
K intenta/L intentare	K marit/F mari (3)	K marit/I marito
K pocs/S pocos (2)	K pocs/I poco	K producte/S producto
K producte/D Produkt	K químic/S químico	

2) nur die ersten drei Silben graphisch (nahezu) identisch (4 *tokens*):

S continuaré/F continuer (2)	S delantero/S delante	S delantero/F *délanter
------------------------------	-----------------------	-------------------------

3) nur die ersten zwei Silben graphisch (nahezu) identisch (28 *tokens*):

I apparirebbe/F apparaître (3)	I apparirebbe/F *apparir	I arrivata/F arriver (2)
I arrivata/S arribar	I composta/F composer	I diffuso/F diffuser (2)
I finanziare/D finanziell	I funerale/F funéraires (2)	
S retirada/F retirer (3)	S retirada/E retire	
K denunciati/D denunzieren (6)	K emmetzinar/F emmener	K enverinar/F envenimer
K intenta/D Intention (2)	K intenta/E intend	

4) nur die erste Silbe graphisch (nahezu) identisch (zusätzliche Ähnlichkeiten evtl. noch weiter hinten im Wort) (64 tokens):

I arcivescovo/D Archiv (5)	I arcivescovo/F archevêque (2)	I arcivescovo/D Archivar
I arcivescovo/E archbishop (2)	I clero/D Kleriker	I contro/L contra ⁵⁰⁶
I contro/F contre	I cui/L cuius	I dopo/D doppelt
I ha/L habere	I invettiva/Investition	I invettiva/E invent
I lanciata/F lancer (3)	I preghiera/I prego	I soldi/D Sold
I testo/L testis	I testo/L testimonium	
S delantero/L delectare	S deseo/F désir (2)	S dijo/F dire (2)
S este/L esse	S goles/E goal (3)	S jugado/F jouer (3)
S jugado/F juger	S retirada/F retraite	S señaló/I segnalare
S sugiere/D suggerieren (2)	S sugiere/I suggerire	S sugiere/F suggérer
S sugiere/F suggestion	S sugiere/E suggest	S veces/I veci
K abans/S abandonar	K abans/F abandonner	K abans/L abire ⁵⁰⁷
K abans/D Absenz	K abans/F absent	K anys/S años
K conjugal/L coniunx	K deixar/D Deixis	K deixar/E deictic
K denunciati/F dénoncer	K denunciati/E denounce	K dona/L *donus
K home/S hombre ⁵⁰⁸	K posant/F poser (2)	K veí/S venir
K veí/F venir		

5) Ähnlichkeiten, die sich auf das Anfangs- oder die beiden Anfangsgrapheme und evtl. folgende Morpheme beschränken (37 tokens):

I chiesa/S casa	I Dio/L deus	I lanciata/E launch
I settimana/S semana	I settimana/F semaine	I soldi/D Solidarität
S aseguró/F assurer	S delantero/D Dilettant	S delantero/D Dilettantismus
S hijo/D Hütte	S mismo/I medesimo	S sé/F sais

⁵⁰⁶ Hier kann man sich darüber streiten, ob nicht eine Einordnung in die Kategorie 1b sinnvoller gewesen wäre. Da es sich aber bei *contro/contra/contre* nicht um Unterschiede auf der Suffix-, sondern auf der Stammebene handelt und darüber hinaus *contro* durchaus auch eine romanische Verbform hätte sein können, habe ich mich für die Kategorie 4 entschieden.

⁵⁰⁷ Strenggenommen stimmt die erste Silbe von kat. *a-bans* natürlich nicht mit der von lat. *ab-ire*, dt. *Ab-senz* oder frz. *ab-sent* überein – für die Wahrnehmung des Rezipienten scheint mir aber der Graphemnexus "*ab-*" dominant zu sein.

⁵⁰⁸ Auch hier stimmen die Silben von *ho-me* und *hom-bre* eigentlich nicht ganz überein, die Identität des Graphemnexus *hom-* dürfte aber für die Wahrnehmung entscheidender sein.

S sé/F savoir	S señaló/F signaler (2)	S señaló/D signalisieren (2)
S siquiera/S seguir	S sugiere/F surgir	S tiempo/L tempus
S tiempo/F temps		
K abans/I avanti	K abans/F avant	K anys/F ans
K deixar/S dejar	K deixar/L dixit	K marit/E merit
K marit/L meritus	K marit/F mériter	K menjar/F manger (2)
K menjar/I mangiare	K menjar/F mélanger	K seva/F suave
K veí/F vivre (2)	K veí/S ver	

6) Ähnlichkeiten/Identitäten, die sich auf hintere Teile der Zeichenkette beziehen – die erste Silbe ist also unterschiedlich (20 tokens):

I apparirebbe/L *parire	I intanto/L tantum	I ringraziare/I grazie (2)
I ringraziare/I graziare	I ringraziare/L gratia	
S aseguró/S seguro	S aseguró/F sécurité	S deja/I già
S este/D ist	S hijo/I figlio ⁵⁰⁹	S siquiera/S quiera
S siquiera/S querer		
K emmetzinar/D niedermetzeln	K emmetzinar/D Metzger	K emmetzinar/I ammazzare
K emmetzinar/D Medizin	K intenta/F tenter (2)	K posant/F propositant ⁵¹⁰

Von insgesamt 218 explizit benannten Inferenzbasen stimmten also 198 (90,8%) am Wortanfang weitgehend mit dem Ausgangswort überein. Nur in 20 Fällen (Gruppe 6) wurden Inferenzbasen hinzugezogen, bei denen die Ähnlichkeiten sich auf weiter hinten liegende Wortbereiche bezogen. Die Probanden waren also bei Präfixen oder, wenn diese fehlten, beim Wortstamm bezüglich der Ähnlichkeit wesentlich strenger als bei Suffixen – die Auswahl von Inferenzbasen basiert demnach im wesentlichen auf den Wortanfängen (vgl. die Inferenzen kat. *conjugal* > lat. *coniunx*; it. *arcivescovo* > Archivar; it. *testo* > lat. *testimonium*), die Konzentration scheint von links nach rechts abzunehmen. Auffällig war auch, daß die Probanden nur in Ausnahmefällen auf die Idee kamen, für die Erschließung eines Kompositums ein entsprechendes Simplex heranzuziehen. Solche Versuche gab es z.B. bei it. *intanto* > lat. *tantum*, it. *ringraziare* > it. *graziare* oder bei kat. *intenta* > frz. *tenter*. Noch seltener war die umgekehrte Strategie: Nur in einem einzigen Fall wurde für die Erschließung eines Simplex ein Kompositum herangezogen (kat. *posant* > frz. *propositant*). Obwohl es sich bei diesen Probanden durchweg um Studenten mit linguistischen Grundkenntnissen handelte, wurden die Ausgangswörter offensichtlich doch als mehr oder weniger unsegmentierbare Einheiten wahrgenommen.

⁵⁰⁹ Das spanische *h*- und das italienische *f*- gehen hier zwar auf dasselbe lateinische *f*- zurück (*filius*), dies ist aber selbst dem routinierten Sprachenlerner nicht unbedingt als Gesetzmäßigkeit bekannt.

⁵¹⁰ Natürlich ist bei diesem Paar auch das Anfangsgraphem *p*- identisch – für die Wahrnehmung ist aber sicherlich entscheidender, daß nach Abzug des französischen Präfixes *pro*- die graphisch absolut identische Form *posant* zurückbleibt.

Einige Daten scheinen dafür zu sprechen, daß die Probanden die graphischen Worteinheiten durchweg von links nach rechts verarbeiteten. So fällt beispielsweise der Wert von Kategorie 4 (nur erste Silbe identisch) höher aus als der von Kategorie 3 (erste und zweite Silbe identisch) und dieser wiederum höher als der von Kategorie 2 (erste drei Silben identisch). Außerdem ist der Wert für Kategorie 6 (Übereinstimmungen nur in hinteren Wortbereichen) sehr niedrig. Gegen die strenge links>rechts-Hypothese spricht aber der hohe Wert von Kategorie 1 (ganzes Wort identisch): Mit insgesamt 65 Belegen fällt er sogar höher aus als der Wert von Kategorie 4 (nur erste Silbe identisch) – ginge man von einem strengen links>rechts-Prozeß aus, dann hätte er am niedrigsten ausfallen müssen. Man kann also wohl von einem Verarbeitungsprozeß ausgehen, der in gleicher Weise die Position der Elemente von links nach rechts wie auch das Wort als ganzes berücksichtigt.

Betrachtet man die Herkunft der einzelnen Inferenzbasen, so wird schnell deutlich, daß der überwiegende Teil dem panromanischen Wortschatz entstammt – hierzu gehört auch ein Großteil des englischen Wortschatzes (z.B. *it. arrivata* > *frz. arriver/sp. arribar*; *sp. retirada* > *frz. retirer/engl. to retire*; *kat. acusa* > *frz. accuser/engl. to accuse*). Bei einigen Wörtern kann man auch von echten Internationalismen sprechen (z.B. *it. culto* > *Kult*; *kat. producte* > *sp. producto/Produkt*; *kat. químic* > *sp. químico*) – die Unterscheidung zwischen Panromanismen und Internationalismen ist allerdings insofern heikel, als viele Panromanismen weltweit doch zumindest als Fremdwörter gebräuchlich sind (z.B. *sp. selección* > *frz. sélection* > *Selektion*; *it. diffuso* > *diffus*; *it. occasione* > *lat. occasio/frz. occasion*; *engl. occasion*). Intralinguale Inferenzbasen wie *it. preghiera* > *it. prego* oder *sp. delantero* > *sp. delante* waren deutlich seltener. Den geringsten Anteil aber stellten rein formale Inferenzen aus dem Deutschen, die in keinerlei etymologischem Zusammenhang mit dem Ausgangswort standen, wie z.B. *it. dopo* > *doppelt* oder *sp. hijo* > *Hütte*.⁵¹¹ Daß man mit dieser Art von Inferenz dennoch Glückstreffer landen kann, zeigte das Beispiel *kat. emmetzinar* > *niedermetzeln/Metzger/Me-dizin*. Grundsätzlich zeigten sich aber die Probanden, wohl durch Lernerfahrungen begründet, sehr zurückhaltend diesem Inferenztyp gegenüber.

4.3.4 Test B: Hörverstehenstest

4.3.4.1 Fragestellungen

Nach den Übersetzungen mit schriftlicher Vorlage sollte untersucht werden, inwieweit sich die lexikalischen Strategien bei der Rezeption eines fremdsprachlichen Textes

⁵¹¹ Zu beachten ist allerdings, daß in dieser Studie nur die offensichtlich angewandten Strategien berücksichtigt wurden. Gerade bei der hier angesprochenen Kategorie ist es gut denkbar, daß häufiger über die Muttersprache inferiert wurde, ohne daß man sich darüber Gedanken gemacht hat oder diese gar auf Band gesprochen hat. Für muttersprachliche Inferenzen müssen wir also wohl generell eine etwas höhere Dunkelziffer annehmen.

ändern, wenn die Vorlage rein akustischer Natur ist und nur ein einziges Mal präsentiert wird, so daß man obendrein unter Zeitdruck steht (vgl. Müller-Lancé 2002a). Auch hier sollten wieder Texte aus Sprachen getestet werden, in denen sehr unterschiedliche Kompetenzen bestanden. Das Hauptaugenmerk lag auf der Frage, bei welchen Textelementen bzw. Wörtern sich der Rezipient semantisch in den Text einklinkt und welche Rolle hierbei Interlexeme spielen, also Lexeme, die in mehreren Sprachen bei gar nicht oder nur geringfügig veränderter Form auch weitgehend identische Inhalte haben.⁵¹² Meißner schreibt zur Bedeutung dieser Interlexeme:

Was nun die Rolle der Interlexeme angeht, so läßt sich extrapolieren, welche Funktion ihnen im Verstehensprozeß akustischer Sprachdaten zukommt: Sie erlauben nicht nur aufgrund muttersprachlicher Routinenbildung die Identifikation der Interlexeme selbst bis hin zur Bedeutungsbildung. Bestehen in den disponiblen Sprachen kookkurrentielle und funktionale Adäquanzen (*he is writing an article / está escribiendo un artículo*), so setzt ihre Aktivierung weitere laterale bzw. kollokative und syntagmatische Aktivierungen in Gang. Als Brückenwörter zwischen Sprachen bewirken Interlexeme zudem 'inter-systematisch', daß Lerner einen neuen Zugang zur zielsprachlichen Botschaft finden, wenn ihr Dekodierungsfluß einmal unterbrochen wird. Dies geschieht regelmäßig, wenn das Rezeptionstempo aufgrund unterschiedlicher Faktoren (lexematische, kollokative Lücken, Unvertrautheit mit der zielsprachlichen Morphemik, mit dem kulturspezifisch markierten Inhalt usw.) dem der Produktion nicht folgen kann (Meißner 1998a: 57).

Was Meißner "extrapoliert" hat und was erfahrene Fremdsprachenlerner aus eigener Erfahrung kennen, soll nun also empirisch überprüft werden.

4.3.4.2 Durchführung

Der Hörverstehenstest war relativ aufwendig in der Vorbereitung, aber kurz in der Durchführung: Es wurde je eine etwa ein- bis eineinhalbminütige Einzelmeldung aus spanischen, italienischen und katalanischen Fernsehnachrichten⁵¹³ auf Tonband kopiert und den Informanten so präsentiert. Die Beschränkung auf den Ton der Nachrichten war nötig, um ausschließen zu können, daß einzelne Informationen nur visuell, nicht aber über die Sprache verstanden wurden. Bei der Auswahl der Meldungen wurde darauf geachtet, daß sie auch ohne das Bildmaterial gut verständlich waren. Dadurch, daß die Meldungen recht lang waren, hatten die Informanten mehr Gelegenheiten, sich dem Inhalt anzunähern, als dies bei Kurzmeldungen der Fall gewesen wäre.

Durch die Zweispurtechnik des Sprachlabors war es möglich, den Informanten die fremdsprachlichen Meldungen über den Kopfhörer zu servieren und sie zu bitten, parallel zum Hören ihre Übersetzungen bzw. die verstandenen Bruchstücke auf Band zu sprechen. Ein Rückspulen der Bänder zum nochmaligen Abhören wurde nicht gestattet.

⁵¹² Volmert (1990b) stellt solche Interlexeme mit dem Anfangsbuchstaben 'F' aus dem Deutschen, Französischen, Italienischen, Spanischen, Englischen und Russischen zusammen.

⁵¹³ Heutzutage ist es leichter, an fremdsprachliche Videoaufzeichnungen heranzukommen als an Radiomitschnitte...

tet, um so den Untersuchungsaufbau einigermaßen realitätsnah zu gestalten.⁵¹⁴ Nach Vorspielen einer Meldung wurde solange gewartet, bis alle Informanten mit der Zusammenfassung des Verstandenen fertig waren. Erst dann wurde die nächste Meldung gestartet. Vor jeder Meldung wurde angekündigt, um welche Sprache es sich handelte. Auf diese Weise wurde vermieden, daß die ersten Wortsequenzen nur dazu dienten, herauszufinden, welche Sprache hier vorliegt.

Die spanische Meldung behandelte die Ausbreitung des Kastilischen in den USA und Lateinamerika, die italienische Meldung den Tod des Modeschöpfers Trussardi und die katalanische Meldung das hohe Niveau der Mieten in Barcelona. Alle Meldungen enthielten zunächst eine einleitende Anmoderation durch den Nachrichtensprecher, gefolgt von einem kurzen Filmbeitrag. Der Test wurde in der Reihenfolge Spanisch > Italienisch > Katalanisch durchgeführt und dauerte ca. 10 Minuten. Davon entfielen insgesamt etwa vier Minuten auf das Abspielen der Bänder und sechs Minuten auf die Pausen nach dem jeweiligen Abspielen.

Für die Transkription gelten dieselben Prinzipien und Darstellungsverfahren wie bei der Übersetzung mit schriftlicher Vorlage (s.o. S. 299).

Es folgen die drei von mir⁵¹⁵ transkribierten Texte:

Text 1 (Spanisch): Ausbreitung des Spanischen in den USA und Lateinamerika

Quelle: TVE 1: *Resumen Informativo* vom 20. 4. 1992

Dauer: 1:06 min (46 sec. Einleitung, 20 sec. Filmausschnitt)

¿Sabían Vds que dentro de unos años, a comienzos del siglo XXI, 30 millones de norteamericanos hablarán español? La lengua, el castellano o el español, es uno de los signos visibles y más vivos de la presencia española en América Latina a lo largo de estos cinco siglos. La expansión de nuestra lengua, aseguran los expertos, es imparable en todo el mundo. Hoy día hablan el español 320 millones de personas en el mundo. De los cuales algo más del 10%, sólo el 10%, lo hacen en nuestro país. Un factor importantísimo es sin duda el fuerte crecimiento demográfico de los latinoamericanos. España quiere aprovechar este tirón y ha puesto en marcha recientemente el Instituto Cervantes para la enseñanza del español por todo el mundo. Francisco Javier Llorente ha recogido los datos del informe que ahora les ofrecemos:

⁵¹⁴ Franz-Joseph Meißner und Heike Burk haben 1999 auf dem DGFF-Fremdsprachendidaktik-Kongress in Dortmund einen Hörverstehenstest vorgestellt, in dem den Probanden die Möglichkeit gegeben wurde, den akustisch präsentierten Text mehrere Male zu hören. Zudem wurden nach jedem Abspielen Verständnisfragen gestellt. Dieser Untersuchungsaufbau hat recht wenig mit der kommunikativen Realität zu tun, bietet aber den Vorteil, die Veränderung des Rezipientenverhaltens im Vergleich zur graphisch basierten Übersetzung einzig und allein auf den Einfluß des Medienwechsels zurückführen zu können. Zudem ging es Meißner und Burk darum, die Entwicklung der zielsprachlichen Spontangrammatik eines Fremdsprachenlerner nachzuvollziehen. Durch die Versuchsanordnung konnte nun nach jedem Anhören überprüft werden, ob sich z.B. zielsprachliche morphologische Paradigmen in dieser Spontangrammatik weiter vervollständigt hatten.

⁵¹⁵ Mit Unterstützung von Eva Centellas i Oller, Silvana de Luca und Renata Puddu.

Hace cinco siglos era San Juan Bautista. Ahora, se llama Puerto Rico. En esta isla caribeña a la que Colón llegó en noviembre de 1493, en su segundo viaje a América, el español es el idioma oficial desde el año pasado. En Puerto Rico se vive quizá como en ningún otro sitio la pugna entre el español y el inglés.⁵¹⁶ //Abbruch

Text 2 (Italienisch): Zum Tod des Modeschöpfers Trussardi

Quelle: RAI Uno: *Monitor Italia* vom 17. 4. 1999

Dauer: 1:30 min (16 sec. Einleitung, 1:15 min. Filmausschnitt)

In lutto il mondo della moda italiana. È morto a soli 57 anni dopo un incidente stradale Nicola Trussardi. Decisa per desiderio dei parenti ma per volontà dello stilista anche la donazione degli organi. Il levriero, simbolo della sua griffe, rimane uno dei fiori all'occhiello del "made in Italy".

La sede di Trussardi, palazzo Marino alla Scala, è chiusa per lutto. Il mondo della moda ha perso l'uomo del levriero, il dottore, come lo chiamavano tutti. L'uomo, che ha contribuito a rendere grande il "made in Italy" in tutto il mondo, dimostrando per primo la necessità di collegare il mondo delle passerelle alla finanza, alla cultura, all'arte e anche allo spettacolo. Lo stilista e imprenditore fuori dei clamori delle passerelle è morto com'è vissuto: nel segno dell'eleganza, della riservatezza voluta a tutti i costi dalla famiglia, e della generosità, espressa nella volontà di donare i suoi organi. Un abile uomo d'affari, ma anche un patriarca colla solida cultura degli uomini di provincia, fortemente legato alla sua Bergamo, dov'è sempre vissuto e dove sarà seppellito in forma strettamente privata, e alla sua bella famiglia, la moglie Maria Luisa, con la quale è stato sposato 30 anni, e i quattro figli Gaia, Beatrice, Tommaso e Francesco, 25 anni, al quale toccherà assumere le redini dell'impero. Una vita nel segno della concretezza, della qualità e della coerenza, certamente anomala in un mondo fondato sul clamore e l'esibizionismo.⁵¹⁷ // Abbruch

⁵¹⁶ Übersetzung: Wußten Sie, daß in wenigen Jahren, am Beginn des 21. Jahrhunderts, 30 Millionen Nordamerikaner Spanisch sprechen werden? Die Sprache, das Kastilische oder Spanische, ist eines der sichtbaren und lebendigsten Zeichen der spanischen Präsenz in Lateinamerika im Verlauf dieser fünf Jahrhunderte. Die Ausbreitung unserer Sprache, versichern die Experten, ist auf der ganzen Welt unaufhaltbar. Heute sprechen weltweit 320 Millionen Personen Spanisch. Von diesen tun es nur etwas mehr als 10%, nur 10%, in unserem Land. Ein besonders wichtiger Faktor ist ohne Zweifel das starke Bevölkerungswachstum der Lateinamerikaner. Spanien will diesen Schub ausnutzen und hat kürzlich das Instituto Cervantes für den weltweiten Spanischunterricht in Gang gesetzt. Francisco Javier Llorente hat die Daten für den Bericht zusammengestellt, den wir Ihnen nun präsentieren:

Vor fünf Jahrhunderten war es noch San Juan Bautista. Heute heißt es Puerto Rico. Auf dieser Karibik-Insel, auf der Kolumbus im November 1493 bei seiner zweiten Amerikafahrt landete, ist Spanisch seit dem letzten Jahr offizielle Landessprache. In Puerto Rico erlebt man den Kampf zwischen dem Spanischen und dem Englischen vielleicht wie an keinem anderen Ort mit.

⁵¹⁷ Übersetzung: Italienische Modewelt in Trauer. Im Alter von nur 57 Jahren ist Nicola Trussardi nach einem Verkehrsunfall gestorben. Auf Wunsch der Verwandtschaft, aber auch nach dem

Text 3 (Katalanisch): Mietpreisniveau in BarcelonaQuelle: TV 3: *Telenotícies* vom 14. 1. 1997

Dauer: 50 sec (15 sec. Einleitung, 35 sec. Filmausschnitt)

I una altra notícia econòmica: Barcelona s'ha convertit en la ciutat més cara d'Espanya pel que fa al preu dels pisos segons l'estudi que ha presentat avui la societat de taxació, la institució més prestigiosa en aquest tipus d'informes. Barcelona, segons aquest estudi, va desbancar l'any passat Madrid en el primer lloc d'aquesta llista.

Barcelona s'ha convertit durant l'últim any en la ciutat més cara de tot l'estat. En concret: el m² costa hores d'ara unes 250.000 ptes de mitjana, i ha pujat prop d'un 2% durant el '96. A Madrid, en canvi, els preus han baixat un 0,8% i queden per sota dels de Barcelona. Però han estat d'altres les ciutats catalanes que més s'han encarit i molt especialment les de l'àrea del Vallès Occidental. Ara comprar un pis nou a Terrassa costa un 6,2% més que fa un any. El mateix pis a Rubí ha pujat un 6,4%, però on més s'ha notat l'increment és a Sabadell, que és la ciutat catalana que més s'ha encarit: Un 10% en un any.⁵¹⁸ // Abbruch.

Willen des Designers wurde beschlossen, seine Organe zu spenden. Der Windhund, Symbol seines Etiketts (Labels) bleibt eine der Blumen im Knopfloch des "made in Italy".

Der Firmensitz Trussardis, der Palazzo Marino nahe der Scala, ist wegen des Trauerfalls geschlossen. Die Modewelt hat den Mann mit dem Windhund verloren, den "dottore", wie ihn alle nannten; den Mann, der dazu beigetragen hat, das Markenzeichen "made in Italy" auf der ganzen Welt groß zu machen, indem er als erster die Welt der Laufstege mit der Finanzwelt, der Kultur, der Kunst und auch dem Schauspiel verbunden hat. Der Designer und Unternehmer außerhalb des Geredes der Laufstege ist gestorben, wie er gelebt hat: im Zeichen der Eleganz, der von der Familie um jeden Preis angestrebten Zurückhaltung und im Zeichen der Großzügigkeit, die sich in dem Wunsch ausdrückte, seine Organe zu spenden. Ein geschickter Geschäftsmann, aber auch ein Patriarch mit der soliden Bildung der Menschen aus der Provinz, seinem Bergamo stark verbunden, wo er immer gelebt hat und wo er im kleinsten Kreise beigelegt werden wird, aber auch seiner ansehnlichen Familie, der Ehefrau Maria Luisa, mit der er 30 Jahre verheiratet war, und den vier Kindern Gaia, Beatrice, Tommaso und Francesco, 25 Jahre, dem die Aufgabe zukommen wird, die Zügel des Imperiums zu übernehmen. Ein Leben im Zeichen der Konkretheit, der Qualität und der Kohärenz, sicherlich ungewöhnlich in einer Welt, die sich auf Klatsch und Exhibitionismus gründet.

518

Übersetzung: Und nun eine weitere Nachricht aus der Wirtschaft: Barcelona hat sich zur teuersten Stadt Spaniens entwickelt, wenn man die Wohnungspreise nach einer Studie der *Societat de Taxació* zum Maßstab nimmt, der renommiertesten Institution für diese Art von Berichten. Barcelona hat nach dieser Studie letztes Jahr Madrid auf dem ersten Platz dieser Rangliste abgelöst.

Barcelona hat sich im vergangenen Jahr zur teuersten Stadt des ganzen Staates entwickelt. Konkret kostet heute der Quadratmeter durchschnittlich etwa 250.000 Ptas und ist damit im Verlauf des Jahres '96 um zwei Prozent teurer geworden. In Madrid hingegen sind die Preise um 0,8% gefallen und liegen nun unterhalb derer Barcelonas. Es waren jedoch andere katalanische Städte, die sich am meisten verteuert haben, und hier besonders die Städte aus der Gegend des Vallès Occidental. Wer heute eine neue Wohnung in Terrassa kauft, bezahlt 6,2% mehr als vor einem Jahr. Dieselbe Wohnung in Rubí ist sogar um 6,4% teurer geworden, am meisten

Auch zu diesem Test wurden die Bänder der Informanten transkribiert und ausgewertet.

4.3.4.3 Auswertung

Die Übersetzungsversuche der Informanten wurden zunächst in einer Art Partiturschreibweise transkribiert, wie das folgende Beispiel zeigt: In der jeweils oberen Zeile steht der laufende Text der Meldung, in der unteren Zeile an den entsprechenden Stellen die Übersetzungsfragmente der Probanden.

Beispiel 50: Hörverstehen Spanisch, Proband FA

Zeile	1.1 Transkription Hörverstehen Spanisch: FA	Komm.
1a	<i>¿Sabían Vds que dentro de unos años, a comienzos del siglo XXI,</i>	
1b		
2a	<i>30 millones de norteamericanos hablarán español? La lengua,</i>	
2b	30 Millionen in Nordamerika	
3a	<i>el castellano o el español, es uno de los signos visibles y más vivos</i>	
3b	sprechen Spanisch;	
4a	<i>de la presencia española en América Latina a lo largo de estos</i>	
4b		
5a	<i>cinco siglos. La expansión de nuestra lengua, aseguran los expertos,</i>	
5b	55 Millionen in Lateinamerika;	
6a	<i>es imparable en todo el mundo. Hoy día hablan el español 320 millones</i>	
6b	die Ausbreitung des Spanischen in der	
7a	<i>de personas en el mundo. De los cuales algo más del 10%, sólo el 10%,</i>	
7b	ganzen Welt; 120 Millionen;	

fällt die Preissteigerung aber in Sabadell auf, das sich von allen katalanischen Städten am meisten verteuert hat: um etwa 10% in einem Jahr.

8a	<i>lo hacen en nuestro país. Un factor importantísimo es sin duda</i>	
8b		

9a	<i>el fuerte crecimiento demográfico de los latinoamericanos.</i>	
9b		

Da es sich hierbei nicht um ein Lautdenkprotokoll, sondern um reine Übersetzungsversuche handelt, wäre es Spekulation, die jeweils angewandten Inferenzstrategien bestimmen zu wollen. Die Probanden standen durch das Sprechtempo der Meldungen so unter Zeitdruck, daß sie kaum dazu kamen, sich auf der metakognitiven Ebene zu äußern. Solche Kommentare fanden sich am ehesten am Ende der Übersetzung, wenn das Band abgelaufen war und die Probanden noch Gelegenheit zu Nachträgen hatten. Vergleichen Sie hierzu den folgenden Auszug:

Beispiel 51: Hörverstehen Italienisch, Probandin AS

Zeile	Transkription Hörverstehen Italienisch: AS	Komm.
21a	[...]Una vita nel segno della concretezza, della qualità e della coerenza,	
21b		

22a	<i>certamente anomala in un mondo fondato sul clamore e l'esibizionismo.</i>	
22b		

23a		
23b	Also es ging um die Welt der Mode und Kultur ähm Modehaus mit fünf	

24a		
24b	Kindern ... äm- ... die wo grad' 'ne Modenschau machten ... – ähm um	

25a		
25b	die Familie, ähm ... ja (3 sec.) äm ... um die 'palazzos', wo das	

26a		
26b	stattgefunden hat; ... um Eleganz- ... mmm ja. – Oh Gott, ich kann	
27a		
27b	nicht gleichzeitig sprechen und zuhören; dann ist mir der Rest des	
28a		
28b	Satzes weg ... und – ich kann aber auch nicht alles behalten. ...	
29a		
29b	[zur Nachbarin:] Ich hab da auch ganz entspannt zugehört [lacht], zum	
30a		
30b	Schluß wußt' ich au' nix mehr, außer Luxus und Eleganz und Familie.	
31a		
31b	Und die war gar nicht so schnell für 'ne Italienerin, fand ich, die war	
32a		
32b	eigentlich ganz cool. ... Aber wenn ich was sage im Satz, ist der Rest	
33a		
33b	weg.	

Es wird aus diesem Material zumeist nicht einmal deutlich, welche Wörter bereits vokabelmäßig bekannt waren und welche erschlossen wurden. Ich konzentriere mich daher im folgenden überwiegend auf diejenigen Übersetzungen, die zu Meldungen aus Sprachen angefertigt wurden, für die die Probanden keine Kenntnisse angegeben hatten. Besonderes Augenmerk gilt dabei denjenigen Stellen des Originaltextes, an denen die Probanden mit ihren Übersetzungen einsetzten, also gewissermaßen an den Strohhalmen, an denen man sich semantisch festklammerte. Diese Stellen mit ihren jeweiligen Übersetzungen, egal ob sie simultan oder erst im Nachtrag produziert worden waren, wurden ebenfalls für jeden Text und Probanden tabellenartig zusammengestellt. Die Länge dieser Tabellen ist also ein grobes Maß dafür, wie viele Textdetails von den Probanden übersetzt wurden. In der folgenden Tabelle sind die sich unmittelbar ent-

sprechenden Wörter fett hervorgehoben. Leichte Übersetzungsfehler sind mit einem einfachen Kringel ("°") markiert, sinnentstellende Fehler mit einem doppelten Kringel ("°°").

Beispiel 52: Übersetzungseinstiege Hörverstehen Katalanisch: Probandin CE

la ciutat	die Stadt
d'Espanya	irgendwas mit Spanien
Barcelona	es geht um Barcelona
Madrid en el primer lloc	Madrid , [...] irgendwas ist wertvoller als Spanien (?)
la ciutat més cara	eine °°gemischte Stadt (im Nachtrag: 'mezclada' vielleicht?)
250.000 pts	es war 'ne Zahl mit Peseten irgendwas mit °fünftausend
0,8%	es sind °acht Prozent
les ciutats catalanes	die St- katalanischen Städte
Occidental	irgendwas mit Westen
6,2% més que fa un any	°°zehn °°Monate °im Jahr
la ciutat catalana que més s'ha encarit	die- [...] katalanische Stadt mit am meisten- [...]
NACHTRAG (3 Zeilen)	

Es liegt auf der Hand, daß sich ein streng quantitativer Vergleich der Probanden bzw. ihrer Übersetzungen bei diesem Datenmaterial verbietet. Zum einen sind die Beziehungen zwischen Ausgangselement und Übersetzungselement nicht immer ganz eindeutig,⁵¹⁹ zum anderen stellt sich das Problem, wie man gänzlich ausbleibende, leicht fehlerhafte und stark fehlerhafte Übersetzungen miteinander verrechnen soll. Außerdem kommt der Konzentrationsfähigkeit eine enorme Bedeutung zu: Anders als bei den Übersetzungen mit schriftlichen Vorlagen kann hier ein kurzer Moment der Unaufmerksamkeit gewaltige Verständnislücken nach sich ziehen, die nichts mit fehlender Sprachkompetenz zu tun haben. Zwei Darstellungsweisen halte ich dennoch für sinnvoll: Zum einen eine Kurzcharakterisierung des Übersetzungsverhaltens der einzelnen Probanden in den verschiedenen Sprachen, die deren jeweiliges persönliches Sprachenprofil einbezieht, zum anderen eine stärker lexembezogene Perspektive, die sich der Frage widmet, welche Wörter unbekannter⁵²⁰ Sprachen besonders leicht verstanden wurden und zu welchen überhaupt kein Zugang gefunden wurde.

⁵¹⁹ Bei der Übersetzung mit schriftlicher Vorlage und Lautdenkprotokoll war dies anders: Die Probanden hatten hier jeweils selbst darauf hingewiesen, welche Stelle sie gerade übersetzten bzw. wo sie ihre Übersetzungsschwierigkeiten hatten.

⁵²⁰ Dieses "unbekannt" ist natürlich nur auf die nichtvorhandenen Kompetenzen in dieser Sprache zu beziehen.

4.3.4.4 Ergebnisse

Im folgenden soll zunächst knapp dargestellt werden, wieviel die einzelnen Probanden von den drei Texten verstanden bzw. übersetzt haben und in welchem Zusammenhang diese Übersetzungsleistung mit den jeweiligen Sprachkompetenzen stehen. Dabei wird sowohl das Globalverständnis als auch das Detailverständnis berücksichtigt. Maß für das Detailverständnis ist die Anzahl von Seiten, die von allen drei Detailübersetzungstabellen (vgl. obiges Beispiel) je Proband eingenommen werden – je mehr Details übersetzt wurden, desto höher ist also der Wert. Wenn die Tabellen für die erfaßten Details aus den drei Meldungen beispielsweise insgesamt eineinhalb Seiten umfaßten, so war das Maß für das Detailverständnis – ich spreche künftig korrekter von der Detailübersetzung – schlicht 1,5. Die Hörverstehensleistung für die einzelnen Sprachen wird schließlich verglichen und dann in Beziehung zum Sprachenprofil des jeweiligen Probanden gesetzt.

1. FA (Sprachenranking: D > E > F > S > L)

Vom spanischen Text verstand er, daß es um die Verbreitung des Spanischen in Amerika und auf der ganzen Welt sowie um die Konkurrenzsituation mit dem Englischen ging. Vom italienischen Text verstand er, daß es um italienische Mode und eine Würdigung Trussardis ging, in deren Rahmen das Familienleben Trussardis dargestellt wurde. Im katalanischen Text verstand FA im Grunde nur die Städtenamen Barcelona und Madrid. Was das Hörverstehen angeht, so war bei FA kaum ein Unterschied zwischen dem Spanischen und dem Italienischen auszumachen, obwohl er für erstere Sprache einen einsemestrigen Sprachkurs belegt hatte, für letztere hingegen keinerlei Kenntnisse angab. Das Hörverstehen im gleichfalls nicht beherrschten Katalanischen fiel dagegen deutlich ab. Detailübersetzung: 1 Seite; Hörverstehensleistung: S = I > K.

2. HB (Sprachenranking: D > F > E/S > L)

HB verstand den spanischen Text fast komplett, beim italienischen Text hingegen nur, daß es um die italienische Modeszene und irgendeinen "Doktor" und seine Familie, sowie um Kunst und Kultur ging. Vom katalanischen Text hat er mitbekommen, daß es um einen Vergleich mehrerer Städte, darunter Barcelona und Madrid, ging, in dessen Rahmen verschiedene Zahlen einander gegenübergestellt wurden. Die Hörverstehensleistungen entsprachen ziemlich genau dem Sprachenranking des Probanden, d.h. Spanisch lag deutlich vorn, Italienisch und Katalanisch etwa gleich weit abgeschlagen. Detailübersetzung: 1,3 Seiten; Hörverstehensleistung: S > I = K.

3. AB (Sprachenranking: D > F > E > S > L)

AB verstand beim spanischen Text die wichtigsten Zusammenhänge und auch einige Details (z.B. Zahlen), beim italienischen Text hingegen nur einzelne Wörter ("italienische Mode, Doktor, Kultur, Finanzen, Großzügigkeit ..."). Auch im kata-

lanischen Text verstand sie nur, daß es um die katalanische Stadt Barcelona und um Geld ging. Genau wie bei HB entsprachen die Hörverstehensleistungen ziemlich genau dem Sprachenranking der Probandin, d.h. Spanisch lag deutlich vorn, Italienisch und Katalanisch etwa gleich weit abgeschlagen. Detailübersetzung: 1 Seite; Hörverstehensleistung: $S > I = K$.

4. NE (Sprachenranking: $D > E > S > F > L$)

NE verstand beim spanischen Text die wichtigsten Zusammenhänge und auch einige Details (z.B. Zahlen), beim italienischen Text hauptsächlich Einzelwörter. Sie war aber in der Lage, diese Einzelelemente im Nachtrag zu einem Gesamtbild zusammenzusetzen: "Ich denk', es ging um eine Beschreibung von einem Mensch [sic], der in der Modebranche arbeitet und der vielleicht irgendetwas aufgebaut hat." Beim katalanischen Text verstand sie, daß Barcelona in irgendeiner Beziehung die teuerste Stadt Spaniens ist, selbst verglichen mit Madrid. Insgesamt herrschen also ähnliche Verhältnisse wie bei HB und AB, die Erschließungsleistungen in den von ihr nicht beherrschten Sprachen Italienisch und Katalanisch waren aber etwas besser. Detailübersetzung: 1,3 Seiten; Hörverstehensleistung: $S > I = K$.

5. CE (Sprachenranking: $D > E > F > L > S > Ag$)

CE verstand den spanischen Text fast vollständig, den italienischen und katalanischen Text nur in vielen Einzelwörtern, die sie im Nachtrag zu einem Gesamtbild verband. Die Verhältnisse lagen ähnlich wie bei NE, also dem Sprachenranking entsprechende Hörverstehensleistungen. Detailübersetzung: 1,6 Seiten; Hörverstehensleistung: $S > I = K$.

6. AE (Sprachenranking: $D > E > F > L$)

AE verstand im Spanischen und Italienischen relativ viele Internationalismen, die sie gleich simultan übersetzte, im Katalanischen deutlich weniger (hier verstand sie nur *Barcelona*, zwei Prozentzahlen und *Occidental*). Obwohl sie für keine der drei Sprachen Kenntnisse angegeben hatte, fiel also doch die Hörverstehensleistung im Katalanischen deutlich ab. Detailübersetzung: 1 Seite; Hörverstehensleistung: $S = I > K$.

7. TG (Sprachenranking: $D > S > E > F/L$)

TG verstand den spanischen Text komplett, hatte aber Schwierigkeiten mit der zunächst von ihr ausprobierten Technik des Simultanübersetzens. Beim Text zum Italienischen, also einer ihr unbekanntem Sprache, versuchte sie daher gar nicht erst, simultan zu übersetzen und faßte dafür im Nachtrag alle wesentlichen Inhalte des Textes zusammen. Den katalanischen Text erfaßte sie ebensogut wie den italienischen Text, hier übersetzte sie sogar teilweise simultan. Insgesamt war die Spanisch-Übersetzung zwar am vollständigsten, die Hörverstehensleistungen in

den ihr unbekanntem Sprachen lagen aber nur unwesentlich darunter. Detailübersetzung: 1,1 Seiten; Hörverstehensleistung: $S \geq I = K$.

8. SG (Sprachenranking: $D > L > F > E > Ag > I$)

Bei SG waren in der Spanisch- und Italienischübersetzung kaum Leistungsunterschiede erkennbar, obwohl sie für Spanisch keine Kompetenzen angegeben hatten: In beiden Fällen übersetzte sie überwiegend simultan, aber eher fragmentarisch, und konzentrierte sich dabei v.a. auf die vielen Internationalismen und Panromanismen. Beim katalanischen Text verstand sie eigentlich nur *societat, Madrid, Barcelona, catalanes* und merkte, daß es um Zahlen ging – hier fiel die Leistung also deutlich ab. Detailübersetzung: 1,3 Seiten; Hörverstehensleistung: $I = S > K$.

9. OH (Sprachenranking: $D > F > E > L$)

OH waren alle drei zur Übersetzung vorgelegten Sprachen gleichermaßen unbekannt. Dennoch verstand er im Spanischen und Italienischen deutlich mehr als im Katalanischen und war auch in der Lage, jeweils eine einigermaßen sinnvolle Zusammenfassung im Nachtrag herzustellen. Beim katalanischen Text hingegen verstand er, ähnlich wie SG, nur die Wörter *societat, Madrid, Barcelona* und annäherungsweise zwei Zahlen. Detailübersetzung: 1 Seite; Hörverstehensleistung: $S = I > K$.

10. NH (Sprachenranking: $D > E > F > L$)

Auch NH waren alle drei vorgelegten Sprachen unbekannt: Sie beschränkte sich aber bei dem spanischen und italienischen Text auf die Übersetzung weniger Internationalismen, ohne dabei den eigentlichen Sinn der Meldungen zu verstehen. Das Hörverstehen des katalanischen Textes fiel ihr nochmals deutlich schwerer: Hier verstand sie nur, daß es um Barcelona und irgendwelche Prozentzahlen ging. Detailübersetzung: 0,7 Seiten; Hörverstehensleistung: $S = I > K$.

11. RH (Sprachenranking: $D > E > F/S > L$)

Obwohl RH schon mehrere Semester Spanisch studiert hatte, verstand sie vom spanischen Text kaum mehr als von der italienischen Meldung: Sie erfaßte lediglich, daß es um Spanisch, Englisch, Puerto Rico und die Sprache der Nordamerikaner ging. Aus dem Italienischen, einer ihr unbekanntem Sprache, verstand sie immerhin, daß es um Mode in Italien, Geld und Großzügigkeit sowie um irgendeine Familie ging. Ein kleiner Abfall war nochmals zum Katalanischen hin zu verzeichnen, wo sie nur verstand, daß es um einen Vergleich zwischen Barcelona und Madrid und einige Prozentzahlen ging. Im großen und ganzen entsprechen also die Hörverstehensleistungen dem Sprachenranking der Probandin, der Abstand zwischen dem von ihr beherrschten Spanischen und den ihr unbekanntem Sprachen

fällt aber nur sehr klein aus. Detailübersetzung: 0,9 Seiten; Hörverstehensleistung: $S \geq I \geq K$.

12. CK (Sprachenranking: $D > F > E > S$)

CK verzichtete bei der spanischen Meldung komplett auf simultanes Übersetzen und hatte Schwierigkeiten, im Nachtrag die wichtigsten Informationen zusammenzufassen. Sie erfaßte nur, daß es um Spanisch als offizielle Sprache im 21. Jh., Lateinamerika und das Instituto Cervantes ging. Ein deutliches Leistungsgefälle ergab sich hin zu den Übersetzungen aus den ihr unbekanntem Sprachen Italienisch und Katalanisch: Hier verlegte sich CK auf das simultane Übersetzen einzelner Internationalismen und Panromanismen, ohne jeweils den Zusammenhang zu erfassen. Bei dem italienischen Text waren diese fragmentarischen Übersetzungsansätze noch recht häufig (im Schnitt ca. ein Wort pro Zeile in der Partitur), beim katalanischen Text wurden nur *societat*, *institució*, *ciutat*, *Barcelona* und % (*per cent*) übersetzt. Detailübersetzung: 0,9 Seiten; Hörverstehensleistung: $S > I > K$.

13. NK (Sprachenranking: $D > E > F/I > L$)

NK übersetzte bei dem Text aus dem ihr unbekanntem Spanischen überwiegend simultan und erfaßte dabei die wesentlichen Informationen. Bei der Meldung aus dem ihr deutlich besser bekannten Italienischen verzichtete sie auf simultanes Übersetzen und faßte stattdessen als Nachtrag die Informationen zusammen, die sie verstanden zu haben glaubte. Dabei ließ sie sich wohl durch das Wort *palazzo* in die Irre führen und glaubte, es ginge um einen Palast, eine Königin oder Prinzessin und deren Familie. Die Hörverstehensleistung lag also unterhalb der des Spanischen. Beim katalanischen Text verstand sie lediglich, daß es um Barcelona ging. Insgesamt korrelierte also die Hörverstehensleistung bei NK nur teilweise mit ihrem Sprachenranking. Detailübersetzung: 0,6 Seiten; Hörverstehensleistung: $S > I > K$.

14. MK (Sprachenranking: $D > N > F > E > S > L$)

MK erfaßte in einem zusammenfassenden Nachtrag das Wesentliche des spanischen Textes, beim italienischen Text verstand sie zwar, daß es um italienische Mode, die Finanzwelt und eine Familie in Bergamo ging, nicht aber, daß die Person eines Modeschöpfers im Vordergrund stand. Obwohl das Katalanische dem von ihr beherrschten Spanischen und Französischen näher steht als das ihr gleichfalls unbekanntem Italienisch, verstand sie hier deutlich weniger, nämlich lediglich, daß es um Madrid, Barcelona und irgendwelche Prozentzahlen ging. Detailübersetzung: 0,6 Seiten; Hörverstehensleistung: $S > I > K$.

15. KO (Sprachenranking: $D > S > F > E > L$)

KO verzichtete gänzlich auf simultanes Übersetzen und faßte stattdessen die verstandenen Informationen in Nachträgen zusammen: Von dem spanischen Text erfaßte sie so alle wesentlichen Informationen, von dem italienischen Text nur, daß es um italienische Mode, Glamour, Glanz, Kunst und Kultur sowie um irgendeinen Patriarchen ging. Von dem Text aus dem Katalanischen, das ihr genauso wenig bekannt war wie das Italienische, verstand sie von allen Probanden am meisten. Deshalb hier ausnahmsweise die komplette Transkription ihrer Übersetzung:

Beispiel 53: Hörverstehen Katalanisch, Probandin KO

Es geht um 'nen Vergleich von Barcelona und Madrid ähm, der Sprecher nennt mehrere Preise, die man mir jetzt zahlen muß, für 'nen Quadratmeter, wenn man 'n Haus Haus bauen möchte und auch für die Terrasse- äh- er meinte wohl auch, daß Barcelona die teuerste Stadt ist, noch teurer als Madrid, aufgrund ihrer günstigen Lage auch- ähm – ja ich hab' mehrmals diesen Vergleich Madrid-Barcelona verstanden, aber konkrete Details ... nicht. Aber es geht irgendwie um Preisvergleich, und mm daß Barcelona 'ne teure Stadt ist. Ich glaub', dass er sie auch sehr positiv hervorhebt.

Bei KO spiegelte also die Hörverstehensleistung genau das Sprachenranking sowie den Verwandtschaftsgrad der Zielsprachen wieder, wenn man bedenkt, daß das Katalanische dem Französischen und Spanischen, also den bestbeherrschten Fremdsprachen der Probandin, ähnlicher ist als das Italienische. Detailübersetzung: 1 Seite; Hörverstehensleistung: S > K > I.

16. BS (Sprachenranking: D > I > F > E > L)

Von dem Text aus dem Spanischen, einer ihr unbekanntem Sprache, übersetzte BS zwar viele Details simultan, sie war aber nicht in der Lage, diese zu einem sinnvollen Gesamtbild zusammenzufügen. Bei dem italienischen Text ging sie ganz anders vor: Sie wartete die gesamte Meldung ab und faßte dann alle wesentlichen Inhalte zusammen. Beim katalanischen Text verzichtete sie gleichfalls auf simultanes Übersetzen, verstand aber nur, daß es um Katalonien, Barcelona und irgendwelche Prozentzahlen ging. Die Hörverstehensleistungen entsprachen also in etwa dem Sprachenranking der Probandin. Detailübersetzung: 1 Seite; Hörverstehensleistung: I > S > K. Übrigens lieferte BS eines der wenigen Beispiele für explizites Inferieren beim Hörverstehen, wenngleich es sich hierbei um einen *faux ami* handelte: Kat. *taxació* ('Besteuerung') erinnerte sie an it. *tassi* ('Taxi').

17. AS (Sprachenranking: D > F > E > S > L)

AS übersetzte simultan und fragmentarisch viele Details aus der spanischen Meldung, man hatte aber nicht wirklich den Eindruck, sie habe den Gesamtzusammenhang verstanden. Nach wenigen Sätzen aus der italienischen Meldung stellte sie ihr Verfahren um und verlegte sich darauf, erst im Nachtrag zu übersetzen. Diese Umstellung begründete sie mit der Schwierigkeit, gleichzeitig zu sprechen und zuzuhören (vgl. Beispiel 51). Sie erfaßte schließlich, daß es um Mode, Kultur, Eleganz, Kinder und *palazzos* (sic) ging – die Figur des Modeschöpfers Trussardi und des-

sen Tod entgingen ihr aber völlig. Bei dem Text aus dem Katalanischen, für das sie ebensowenig Kenntnisse angegeben hatte wie für das Italienische, kehrte BS wieder zum simultanen Übersetzen zurück: Sie übersetzte einige Internationalismen (*ciutat, societat, catalana, per cent*) und Eigennamen (*Barcelona*, aus *Sabadell* und *Terrassa* kontaminierte *AS Zaragoza*), erfaßte aber überhaupt nicht, worum es eigentlich ging. Die Hörverstehensleistungen entsprachen also insgesamt in etwa dem Sprachenranking der Probandin. Detailübersetzung: 1 Seite; Hörverstehensleistung: $S > I \geq K$.

18. VS (Sprachenranking: $D > F > E > S > L$)

VS übersetzte die spanische Meldung weitgehend simultan in Syntagmen und teilweise ganzen Sätzen und erfaßte dabei alles Wesentliche. Bei der Meldung aus dem Italienischen, das sie nicht beherrschte, überwog die – immerhin recht häufige – simultane Übersetzung einzelner Wörter. Beim katalanischen Text verstand sie weniger Einzelwörter, war aber besser in der Lage, den Inhalt sinnvoll zusammenzufassen als beim italienischen Text. Insgesamt entsprach also die Hörverstehensleistung dem Sprachenranking. Detailübersetzung: 1,2 Seiten; Hörverstehensleistung: $S > I = K$.

19. CT (Sprachenranking: $I > D > F > E > L$)

Die Italienerin CT hat auch ohne Spanischkenntnisse das Wesentliche der spanischen Meldung erfaßt, obwohl sie den Text (unaufgefordert) ins Deutsche übersetzte, was für sie eine zusätzliche Schwierigkeit bedeutete. Möglich war dies wohl vor allem, weil sie auf simultanes Übersetzen verzichtete und erst im Nachtrag die Inhalte zusammenfaßte. Mit der Übersetzung des italienischen Textes ins Deutsche hatte sie naturgemäß keinerlei Schwierigkeiten, verzichtete aber auch hier auf simultanes Übersetzen. Vom katalanischen Text hat sie deutlich weniger verstanden als von den Texten in den anderen beiden Sprachen: Im Grunde erfaßte sie nur, daß es um Barcelona und Kaufpreise für Häuser bzw. Grundstücke ging. Die Leistungen beim Hörverstehen entsprachen also dem Sprachenranking der Probandin, das geringe Gefälle in der Übersetzungsleistung zwischen Italienisch und Spanisch und das große Gefälle zwischen Spanisch und Katalanisch hingegen sind wohl durch die typologische Ähnlichkeit von Spanisch und Italienisch zu erklären. Detailübersetzung: 0,7 Seiten; Hörverstehensleistung: $I > S > K$.

20. AW (Sprachenranking: $D > E > F > L > S$)

AW übersetzte aus der spanischen Meldung viele Details simultan und setzte diese im Nachtrag zu einem sinnvollen Gesamtbild zusammen. Bei der Meldung aus dem Italienischen, für das sie keine Kenntnisse angegeben hatte, verfuhr sie ähnlich, verstand aber insgesamt doch weniger. So entging ihr beispielsweise, daß die Meldung sich um einen verstorbenen Modeschöpfer drehte. Von der katalanischen Meldung erfaßte sie nur, daß es um spanische Städte, darunter Barcelona und Ma-

drid, ging und daß Geld eine gewisse Rolle spielte. Die Hörverstehensleistungen entsprachen also in etwa dem Ranking, verwunderlich ist aber, daß das Katalanische, das doch dem Spanischen und Französischen, also zwei relativ gut beherrschten Sprachen der Probandin, näher ist als das Italienische, gegenüber diesem so abfiel. Detailübersetzung: 1 Seite; Hörverstehensleistung: $S > I > K$.

21. DZ (Sprachenranking: $D > F > E > S > Ag > Ng > L$)

DZ übersetzte den spanischen Text weitgehend simultan in ganzen Sätzen und erfaßte dabei das Wesentliche. Bei der Meldung aus dem Italienischen, das die Probandin nicht beherrschte, überwog die simultane Übersetzung einzelner Wörter. Im Nachtrag wurden diese zwar zusammengefaßt, daß es aber um den Tod eines Modeschöpfers ging, erfaßte die Probandin nicht. Vom katalanischen Text verstand DZ eher noch weniger, nämlich nur, daß es um einen Vergleich zwischen Barcelona und Madrid ging, bei dem Prozentzahlen eine gewisse Rolle spielen. Auch hier, wie schon bei AW, entsprachen die Hörverstehensleistungen in etwa dem persönlichen Sprachenranking; und wieder ist bemerkenswert, daß das Katalanische, das dem Spanischen und Französischen, also zwei relativ gut beherrschten Sprachen der Probandin, näher ist als das Italienische, gegenüber diesem so abfiel. Detailübersetzung: 1,2 Seiten; Hörverstehensleistung: $S > I > K$.

Zieht man ein Fazit, so kann man zunächst die wenig überraschende Feststellung machen, daß diejenige Sprache, für die die Probanden Kenntnisse angegeben hatten, zumeist auch beim Hörverstehen weniger Schwierigkeiten machte als die nicht beherrschten Sprachen. Sehr häufig waren aber die Übersetzungen aus dem Italienischen bei den Hispanisten und die Übersetzungen aus dem Spanischen bei den Italianisten kaum schlechter als die Übersetzungen aus der Sprache, für die sie sich eigentlich zuständig fühlen mußten. Von FA und SG wurde der Text aus der jeweils nicht beherrschten dieser zwei Sprachen genausogut verstanden, von NK sogar besser! Unter den Probanden, die keine der drei Sprachen beherrschten, gab es trotzdem keinen, der nicht aus jedem Text mindestens zwei zentrale Details verstanden hätte (bei dem spanischen und italienischen Text lagen die Zahlen deutlich höher). Auch beim Hörverstehen spielen also offensichtlich Inferenzstrategien bzw. die Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen eine bedeutende Rolle. Dies galt aber nicht für alle Sprachen in gleicher Weise: So war beispielsweise das Gefälle vom nicht beherrschten Spanischen/Italienischen zum gleichfalls nicht beherrschten Katalanischen zumeist recht groß. Das Katalanische schnitt also überraschend schlecht ab, obwohl es doch dem Französischen, das alle Probanden beherrschten, recht nahe ist. Interessant ist v.a., daß die Kluft zwischen den Übersetzungsleistungen aus dem Spanischen/Italienischen und denen aus dem Katalanischen beim Hörverstehenstest deutlich größer ausfiel als beim Übersetzen mit schriftlicher Vorlage.

Für die schlechten Hörverstehensleistungen beim Katalanischen sehe ich vier Erklärungen: 1. Der katalanische Nachrichtensprecher hatte von allen drei Sprechern die höchste Sprechgeschwindigkeit. 2. Der katalanische Text war etwas kürzer und inhalt-

lich etwas eintöniger als die anderen, bot also weniger Zugriffsmöglichkeiten. 3. Was die Sprachstruktur angeht, so hat sich das Katalanische phonetisch sehr weit vom Lateinischen entfernt – selbst innerhalb der romanischen Sprachen nimmt es damit eine gewisse Sonderstellung ein (vgl. Kap. 3.2.1). Lateinische oder innerromanische Verwandtschaften werden daher, ähnlich wie beim Französischen, Portugiesischen und auch Englischen, eher in der graphischen Fassung deutlich. 4. Mit Sicherheit hatte jeder der Probanden schon einmal spanische und italienische Sätze gehört (z.B. in Liedern), auch wenn er keine Kompetenzen für diese Sprachen angegeben hat. Die katalanische Meldung hingegen dürfte für viele der Probanden der allererste phonetische Kontakt mit dieser Sprache gewesen sein.

Wie schon angedeutet ist es höchst problematisch, die Übersetzungsleistungen zu vergleichen oder gar nach den Ursachen für Unterschiede zu forschen. Schließlich war für die Leistungen beim Hörverstehen auch die unterschiedliche Übersetzungstaktik der Probanden entscheidend. Tendenziell gab es drei Typen: 1. die simultanen Detailübersetzer bzw. in Lewickis Terminologie (vgl. S. 199) die Strukturalisten (FA, AE, SG, VS); 2. die nachträglich zusammenfassenden Globalisten (KO, CT); 3. diejenigen Probanden, die beide Verfahren miteinander kombinierten (AB, HB, NE, CE, TG, OH, RH, NH, MK, BS, AS, AW, DZ). Wertet man für die Übersetzungsleistung die Anzahl der korrekt übersetzten Wörter, so sind die Detailübersetzer im Vorteil, wertet man das Erfassen des Gesamtsinns, dann haben die Globalisten und Kombiniierer Vorteile. Hin und wieder gab es auch die Tendenz, bei unbekanntem Sprachen eher Details herauszupicken und sofort zu übersetzen (z.B. Internationalismen), bei den besser beherrschten Sprachen hingegen eher den Text ablaufen zu lassen und erst dann zusammenfassend zu übersetzen (CK, NK). Es ist also sehr heikel, die Ergebnisse dieses Tests mit den Ergebnissen der anderen Tests in Beziehung setzen.

Im folgenden soll nun betrachtet werden, welche Wörter aus den Quelltexten beim Hörverstehen die wenigsten Schwierigkeiten machten, und welche am seltensten verstanden wurden. Dabei möchte ich zwischen den Probanden mit und ohne Kompetenzen in der jeweiligen Zielsprache unterscheiden – beim Katalanischen ist dies nicht nötig, da keiner der Probanden Kompetenzen angegeben hatte.

Zur Präsentation der Hörverstehensleistungen soll wieder die Partiturform Anwendung finden. Der Originaltext ist nun in Wörter oder kleine Syntagmen zerteilt; in der jeweils zweiten Zeile stehen Symbole für die Probanden, die das entsprechende Syntagma verstanden haben. War das Syntagma von einem Probanden nur zum Teil verstanden, so wurde sein Symbol mit runden Klammern eingeklammert (z.B. wenn kat. *unes 250.000* von OH mit "zweihundertirgendwastausend" wiedergegeben wurde). Mißglückte Übersetzungsversuche, die aber immerhin auf eine Erschließung zurückzugehen schienen, wurden in eckige Klammern gesetzt (z.B. HB für kat. *la ciutat més cara*: "die Stadt Mescara" oder BS für kat. *taxació*: "Taxi"). Auf diese Weise erhält man sofort einen optischen Eindruck davon, welche Textdetails verstanden, oder besser: auf deutsch reproduziert werden konnten, an welchen Details man sich überhaupt versucht hat, und inwieweit Unterschiede zwischen den Sprachkundigen (Symbol:

+) und -unkundigen (Symbol: o) bestanden. Das Symbol für CT ist jeweils fett gedruckt, da sie als italienische Muttersprachlerin besondere Bedingungen hatte.

Beginnen wir mit dem spanischen Text. Für diese Sprache hatte lediglich ein Drittel der Probanden keine Kompetenzen angegeben (AE, SG, OH, NH, NK, BS, CT). Für diese sieben Probanden stehen also die 'o'-Symbole, für die übrigen vierzehn die '+'-Symbole. Die Italienerin CT wird durch ein fettes 'o' symbolisiert. Wegen der unterschiedlichen Probandenzahlen müßte also bei gleicher Hörverstehensleistung von Sprachbeherrschern und Nichtbeherrschern die Reihe der Kreuze (maximal 14) doppelt so lang sein wie die Reihe der Kringel (maximal 7):

Tabelle 32: Hörverstehensleistungen Spanisch, gesamte Stichprobe

Zeile	Gruppenstatistik Hörverstehen Spanisch				Komm.
1a	¿Sabían Vds que dentro de unos años, a comienzos del siglo XXI				
1b	+			+++++	

2a	30 millones de norteamericanos hablarán español? La lengua,				
2b	++++(+)++++ ooooo(o)	+++++++(+) ooooo(o)	+++++++ oooo(o)	+++++ o	

3a	el castellano o el español, es uno de los signos visibles y más vivos					
3b	+(++) (o)	++++(+) oo(o)	++	+ (+)		

4a	de la presencia española en América Latina a lo largo de estos					
4b	++(+) (o)	++ (o)	+++++(+++) oooo	+++		

5a	cinco siglos. La expansión de nuestra lengua, aseguran los expertos,					
5b	+++	+++++++ ooo(o)	+++++ ooo	++	+++ o	

6a	es imparable en todo el mundo. Hoy día hablan el español 320 millones						
6b	(+) (o)	++++ oooo	+++	+++++++ oo	+++++(+) oo	++++(++++) o(oooo)	
7a	de personas en el mundo. De los cuales algo más del 10%, sólo el 10%,						
7b	+++ oooo o	+++++			++++		

8a	lo hacen en nuestro país. Un factor importantísimo es sin duda					
----	--	--	--	--	--	--

8b	++	++++(+)	++++ oooo	+++(+) oooo			
----	----	---------	--------------	----------------	--	--	--

9a	<i>el fuerte crecimiento demográfico de los latinoamericanos. </i>						
9b	+++ o	+++ (oooo)	++++++(+) oo(o)				

10a	<i>España quiere aprovechar este tirón y ha puesto en marcha </i>						
10b	+ +						

11a	<i>recientemente el Instituto Cervantes para la enseñanza del español </i>						
11b		++++(+) o(o)	++++	+++ (o)	+++ oooo		

12a	<i>por todo el mundo. Francisco Javier Llorente ha recogido </i>						
12b	+++ oo						

13a	<i>los datos del informe que ahora les ofrecemos: </i>						
13b							

14a	<i>Hace cinco siglos era San Juan Bautista. Ahora, se llama Puerto Rico. </i>						
14b	++(+)	[+]	++++	++++	+++++++ ooooo		

15a	<i>En esta isla caribeña a la que Colón llegó en noviembre de 1493, </i>						
15b	++ o	+[+]	+ o	+ (o)			

16a	<i>en su segundo viaje</i> <i>a América,</i> <i>el español</i> <i>es el idioma oficial</i>	
16b	+[+]	+ oo(o)
	+++++++(+)	+++++++ oooo(o)
		o(o)

17a	<i>desde el año pasado.</i> <i>En Puerto Rico</i> <i>se vive quizá</i> <i>como en ningún</i>	
17b	++(+++)	
	o	

18a	<i>otro sitio</i> <i>la pugna</i> <i>entre el español</i> <i>y el inglés.</i>	
18b		+++++++ oo
		+++++++ oo

Betrachtet man, welche Syntagmen am besten verstanden bzw. übersetzt wurden, so fällt zunächst auf, daß die Probanden mit und ohne Spanischkompetenzen sich beim Hörverstehen weitgehend dieselben Textdetails herauspickten. Wenn die eine Gruppe ein Detail häufig reproduzierte, konnte man sicher sein, daß dieses Detail auch von der anderen Gruppe bevorzugt behandelt wurde. Umgekehrt stimmten auch die Verständnislücken weitgehend überein (z.B. in Z. 1, 7, 10, 12, 13, 17). Es gab zwar auch einige Textdetails, die nur von den Probanden mit Spanischkenntnissen erfaßt wurden, dies beschränkte sich aber auf die Probanden TG, CE, DZ und NE.⁵²¹ Die übrigen 10 Probanden mit Spanischkenntnissen unterschieden sich im Hörverstehen kaum von ihren Kommilitonen ohne Spanischkenntnisse. Auffallend war noch das Verhalten der italienischen Probandin CT: In der ersten Hälfte des Textes war sie fast immer dabei, wenn ein Syntagma von mehr als sechs Probanden verstanden wurde. Ab Z. 9 verzichtete sie aber völlig auf die Reproduktion von Syntagmen.

Wenden wir uns nun der Frage zu, welche Wörter bzw. Syntagmen am besten verstanden wurden. Die Antwort ist eindeutig: Sowohl die Probanden mit als auch die ohne Spanischkenntnisse reproduzierten v.a. die Syntagmen, in denen Internationalismen enthalten waren, also z.B. Zahlenkombinationen mit *millones* oder Wörter wie *personas*, *expansión*, *demográfico* und *factor*. Des weiteren wurden Länder- u. Sprachnamen wie *norteamericanos*, *español*, *América Latina*, *Puerto Rico* bevorzugt behandelt. Bei einigen von ihnen war die Reproduktionsquote der Probanden ohne Spanischkenntnisse sogar höher als die der Probanden mit Spanischkenntnissen (z.B. Z. 11: *español*, Z. 7: *personas*, Z. 8: *factor*). Dies ist sicher darauf zurückzuführen, daß Probanden ohne Spanischkenntnisse teilweise viel selektiver zuhörten und sich gar nicht erst die Mühe gaben, den Gesamtzusammenhang zu erfassen. Stattdessen lauerten einige von ihnen auf Einzelwörter, die ihnen bekannt vorkamen – und dies waren

⁵²¹ Die Zuordnung der Individuen wird aus der Partitur nicht deutlich, liegt mir aber vor. Um eine schnelle Orientierung zu ermöglichen, habe ich darauf verzichtet, für jeden Probanden ein individuelles Zeichen zu verwenden.

eben besagte Toponyme. Ganz anders verhielt es sich mit Personennamen: Daß der Reporter *Francisco Javier Llorente* keine besondere Berücksichtigung erfahren würde, war noch vorauszusehen – daß aber *Cervantes* und erst recht *Colón* nur von ganz wenigen Eingeweihten mit sehr guten Spanischkenntnissen verstanden wurde, überrascht vielleicht doch. Insgesamt kann man in jedem Falle festhalten, daß selbst gute Spanischsprecher am leichtesten und schnellsten Wörter verstehen und übersetzen, die sie auch aus anderen Sprachen kennen.

Kommen wir zum italienischen Text: Wie bereits gesagt, waren die Spanisch- und Italienischkompetenzen in dieser Stichprobe nahezu komplementär verteilt. Italienischkompetenzen hatten nämlich nur die vier Probandinnen SG, NK, BS und die Muttersprachlerin CT angegeben, die allesamt keine Spanischkenntnisse aufwiesen. Unter den übrigen 17 Probanden waren drei (AE, OH, NH), die für keine der beiden Sprachen Kompetenzen angegeben hatten. Bei gleicher Hörverstehensleistung der beiden Gruppen müßte also die Reihe der Probanden ohne Italienischkenntnisse (Kringel; untere Hälfte der zweiten Zeile) ca. viermal so lang sein wie die Reihe der Probanden mit Italienischkenntnissen (Kreuze; obere Hälfte der zweiten Zeile). Das Zeichen für die Italienerin CT ist wieder fett markiert (+).

Tabelle 33: Hörverstehensleistungen Italienisch, gesamte Stichprobe

Zeile	Gruppenstatistik Hörverstehen Italienisch					Ko mm
1a	<i>In lutto il mondo della moda italiana. È morto a soli 57 anni dopo un</i>					
1b	+ [+] o		++ oooooooooooooooo(ooo)	++ ooo	+ (o)	
2a	<i>incidente stradale Nicola Trussardi. Decisa per desiderio dei parenti </i>					
2b			++ oo(o)		+ 	
3a	<i>ma per volontà dello stilista anche la donazione degli organi. </i>					
3b			(+)	+		
4a	<i>Il levriero, simbolo della sua griffe, rimane uno dei fiori all'occhiello</i>					
4b				+		

14a	<i>e della generosità, espressa nella volontà di donare i sui organi. </i>					
14b	+					
	ooooooo	ooo	o			

15a	<i>Un abile uomo d'affari, ma anche un patriarca colla solida cultura </i>					
15b		+	(+)		+	+
				ooo		oo

16a	<i>degli uomini di provincia, fortemente legato alla sua Bergamo, dov' è</i>					
16b	++	++		++		
	o	ooooooo		ooooo		

17a	<i>sempre vissuto e dove sarà seppellito in forma strettamente privata, </i>					
17b	++	+				
	o			o(o)[o]	oooo	oooooo

18a	<i>e alla sua bella famiglia, la moglie Maria Luisa, con la quale è stato</i>					
18b	+	+	+	++	+	
	o	ooooo	ooooooooo	oo(o)	ooooo	

19a	<i>sposato 30 anni, e i quattro figli Gaia, Beatrice, Tommaso e Francesco, </i>					
19b	+	++	+++			
		oo	oooooooo(oooo)	(oooo)	o	oooo(o)

20a	<i>25 anni, al quale toccherà assumere le redini dell'impero. </i>					
20b						
	oooo			o(o)	oooo	

21a	<i>Una vita nel segno della concretezza, della qualità e della coerenza, </i>					
21b	+			+		
	o			oooooo		

22a	<i>certamente anomala in un mondo fondato sul clamore e l'esibizionismo. </i>					
22b		(+)	+			
		oooo	o	(oooo)	ooo	

Auch beim italienischen Text wird deutlich, daß sich die Probanden mit Italienischkenntnissen weitgehend dieselben Textelemente herausgriffen wie die Probanden

ohne Kenntnisse. Die einzige Passage, die von einzelnen Italienischsprechern besser verstanden wurde als von den Nicht-Sprechern war Z. 15. Umgekehrt wurde Z. 19/20 und das englische Lehn syntagma *made in Italy* (Z. 5, 9) von Nicht-Könnern besser verstanden. Offensichtlich hatten sie weniger Probleme damit, daß mitten in einem italienischen Text ein englisches – übrigens auch phonetisch englisch realisiertes – Element auftauchte. Dies läßt sich vielleicht so erklären, daß ein Hörer mit Italienischkenntnissen beim Hören eines italienischen Textes auch nur mit italienischen Wörtern rechnet. Wer hingegen ohne Italienischkenntnisse zuhört, wird sich auf alles stürzen, was ihm irgendwie bekannt vorkommt, ganz gleich aus welcher Sprache es stammt. Der Rezeptionsfilter bzw. die Suchbreite ist also bei einem solchen Hörer gewissermaßen etwas weiter eingestellt. Bei der Italienerin CT waren natürlich durch ihre Muttersprachenkenntnisse andere Ergebnisse zu erwarten. Für sie stand das Problem im Vordergrund, den italienischen Text mehr oder weniger simultan ins Deutsche zu übertragen. Es fiel auf, daß sie als einzige das Detail "Organspende" (Z. 3), die für Trussardi charakteristische Verbindung von Laufsteg, Wirtschaft und Kultur (Z. 10/11) und das Faktum der Beerdigung (Z. 17) verstand. Abgesehen von diesen drei Elementen ragte sie mit ihrer Übersetzungsleistung keineswegs heraus – im Gegenteil: Ab Zeile 18 reproduzierte sie keinerlei Details mehr.

Richtet man sein Augenmerk darauf, welche Wörter am häufigsten übersetzt wurden, so sind es wieder – wie schon im spanischen Text – Internationalismen wie *moda* (Z. 1, 7), *famiglia* (Z. 13, 18), *cultura* (Z. 11, 15), *finanza* (Z. 10), *eleganza* (Z. 13), *provincia* (Z. 16), Panromanismen wie *arte* (Z. 11), *mondo* (Z. 7, 9, 22), *quattro* (Z. 19), *generosità* (Z. 14) oder Ländernamen, hier in der adjektivischen Form *italiana* (Z. 1). Bei der Bevorzugung solcher Wörter ist auch hier kein Unterschied zwischen Probanden mit und ohne Italienischkenntnissen auszumachen.

Betrachten wir die Übersetzungsleistungen der einzelnen Probanden: Aus der Gruppe der Italienischkönnern hat neben der Muttersprachlerin CT die Italienischstudentin SG besonders viele Details verstanden und übersetzt. Aus der Gruppe der Italienisch-Laien ragte niemand besonders heraus – recht viele Details übersetzten aber CE, VS, FA und OH. Letzterer fiel dadurch auf, daß er kein Risiko scheute und dadurch einen hohen Anteil an eingeklammerten halbrichtigen Übersetzungen aufwies. Ziemlich wenige Details übersetzten MK, CK und AB.

Kommen wir zum katalanischen Text. Da keiner der Probanden Katalanischkenntnisse aufwies, unterscheide ich in der Partitur zwischen den Probanden mit Spanischkenntnissen (oberstes Drittel der b-Zeile, Symbol "+"), denen mit Italienischkenntnissen (mittleres Drittel der b-Zeile, Symbol "o") und denen, die weder in der einen, noch in der anderen Sprache Kenntnisse hatten (unterstes Drittel der b-Zeile, Symbol "x"). Die erste Gruppe bildeten die 14 Probanden FA, HB, AB, NE, CE, TG, RH, CK, MK, KO, AS, VS, AW, DZ, die zweite Gruppe die vier Probandinnen SG, NK, BS, CT (letztere wieder mit fettem "o") und die dritte Gruppe die drei Probanden AE, OH, NH.

Tabelle 34: Hörverstehensleistungen Katalanisch, gesamte Stichprobe

Zele	Gruppenstatistik Hörverstehen Katalanisch					Komm.
1a	<i>I una altra notícia econòmica: Barcelona s'ha convertit en la ciutat </i>					
1b			++	+	+++++++	
			x			

2a	<i>més cara d'Espanya pel que fa al preu dels pisos segons l'estudi </i>					
2b	++[+]	+++++				

3a	<i>que ha presentat avui la societat de taxació, la institució </i>					
3b		++		++		
		o	[o]			
		x				

4a	<i>més prestigiosa en aquest tipus d'informes. Barcelona, segons</i>					
4b		++		+++++++		
				ooo		
				x		

5a	<i>aquest estudi, va desbancar l'any passat Madrid en el primer lloc </i>					
5b				+++++++	(+)	
				o		

6a	<i>d'aquesta llista. </i>					
6b	[+]					

7a	<i>Barcelona s'ha convertit durant l'últim any en la ciutat més cara </i>					
7b	+++++++	+	+	+++++++	+++(+)[+++]	
	o					
	x					

8a	<i>de tot l'estat. En concret: el m² costa hores d'ara unes 250.000 ptes</i>						
8b	(+)		+	(+)		+++	++(+++)
						(o)	
						(x)	

9a	<i>de mitjana, i ha pujat prop d'un 2% durant el 96. A Madrid, en canvi,</i>					
9b			+++(++)		++++	+(++)
			(o)		o	
			x(x)		(x)	

10a	<i>els preus han baixat un 0,8% i queden per sota dels de Barcelona.</i>					
10b	(+)		+++(+)		+	
			(o)			
			x(x)			

11a	<i>Però han estat d'altres les ciutats catalanes que més s'han encarit</i>					
11b			++++			

12a	<i>i molt especialment les de l'àrea del Vallès Occidental.</i>					
12b					+++	
					x	

13a	<i>Ara comprar un pis nou a Terrassa costa un 6,2% més que fa un any.</i>							
13b			[+]		++(+)	[++]	+(+)	++++

14a	<i>El mateix pis a Rubí ha pujat un 6,4%, però on mes s'ha notat</i>					
14b				(++)		

15a	<i>l'increment</i>		<i>és a Sabadell,</i>		<i>que és</i>		<i>la ciutat</i>		<i>catalana</i>		<i>que més</i>		
15b			(+)				++		++(+)		+		

16a	<i>s'ha encarit:</i>		<i>Un 10%</i>		<i>en un any.</i>								
16b													

Betrachten wir zunächst die Hörverstehensleistungen der zwei Gruppen ohne Spanischkenntnisse: Zwischen den hier erfaßten Probanden mit und ohne Italienischkenntnisse gab es kaum Leistungsunterschiede. Offensichtlich waren Italienischkenntnisse also nicht besonders hilfreich bei der Übersetzung – die Italienerin CT reproduzierte sogar nur ein einziges Textdetail (Z.4: *Barcelona*). Entscheidender für das Verständnis in der Gruppe der Nicht-Spanischsprecher dürften also die Französischkenntnisse gewesen sein, über die alle Probanden gleichermaßen verfügten. Einen deutlichen Verständnismvorteil hatten hingegen die Spanischsprecher: Sie verfügten ja über Kenntnisse in beiden Brückensprachen hin zum Katalanischen, also über Kompetenzen im Französischen und Spanischen. Die beste Verständnis- bzw. Übersetzungsleistung unter ihnen erbrachte eindeutig TG, also eine Probandin, die nicht nur die besten Spanischkenntnisse aufwies, sondern diese auch noch überwiegend ungesteuert im Ausland erworben hatte. Bei dieser Probandin kamen die "richtige" Sprachenkombination Spanisch/Französisch und große Erfahrung in der Teilkompetenz Hörverstehen zusammen. Unter den übrigen Vertretern der Spanischgruppe übersetzten HB, CE, NE und AS recht viele Details, RH und MK ziemlich wenige.

Was die Wiedergabe einzelner Wörter angeht, so wurden selbst Internationalismen und Panromanismen wie *institució* (Z. 3 – vgl. frz. *institution*, it. *istituzione*, sp. *institución*, engl. *institution*, dt. *Institution*), *l'estat* (Z. 8 – vgl. frz. *État*, it. *stato*, sp. *Estado*, engl. *state*, dt. *Staat*), *convertit* (Z. 1, 7 – vgl. frz. *convertir*, it. *convertire*, sp. *convertir*, engl. *to convert*, dt. *konvertieren*) und *any* (Z. 5, 7, 13, 16 – vgl. frz. *an*, it. *anno*, sp. *año*) nur von den Spanischkennern verstanden bzw. übersetzt. Auch kat. *ciutat* wurde nur von dieser Gruppe – offensichtlich über sp. *ciudad* erschlossen – übersetzt. Die übrigen Probanden waren nicht in der Lage, dieses Wort in Verbindung mit den ihnen größtenteils bekannten Lexemen wie it. *città*, frz. *cité*, engl. *city* zu bringen, und das, obwohl *ciutat* immerhin viermal im katalanischen Text auftauchte (Z. 1, 7, 11, 15). Ausschlaggebend für Nicht-Identifikation dürfte die Phonemfolge /iu/⁵²² in der ersten Silbe gewesen sein, die ansonsten nur in der spanischen Entsprechung vorliegt. Wie wichtig der erste Vokal bzw. der Wortanfang für die Erschließung ist, zeigen ne-

⁵²² Man findet gelegentlich auch die Transkription /iw/.

ben den bereits genannten *estat* und *ciutat* auch die Beispiele kat. *taxació* (Z. 3, einmal übersetzt mit *'Taxi') und *més* (Z. 2, 7, 13, 14, 15): Letzteres wurde häufiger mit sp. *mes* ('Monat') in Verbindung gebracht als mit dem etymologisch und semantisch entsprechenden sp. *más* ('mehr').

Die Probanden ohne Spanischkenntnisse beschränkten sich im wesentlichen auf die Wiedergabe der Ortsnamen Barcelona und Madrid sowie auf das Identifizieren einiger Prozentzahlen oder Preise. Von zweien dieser Probanden wurde auch der Panromanismus *societat* erkannt. Auffälligerweise gab kein einziger Proband ohne Spanischkenntnisse das Toponym *Espanya* wieder, aber immerhin sechs Probanden mit Spanischkenntnissen. Möglicherweise ist diese Verteilung schlichter Zufall, nämlich dann, wenn einige Probanden dieses Detail für selbstverständlich und damit nicht für erwähnenswert hielten. Vielleicht hat auch eine falsche Segmentierung (**de spanya* statt *d'Espanya*) die Probanden ohne Spanischkenntnisse in die Irre geführt. Selbst bei einer solchermaßen fehlerhaften Segmentierung wäre aber immer noch die Erschließung über dt. *Spanien* oder it. *Spagna* möglich gewesen.

Ziehen wir ein Fazit: Aus den oben dargestellten Ergebnissen läßt sich ablesen, daß Fremdsprachenlerner beim Hörverstehen eines fremdsprachlichen Textes immer gleich vorgehen – ganz egal, ob oder wie gut sie die jeweilige Zielsprache beherrschen: Zunächst stützen sie sich auf ihnen bekannte Personen- und Ortsnamen, dann auf Internationalismen und Panromanismen. Je schlechter die Zielsprache beherrscht wird, desto weiter wird der Rezeptionsfilter eingestellt – man pickt sich also alles heraus, was auch nur in irgendeiner Weise an bekanntes Wortmaterial aus besser beherrschten Sprachen erinnert. Dabei liegt das entscheidende Gewicht auf der phonetischen Ähnlichkeit der Wortanfänge – weiter hinten liegende Silben oder die Wortlänge als solche spielen eine geringere Rolle (vgl. die Wiedergabe von kat. *taxació* durch 'Taxi'). Je besser die Sprache beherrscht wird, desto weniger wichtig werden die Eigennamen und umso mehr Wert wird auf die verbindenden Elemente gelegt. Nun kann es sogar vorkommen, daß solche Eigennamen bei der Wiedergabe vernachlässigt werden. Fremdsprachenlerner, die gute Kenntnisse in einer Zielsprache aufweisen, haben u.U. auch mehr Schwierigkeiten, Elemente aus einer weiteren Fremdsprache im zielsprachlichen Text zu erkennen, da sie nicht mit solchen rechnen. Wenn keine zielsprachlichen Kenntnisse vorhanden sind, dann ist für die Hörverstehensleistung entscheidend, wie gut die Kompetenzen der Probanden in den nächstverwandten Sprachen ausfallen. Wichtig ist aber auch, wie ähnlich das Lautsystem der unbekannteren Zielsprache den Lautsystemen derjenigen Sprachen ist, die dem Probanden bekannt sind. Neben den Sprachkenntnissen ist das Temperament bzw. die Nutzung des Monitors (vgl. Kap. 1.3.2) für das Ausfallen der Hörverstehensleistung entscheidend: So gibt es Probanden, die trotz recht guter zielsprachlicher Kompetenz eher wenige Details übersetzen, weil sie sich ihrer Sache nicht ganz sicher sind, und andere, die kein Risiko scheuen. So reproduzierten die Probandinnen MK, NH, CT, RH und CK die wenigsten Textdetails – außer NH waren sie alle schon im Übersetzungstest mit schriftlicher Vorlage in die Gruppe der Wenig- oder Durchschnittsinferierer eingestuft worden. Umgekehrt rekrutierten sich die Probanden mit den besten Hörverstehensleistungen

(CE, HB, NE, SG, VS, DZ) v.a. aus den Gruppen der Extrem- und Viel-Inferierer. Dieses individuelle Verhalten galt dann tendenziell für alle Zielsprachen, die diese Probanden mehr oder weniger oder gar nicht beherrschten.

4.3.5 Test C: Mehrsprachiger Wortassoziationstest

4.3.5.1 Fragestellungen

Es wurde bereits angesprochen, daß uns die Assoziationsforschung wesentliche Aufschlüsse über die Art der Verknüpfungen im mentalen Netzwerk liefern kann (vgl. Kap. 2.5). Auch Inferenzstrategien, wie sie von routinierten Fremdsprachlern häufig angewandt werden, um die Bedeutung unbekannter zielsprachlicher Lexeme zu erschließen, basieren möglicherweise auf Assoziationsketten und erbringen im Ergebnis ganz ähnliche Ketten von Wörtern, die in irgendeiner Relation zueinander stehen. Solche Inferenzketten wurden anhand von Beispiel 45 (Rezeption) und Beispiel 46 (Produktion) bereits vorgeführt (vgl. S. 320ff). Zur Erinnerung seien hier nur je drei Beispiele aus der Rezeption des katalanischen Textes und aus der Produktion eines spanischen Textes wiederholt (Test A):

Rezeption:

kat. *marit* > frz. *mari* > dt. "Gatte"

kat. *acusa* > frz. *accuser*/engl. *accuse* > "vorwerfen/anklagen"

kat. *conjugal* > lat. *coniunx* > dt. "Gatte/Gattin"

Produktion:

[Hand] > frz. *la main* > sp. *la mano*

"Angreifer" > frz. *attaquer* > sp. (*el hombre que le ha atacado*

"in die Flucht geschlagen" > engl. *chase away* > lat. *fuga* > frz. *fuir* > ?

Fragt man sich, wie die Probandin CE hier von einem Glied der Kette zum nächsten kommt, so liegt es auf der Hand, ähnliche Prinzipien zu vermuten, wie sie in Assoziationsstests beobachtet wurden (vgl. Kap. 2.5) – auch wenn natürlich beim Inferieren eher bewußt und gezielt vorgegangen wird. Dies würde die Schlußfolgerungen, die man aus dem Assoziationsverhalten für die Sprachverarbeitung im mentalen Lexikon gezogen hat, absichern. Dennoch hat meines Wissens bisher niemand das Assoziationsverhalten mehrsprachiger Probanden mit ihrem Inferenzverhalten verglichen.

Um dieses Forschungsdesiderat zu erfüllen, wurde direkt nach dem Hörverstehenstest ein Assoziationsstest durchgeführt. Anders als bei den bisher üblichen Tests dieser Art (vgl. Kap. 2.5) sollte hier nicht nur in der Muttersprache auf muttersprachliche Stimuli reagiert werden. Ziel war vielmehr, herauszufinden, inwieweit sich Assoziationen zu fremdsprachlichen Stimuli von Assoziationen zu muttersprachlichen Stimuli unterscheiden und was man daraus für das Inferieren von Bedeutungen und Formen schlußfolgern kann. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf dem Grad der Beherrschung der jeweiligen Fremdsprache und auf dem Verhältnis von semantischem zu lautlichem Assoziieren liegen.

4.3.5.2 Durchführung

Da bei den meisten Informanten dieser Stichprobe das Französische die bestbeherrschte romanische Fremdsprache war, wurde diese Sprache mit in den Test einbezogen. Hinzu kam das Deutsche als Muttersprache (bis auf eine Informantin, s.o.). Ansonsten wurden diejenigen Sprachen als Stimulussprachen herangezogen, die auch schon in den anderen Tests der Tiefenstudie zum Zuge gekommen waren. Es ergab sich also folgende Abstufung, was die Verteilung der Sprachkompetenzen in der Stichprobe betrifft:

1. Deutsch: Muttersprache bzw. bei einer Informantin bestbeherrschte Fremdsprache
2. Französisch: bei sieben Informanten beste Fremdsprache, bei 17 Informanten bestbeherrschte romanische Fremdsprache, bei allen Informanten mindestens Grundkenntnisse vorhanden
3. Spanisch: zweimal bestbeherrschte Fremdsprache, viermal bestbeherrschte romanische Fremdsprache, 14mal mindestens Grundkenntnisse vorhanden
4. Italienisch: einmal Muttersprache, einmal bestbeherrschte romanische Fremdsprache, viermal mindestens Grundkenntnisse vorhanden
5. Katalanisch: keinerlei Kenntnisse in der Stichprobe vorhanden

Um die Aufmerksamkeit der Informanten nicht allzusehr zu strapazieren, wurde die Anzahl der vorzugebenden Wortstimuli auf insgesamt 100 Wörter, d.h. 20 je Sprache, festgesetzt. Die Wörter wurden jeweils von Muttersprachlern auf Band gesprochen; nach jedem Wort blieben fünf Sekunden Pause, so daß die Probanden ausreichend Gelegenheit zum spontanen Assoziieren hatten.⁵²³ Nach den fünf Sekunden ertönte ein Signal, um die Probanden zu stoppen. Ohne dieses Signal hätten sie womöglich weitergesprochen und das nächste Wort überhört.

Bei der Reihenfolge der Sprachen boten sich verschiedene Möglichkeiten an: Die Extremversionen wären entweder eine *abwechselnde* Präsentation der Stimuli aus den einzelnen Sprachen oder aber eine *zusammenhängende* Präsentation der 20 Stimuli *einer* Sprache gewesen. Die erste Möglichkeit erschien mir unsinnig, weil dann wahrscheinlich alle Aufmerksamkeit auf die Frage gerichtet gewesen wäre, aus welcher Sprache denn nun der jeweilige Stimulus stammt. Die zweite Möglichkeit verwarf ich, weil dann die Stimuli aus den zuletzt abgetesteten Sprachen auf ein deutlich ermüdetes Auditorium gestoßen wären. Wir wissen aber aus der Assoziationspsychologie (vgl. Kap. 2.5) um den großen Einfluß der Ermüdung bzw. der Ablenkung auf das Assozia-

⁵²³ Die Untersuchungen der Assoziationspsychologie (vgl. Kap. 2.5) zeigten, daß Assoziationen normalerweise in den ersten drei Sekunden erfolgen – bei längerem Nachdenken kann man kaum noch von spontanem Assoziieren sprechen. Auch in den sehr aufwendigen Assoziationsexperimenten von Dorn wurde daher der visuelle Stimulus nur fünf Sekunden lang gezeigt (1998: 68ff).

tionsverhalten – die Ergebnisse der zuletzt getesteten Sprachen wären also schlecht mit den Ergebnissen der vorherigen Sprachen vergleichbar gewesen.

Aus den genannten Gründen wählte ich ein Kompromißverfahren: Der Test wurde in zwei Hälften geteilt, in denen je 10 Wörter einer Sprache direkt nacheinander zur Assoziation vorgelegt wurden. Vor dem Sprachwechsel wurde jeweils die nächste Sprache angekündigt. Von der ersten zur zweiten Testhälfte wurde die Reihenfolge der Sprachen vertauscht, um eine "gerechte" Verteilung zu garantieren. Die erste Testhälfte wies die Reihenfolge Deutsch – Spanisch – Katalanisch – Italienisch – Französisch auf, die zweite Testhälfte die Reihenfolge Französisch – Katalanisch – Spanisch – Italienisch – Deutsch.

Bei der Auswahl der einzelnen Wörter wurde darauf geachtet, daß die verschiedenen Wortarten in allen Sprachen gleich verteilt waren und daß auch besonders spezifische Vertreter einzelner Wortarten, wie z.B. Abstrakta, Konkreta, Bewegungsverben oder Farbadjektive, überall in gleicher Häufung auftraten. Das Zahlenverhältnis der Wörter aus den einzelnen Wortklassen sollte annähernd der sprachlichen Realität gerecht zu werden: Es wurden pro Sprache sechs Substantive, vier Verben, je drei Adjektive und Adverbien, je eine Präposition und Konjunktion sowie ein Pronomen ausgewählt. Was die formale Seite der Wörter angeht, so wurde bei der Auswahl auf einigermaßen vergleichbare Erschließungsmöglichkeiten geachtet. Einige Stimuli waren Homonyme, so z.B. frz. *marcher* ('gehen') / *marché* ('Markt') oder it. *ora* ('jetzt') / *ora* ('Stunde'). Hier war interessant, auf welche der beiden Möglichkeiten sich die meisten Assoziationen beziehen würden. Die folgende Übersicht zeigt die genaue Verteilung (die Sprachen sind hier nach der o.g. Kompetenzabstufung geordnet, unter den deutschen Stimuli steht in Klammern die Wortart, unter den fremdsprachlichen Stimuli ein deutsches Übersetzungsäquivalent):

Nr.	Deutsch	Französisch	Italienisch	Spanisch	Katalanisch
1	Brücke (Subst.)	bâtiment (‘Gebäude’)	porta (‘Tür’)	barco (‘Schiff’)	cuina (‘Küche’)
2	klein (Adj.)	grand (‘groß’)	bruto (‘roh’)	rápido (‘schnell’)	alt (‘hoch’)
3	fühlen (Verb)	menacer (‘groß’)	risparmiare (‘sparen’)	encontrar (‘finden’)	inclinat (‘neigen’)
4	Haus (Subst.)	route (‘Straße’)	donna (‘Frau’)	calefacción (‘Heizung’)	dormitori (‘Schlafzimmer’)
5	liegen (Verb)	marcher (‘gehen’)	correre (‘rennen’)	sentarse (‘sich setzen’)	acollir (‘empfangen’)
6	oben (Adv.)	dehors (‘draußen’)	ora (‘jetzt’)	ayer (‘gestern’)	darrere (‘hinten’)
7	dieser (Pron.)	celui-là (‘jener’)	qualcuno (‘jemand’)	nadie (‘niemand’)	cadascun (‘jeder’)
8	blau (Adj.)	jaune (‘gelb’)	verde (‘grün’)	rojo (‘rot’)	blanc (‘weiß’)
9	Armut (Subst.)	chagrin (‘Kummer’)	felicità (‘Glück’)	fuerza (‘Kraft’)	feblesa (‘Schwäche’)
10	gerne (Adv.)	doucement (‘sanft’)	direttamente (‘direkt’)	precisamente (‘genau’)	primerament (‘zuerst’)
11	rennen (Verb)	saluer (‘grüßen’)	vedere (‘sehen’)	dar (‘geben’)	escoltar (‘zuhören’)
12	Radio (Subst.)	campiollage (‘Einbruch’)	divulgazione (‘Verbreitung’)	incitaci3n (‘Antrieb’)	estacionament (‘Parkplatz’)
13	Urlaub (Subst.)	camembert (‘Camembert’)	monte (‘Berg’)	costa (‘Küste’)	vall (‘Tal’)
14	schreiben (Verb)	emprunter (‘ausleihen’)	mangiare (‘essen’)	beber (‘trinken’)	parlar (‘sprechen’)
15	vor (Präp.)	après (‘nach’)	senza (‘ohne’)	con (‘mit’)	sobre (‘auf’)
16	links (Adv.)	bien (‘gut’)	presto (‘schnell’)	temprano (‘früh’) ⁵²⁴	tard (‘spät’)
17	vergessen (Verb)	mordre (‘beißen’)	uscire (‘hinausgehen’)	llegat (‘ankommen’)	començar (‘beginnen’)
18	obwohl (Konj.)	parce que (‘weil’)	prima che (‘bevor’)	para que (‘damit’)	mentre que (‘während’)
19	Wasser (Subst.)	digestif (‘Ver- dauungsschnaps’)	caviglia (‘Knöchel’)	machaca (‘Stößel, lästige Person’)	motxilla (‘Rucksack’)
20	kompliziert (Adj.) ⁵²⁵	inquiétant (‘beunruhigend’)	equivalente (‘gleichwertig’)	silencioso (‘still’)	exagerat (‘übertrieben’)

Tabelle 35: Stimuli im mehrsprachigen Assoziationstest (Tiefenstudie)

Der konkrete Arbeitsauftrag bestand darin, möglichst schnell mit Wortassoziationen auf den jeweiligen Stimulus zu reagieren. Es wurde betont, daß bei den Assoziationen

⁵²⁴ Sp. *temprano* ist zugleich Adjektiv.

⁵²⁵ Zugleich Adverb.

alle Sprachen zulässig seien und daß direkte Übersetzungen fremdsprachlicher Stimuli zwar nicht unbedingt das Ziel der Übung, aber als Assoziation durchaus erlaubt seien.

4.3.5.3 Auswertung

Die Auswertung der Tests gestaltete sich sehr aufwendig, weil es möglich sein sollte, auf drei verschiedene Weisen auf die Ergebnisse zuzugreifen:

- a) vom Sprecherindividuum her, wie in den zwei folgenden Tabellen (deutsche und französische Stimuli) zum Probanden FA dargestellt. Fremdsprachliche Assoziationen sind kursiv gesetzt und mit einem Minimalkürzel für die jeweilige Fremdsprache versehen.

F.A: Deutsche Stimuli

Nr.	Stimulus	1. Assoziation	2. Assoziation	3. Assoziation	weitere Assoz./ Bemerkungen
1	Brücke	<i>bridge</i> E			
2	klein	<i>petit</i> F			
3	fühlen	empfinden			
4	Haus	Wohnhaus	Mietshaus	Übernachtung	Anm.: Überspricht das Stop-Signal mit der 3. Assoz.
5	liegen	<i>peser</i> F			Anm.: (fragt nach) "Was?" (hat wohl "wiegen" verstanden)
6	oben	auf dem Dach	auf'm Turm		
7	dieser	jener			
8	blau	rot	grün	gelb	
9	Armut	Reichtum			
10	gerne	mögen	liebhaben	lieben	
11	rennen	laufen	gehen	abfahren	Fortbewegung
12	Radio	Fernsehen	Computer	Internet	
13	Urlaub	schwimmen	baden	Sonne	Meer
14	schreiben	lesen	arbeiten		
15	vor	danach	hinterher		
16	links	rechts	geradeaus	rückwärts	vorwärts
17	vergessen	keine Erinnerung mehr haben			
18	obwohl	deshalb			
19	Wasser	Trinkwasser	Süßwasser	Salzwasser	
20	kompliziert	nicht einfach	schwer zu verstehen	mühsam	

Tabelle 36: Assoziationen von FA zu den deutschen Stimuli

F.A.: Französische Stimuli

Nr.	Stimulus	1. Assoziation	2. Assoziation	3. Assoziation	weitere Assoz./ Bemerkungen
1	bâtiment	Gebäude	<i>l'immeuble</i> F	ein Haus	
2	grand	groß	<i>petit</i> F	klein	Anm.: „Gegenteil ist klein.“
3	menacer	bedrohen	jemanden angreifen	<i>attaquer</i> F	
4	route	die Straße	die Autobahn		
5	marcher	gehen	laufen	<i>courir</i> F	<i>aller</i> F
6	dehors	außerhalb	nicht im Inneren von einem Haus		
7	celui-là	dieser dort	<i>celui-ci</i> F		
8	jaune	gelb	z.B. andere Farben		
9	chagrin	Ärger	Kummer	Sorgen machen	
10	doucement	langsam	ohne Hektik	schön geruh-sam angehen	
11	saluer	jemanden grüßen			
12	cambrilage	Lastwagen	Lkw		Anm.: (fragt verwundert) „Was ist denn das?“
13	camembert	Käse	(3 sec.) Erdamer		
14	emprunter	/			
15	après	danach	zuvor	<i>avant</i> F	
16	bien	gut	sehr gut gemacht	ein Kompliment	ein Lob für jdn.
17	mordre	beißen			Anm.: (ist sich nicht sicher) „Ich glaub' 'beißen', oder?“
18	parce que	weil	<i>c'est pourquoi</i> F		Anm.: überspricht Stoppsignal
19	digestif	zur Verdauung von Mahlzeiten	<i>apéritif</i> F		gibt Antonym: „das Gegenteil ist <i>apéritif</i> “
20	inquiétant	beunruhigend			

Tabelle 37: Assoziationen von FA zu den französischen Stimuli

- b) vom Stimulus her, dabei aber die Assoziationsketten in der Originalreihenfolge beibehaltend – hierzu die folgenden Tabellen im Querformat:

	Stimulus	Proband	1. Assoziation	2. Assoziation	3. Assoziation	weitere Assoziationen / Bemerkungen
1	barco	FA	bellen			
		HB	Schiff	Barke		
		AB	Schiff	Wasser		
		NE	Schiff	Meer	Wasser	Wind, segeln
		CE	das Schiff	<i>le (!) barque</i> F		
		AE	<i>to bark</i> E			FA erklärt: "englisch: bellen"
		TG	<i>agua</i> S	<i>mar</i> S		
		SG	Boot	Barke		
		OH	Strand?			
		NH	Brett			
		RH				
		CK	Schiff	<i>barque</i> F	<i>de l'eau</i> F	
		NK	Balkon			
		MK	/			
		KO	Wasser	Meer	Sand	Sonne, Strand
		BS	Bank	Balken		
		AS	Schiff	Barke		
		VS	Schiff	Fluß		
		CT	<i>giardino</i> I	Garten		
		AW	Barke			
		DZ	Schiff			

Tabelle 38: Assoziationen der gesamten Stichprobe zum Stimulus *sp. barco*

c) vom Stimulus her, aber die Assoziationen zusammenfassend und klassifizierend.

Geht es um die Unterschiede zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Assoziieren, so ist diese letzte Sichtweise wohl am erhellendsten. Da die entsprechenden Tabellen (Tabelle 40 bis Tabelle 42, s.u.) aber nicht nur auflistenden, sondern auch kategorisierenden Charakter haben, seien ihnen einige Erläuterungen vorausgeschickt:

In der 1. und 2. Spalte sind die Nummer des jeweiligen Stimulus und der Stimulus selbst aufgeführt. In der 3. Spalte von links ist die Gesamtsumme der in der Stichprobe geäußerten Assoziationen (*tokens*) für den jeweiligen Stimulus angegeben. In der 4. Spalte sind die Mehrfachbelege, in der 5. Spalte die Einzelbelege aufgelistet. Vor den Assoziationen stehen die Summen der Belege dieser Assoziation. In den Klammern hinter den Assoziationen ist bei den Mehrfachbelegen der Anteil der Erstassoziationen in absoluten Zahlen angegeben. Bei den Einzelbelegen wird hier angegeben, an welcher Stelle die Assoziation erfolgte. Fremdsprachliche Wörter stehen kursiv und sind mit den Sprachenindizes E, F, S, I versehen. Bei gleicher Anzahl von Belegen richtet sich die Reihenfolge der Assoziationen in einer Tabellenzelle nach der Anzahl der Erstbelege – ist auch diese identisch, nach der Anzahl der Zweitbelege usw. Bei völliger Identität der Belegzahlen erfolgt die Reihung alphabetisch. Bei Substantiven wurden Assoziationen, die sich nur durch An- oder Abwesenheit bzw. Art des Artikels unterschieden, zusammengefaßt.

Fremdsprachliche Belege sind in den klassifizierenden Tabellenspalten mit erfaßt. Zusätzlich ist in der letzten Spalte ihre Anzahl insgesamt und ihre Verteilung auf die einzelnen Sprachen angegeben. In der vorletzten Spalte ist der Anteil der einfachen fremdsprachlichen Übersetzungen (hinüber oder herüber) angegeben – eine Assoziationsart, die bei einsprachigen Assoziationen nicht auftritt. Hier geht es also sowohl um deutsche Übersetzungen fremdsprachlicher Stimuli wie auch umgekehrt um Übertragungen deutscher Stimuli in verschiedene Fremdsprachen (in diesen Fällen paßt ja eigentlich keine der vorherigen Kategorien). Übersetzungen in andere Fremdsprachen als die des Stimulus wurden, durch ein Pluszeichen abgesetzt, mit in diese Spalte aufgenommen.

Es wurden folgende Assoziationskategorien unterschieden (vgl. Kap. 2.5): Wechsel der Wortklasse, formale Similarität, semantische Similarität (Synonyme), semantischer Kontrast (Antonyme), semantische Kontiguität, syntagmatische Kontiguität, Hin- und Herübersetzung. Die ersten beiden Kategorien sind unabhängig von den anderen zu sehen. Mehrfacheinträge waren hier also möglich. Lediglich die Kategorien von Spalte 8 – 12 (semantische Similarität bis Hin- und Herübersetzung) schlossen einander aus.

Wegen dieser möglichen Mehrfacheinträge kann also die Anzahl der Einträge in den einzelnen Spalten die Anzahl der insgesamt gemachten Assoziationen übersteigen. So wäre z.B. dt. *hausen* als Assoziation auf den Stimulus *Haus* sowohl ein Fall von formaler Similarität wie auch einer von semantischer Kontiguität und Wortklassenwechsel. Übersetzungen, Fälle von syntagmatischer Kontiguität und Synonyme/Antonyme tauchen aber nicht nochmals in der Kategorie "semantische Kontiguität" auf, da diese ohnehin in diesen Fällen gegeben ist! Belege, die nicht in der Kategorie

"Wechsel der Wortklasse" auftauchen, gehören automatisch in die (gedachte) komplementäre Kategorie "gleiche Wortklasse".

Schwieriger als erwartet war die Einordnung in die Kategorie "formale Similarität": Häufig gab es zweistufige Assoziationen, die über eine direkte, gedachte lautliche Assoziation zu einer indirekten bzw. lautlich vermittelten Übersetzungsassoziation führten. So erinnerte z.B. sp. *barco* viele Probanden an engl. *to bark*, was sie dann als Assoziation *bellen* gleich in der deutschen Übersetzung wiedergaben. Entsprechend war es mit sp. *rápido* und engl. *trap* bzw. dt. *Falle*. Da es sich hier nicht mehr um rein lautliches, sondern um phonetisch vermitteltes Assoziieren handelte, habe ich diese zweistufigen Assoziationen innerhalb der Kategorie der formalen Similarität nach einem Pluszeichen separat aufgeführt und auch getrennt gewertet. Wurde hingegen die erste, rein lautliche Assoziationsstufe auch als eigene Assoziation geäußert, so fand sie selbstverständlich Eingang in den "orthodoxen" Teil der Kategorie "formale Similarität".

Um die Zuordnung der Assoziationen in die einzelnen Kategorien transparent zu machen, werden die betreffenden Belege in der jeweiligen Kategorienspalte nochmals abgekürzt aufgeführt. Diese Abkürzungen sind allerdings so kryptisch, daß man sie nur im direkten Vergleich mit den Assoziationsauflistungsspalten auflösen kann. Die extreme Kürzung war aber nötig, um zu gewährleisten, daß in jede Zeile dieser schmalen Spalte eine Assoziation mitsamt der Anzahl ihrer Belege paßt. Für alle Kategorien gilt, daß mehrfach belegte Assoziationen mit der Zahl ihrer Belege erfaßt werden: Wenn z.B. für den Stimulus "klein" die Assoziation "Zwerg" viermal auftritt, dann schlägt sich dies in der Kategorie "Wechsel der Wortklasse" mit der Summe von vier Belegen nieder, nicht etwa nur mit einem Beleg(typ). Gezählt werden also hier die *tokens*, nicht die *types*.

Assoziationen, die darauf beruhten, daß der deutsche Stimulus von Muttersprachlern falsch verstanden wurde, wurden nicht mitgezählt (z.B. Verwechslung von dt. "liegen" mit "wiegen"). Problematischer war dies bei den fremdsprachlichen Assoziationen: Man weiß ja nie sicher, ob bei auffällig abweichenden Assoziationen der Stimulus akustisch falsch verstanden wurde, oder ob er schlichtweg nicht bekannt war und dann eine In(ter)ferenz für die falsche Interpretation verantwortlich war. Deshalb habe ich diese Assoziationen mitgezählt, allerdings mit Klammern markiert. So hat z.B. TG aus dem frz. Stimulus "*en dehors*" wohl nur das Element "*or*" herausgelöst und darauf mit "Gold > Silber" reagiert.

Negativassoziationen wurden in dieser Tabelle nicht erfaßt: Hierzu rechne ich nicht nur die Totalausfälle, sondern auch Äußerungen wie "weiß nicht", "fällt mir nichts zu ein" etc. Unverständliche Bruchstücke von Assoziationen wurden gleichfalls nicht mitgewertet (z.B. "bor-" zu frz. *emprunter* oder "la d-" beim frz. Stimulus "*doucement*"), da ihre Zuordnung zu Einzelsprachen und Assoziationskategorien zumeist reine Willkür gewesen wäre. Entsprechendes galt für Artikel, bei denen zunächst das Substantiv fehlte und erst in einem zweiten Durchgang ergänzt wurde (z.B. DZ: *porta* > die- > die Pforte; vgl. Tabelle 39). Wiederholungen des *Stimulus* wurden als Assoziationen gewertet und in der Kategorie "formale Similarität" eingeklammert aufgeführt. Wiederholungen einer *Assoziation* hingegen werden nicht mitgezählt. Auf diese Weise

kamen von ca. 4000 assoziationsähnlichen Äußerungen nur etwa 3750 als "echte" Assoziationen in die Wertung.

Bei Adverbien (z.B. "oben") wurde die Kategorie "gleiche Wortart" sehr weit gefaßt: Zu Ortsadverbien wurden auch lokale Präpositionen und präpositionale Ortsangaben gerechnet – sie alle erfüllen ja aus syntaktischer Sicht dieselbe, für die Wahrnehmung entscheidende, Funktion, nämlich die der adverbialen Bestimmung des Ortes; entsprechendes galt für Umstands- und Zeitadverbien (und natürlich umgekehrt: ein Zeitadverb wie "früher" wird also nicht als Wortklassenwechsel zur Stimulus-Präposition "vor" gewertet). So sind "dennoch" und "trotzdem" zwar strenggenommen Adverbien, im Sprecherbewußtsein sind sie aber wohl eher mit Konjunktionen wie "weil" oder "obwohl" verwandt als beispielsweise mit Temporaladverbien. Wortklassen werden hier also quasi prototypikalisch erfaßt (vgl. Koch 1998). Wenn auf Einzelwörter ganze Sätze assoziiert wurden, galt dies immer als Wortklassenwechsel.

Bei der Kategorie der Antonyme ist zu beachten, daß nur ein relativ kleiner Teil des Wortschatzes einer Sprache überhaupt antonymfähig ist. So ist z.B. zu frz. *camembert* kein Antonym denkbar. Die Assoziation "Rotwein" stellt hierzu zwar ein typisch komplexes Konzept dar, sie gehört aber wohl doch eher in den Bereich der semantischen Kontiguität als in die enge Kategorie der Antonyme. Ähnliches, wenn auch in weit geringerem Umfang, gilt für die Synonyme: Zu Farbadjektiven beispielsweise sind kaum Synonyme denkbar. Direkte Übersetzungen wurden übrigens nicht als Synonyme gewertet, wenngleich man sich darüber streiten kann, ob hierdurch nicht grundsätzlich interlinguale Synonyme (oder "Intersynonyme") entstehen, da es präzise Übersetzungsäquivalente kaum gibt.⁵²⁶

Typische Lernsyntagmen von Assoziationswörtern wurden nicht unterschieden: Es war also egal, ob eine Assoziation "Tisch", "der Tisch" oder "ein Tisch" hieß, bzw. bei Verben, ob es "grüßen" oder "jemanden grüßen" hieß – sie alle wurden zusammengefaßt.

Um in der Darstellung die verschiedenen Bekanntheitsgrade der Stimulussprachen zu berücksichtigen, wird im folgenden jeweils ein deutscher, ein spanischer und ein katalanischer Stimulus mit den dazugehörigen Assoziationen aus dieser Perspektive dargestellt:

⁵²⁶ Meißner (1998a: 53f) geht, in Anlehnung an Schaefer (1990), davon aus, daß Intersynonymie nur dann gegeben ist, wenn u.a. die Semembestände von L1-n äquivalent sind, die paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen in den jeweiligen Sprachen korrelieren und die betreffenden Lexeme auch in den Merkmalen diachronisch, diatopisch, diastratisch, diatechnisch, diakonnotativ und diafrequent korrespondieren.

Nr.	Stimulus (deutsch)	Assoz. gesamt	mehrfach belegte Assoziationen (Anteil d. Erstas- soziationen)	Einzelbelege von Assoziationen (Stelle der Assoziation von 1. – x.)	Wechsel der Wort- klasse	formale Similari- tät	semant. Simi- larität (Synon.)	semant. Kontrast (Anton.)	semant. Konti- guität	syntag- mat. Konti- guität	Hin- u. Herüber- setzung	fremd- sprachl. Assoz. (gesamt)
16	links	47	17 rechts (16) 5 geradeaus 2 rückwärts 2 vorwärts	im Internet gibt's auch viele <i>links</i> (1.) <i>izquierda</i> S (1.) Linkshänder (1.) <i>a sinistra</i> I (1.) <i>à gauche</i> F (1.) hinter'm Ofen stinkt's (1.) Seite (2.) Straße (2.) mit der linken Hand schreiben (2.) da wo der – [JML erg. Daumen rechts ist] (2.) oben (2.) links fährt man in England Auto (2.) Partei (2.) Ampel (3.) kleine Kinder unterschei- den nicht rechts/links (3.) unten (3.) Kommunismus (3.) Kinder (4.) ⁵²⁷ Richtung (4.) Fußgängerweg (5.) seitwärts (5.)	14 <i>links</i> E Linksh. ... stinkt Seite Straße m.l. schr. Engl.Au. Partei Ampel kl.Kind Komm. Kinder Richtg. Fußg.w.	3 <i>links</i> E Linkshä. ... stinkt	1 d w d D.	17 rechts	20 5 gerade 2 rückw. 2 vorw. Straße Ampel kl.Kind Kinder Komm. Richtg. Fußgw. seitw. Seite Partei mdlh s.	6 Linkshä. ... stinkt dwdDr. l f i E A. oben unten	3 <i>izqu.</i> S <i>sinist.</i> I <i>gauch.</i> F	4 1 S 1 I 1 F 1 E

Tabelle 40: Kategorisierung der Assoziationen der gesamten Stichprobe zum Stimulus dt. links

⁵²⁷

"Kinder" steht hier in einer Kette mit den Assoziationen "rechts > Straße > Ampel > Kinder > Fußgängerüberweg", kann also nicht mit den "rechts/links ver- wechselnden Kindern" gleichgesetzt werden und wird daher als separate Assoziation gewertet.

Nr.	Stimulus (span.)	Assoz. gesamt	mehrfach belegte Assoziationen (Anteil d. Erstassoziationen)	Einzelbelege von Assoziationen (Stelle der Assoziation von 1. – x.)	Wechsel der Wort- klasse	formale Similari- tät	semant. Simi- larität (Synon.)	semant. Kontrast (Anton.)	semant. Konti- guität	syn- tag- mat. Konti- guität	Hin- u. Her- Über- setzung	fremd- sprachl. Assoz. (gesamt)
3	<i>encontrar</i> (‘treffen’)	36	9 treffen (8) 3 <i>rencontrer</i> F 3 finden (2) 2 im Gegensatz dazu (1) ⁵²⁸ 2 begegnen (1) 2 Freunde treffen (1)	zufrieden (1.) ⁵²⁹ <i>buscar</i> S (1.) <i>contre</i> F (1.) <i>pro</i> L (1.) ⁵³⁰ <i>pasar</i> S (1.) <i>au contraire</i> F (1.) irgendwas mit Gegenteil (1.) zufriedenstellend (2.) erzählen? (2.) ⁵³¹ suchen (2.) <i>contrairement</i> F (2.) erkennen (2.) <i>incontrare</i> I (2.) etw. Wertvolles finden (2.) verloren haben (3.)	9 2 i.Ggs. zufried. <i>contre</i> F <i>pro</i> L <i>au cont.</i> F i.w.m.G. zufr.st. <i>conmt.</i> F	7 + 7 3 <i>reenco.</i> <i>contre</i> <i>au cont.</i> <i>contrair.</i> <i>incontr.</i> + 2 i.G.d. zufried. <i>pro</i> irg.m.G. zufrst. erzählen	-	3 <i>buscar</i> suchen verlor.h.	4 2 F.tref. e.w.fin. <i>pasar</i> S	-	16 + 4: 11 treff. 3 finden 2 begeg. + 3 <i>reenc.</i> <i>incontr.</i>	10: 6 F 2 S 1 I 1 L

Tabelle 41: Kategorisierung der Assoziationen der gesamten Stichprobe zum Stimulus *sp. encontrar*

⁵²⁸ Offensichtlich ist das Wort beim Zuhören in die Morpheme *en* + *contra* zerlegt worden.

⁵²⁹ Wohl in Analogie zu lautlich ähnlichem frz. *content* ('zufrieden') – ebenso die Assoziation "zufriedenstellend"

⁵³⁰ Offensichtlich als Antonym zu einem wahrgenommenen *contra*.

⁵³¹ Wohl Übersetzung eines lautlich assoziierten, gedachten frz. *raconter* ('erzählen').

Nr.	Stimulus (kat.)	Assoz. gesamt	mehrfach belegte Assoziationen (Anteil d. Erstasso- ziationen)	Einzelbelege von Assoziationen (Stelle der Assoziation von 1. – x.)	Wechsel der Wort- klasse	formale Similari- tät	semant. Simi- larität (Synon.)	semant. Kontrast (Anton.)	semant. Konti- guität	syntag- mat. Konti- guität	Hin- u. Herüber- setzung	fremd- sprachl. Assoz. (gesamt)
10	primerament (‘zuerst’)	37	5 zuerst (5) 4 erster (2) 4 <i>premièrement</i> F (2) 3 <i>primera</i> S (2) 3 der erste 2 <i>primo</i> S/I	<i>último</i> S (1.) Prim (1.) erstens (1.) der erste Mann (1.) ⁵³² vorrangig (1.) der allererste sein (1.) <i>primero</i> S (1.) zum ersten (1.) als allererstes (2.) primär (2.) Vorzug (2.) immer oben sein (2.) prima (2.) <i>primeramente</i> S (2.) <i>primary</i> E (3.) groß sein (3.)	21 4 erster 3 <i>prim.</i> S 3 d.erste 2 <i>pri.</i> S/I <i>último</i> S Prim d.e. Man d.a.s. Vorzug i.o.s. prima <i>primr.</i> E gr.sein	15 4 <i>pre.</i> F 3 <i>prim.</i> S 2 <i>pri.</i> S/I Prim <i>prime.</i> S primär prima <i>primte.</i> S <i>primr.</i> E	4 als aller. z. erst. primär vorrang	1 <i>último</i> S	20 4 erster 3 <i>prim.</i> S 3 d.erste 2 <i>pri.</i> S/I Prim d.e. M. d.a.s. Vorzug i.o.s. prima <i>primr.</i> E gr. sein	-	6 + 6 5 zuerst erstens + 4 <i>pre.</i> F <i>primer.</i> S <i>primte.</i> S	13 6 S 4 F 2 S/I 1 E

Tabelle 42: Kategorisierung der Assoziationen der gesamten Stichprobe zum Stimulus kat. primerament

⁵³² Diese Assoziation erklärt sich wohl über einen romanischen (*primer-* > 'der erste') und einen germanisch-lautlichen Weg (*-ment* [men] > 'Mann') in Kombination.

Nach den Erfahrungen mit dieser letzten Darstellungsweise war mir klar, warum es so wenige Untersuchungen zum mehrsprachigen Assoziieren gibt: Gerade die Auswertung der Assoziationen in den unterschiedlichen Sprachen bereitet große Probleme.

Hauptschwierigkeit war die Weichheit der Kategorien und das Umgehen mit "fehlerhaften" Assoziationen, also Assoziationen, die z.B. vermutlich als Übersetzung oder Synonym gemeint waren, aber eben wegen mangelnder Sprachkompetenz keine korrekte Entsprechung ergaben. Hier stellte sich grundsätzlich die Frage, ob man eher das Ergebnis oder die Intention einer Assoziation in den Vordergrund stellen sollte.

Für ersteres sprach die leichtere Zuordnung. Wenn nur eine korrekte Übersetzung als Übersetzung gilt, ist es relativ leicht, alles übrige davon zu scheiden. Problematisch ist lediglich, daß die Korrektheit u.U. reine Glückssache ist. Es ist also möglich, daß jemand nur über den Lauteindruck phantasiert und trotzdem eine korrekte Übersetzung anfertigt. Umgekehrt ist denkbar, daß ein Proband den Stimulus übersetzen möchte, ihm dies jedoch mißlingt – ist das Ergebnis dann keine Übersetzung? Versucht man aber zweiteres, d.h. die Intentionen zu berücksichtigen, dann gerät man vollends in die Fänge der Willkür – wie soll man festlegen, ob der Proband seine Assoziation als Synonym (semant. Similarität), als Antonym (semant. Kontrast), als Element der semantischen Kontiguität oder als Übersetzung verstanden wissen möchte? Es gibt Fälle, in denen die Intention offensichtlich ist. So assoziierte die Probandin AS beispielsweise auf den deutschen Stimulus "vergessen" hin die Kette "*forget*" (E) > "*oublier*" (F) > "**ubliare*" (I?). Schon die Analogie zu den ersten beiden Assoziationen legt die Vermutung nahe, daß auch die in der dritten Assoziation geäußerte Eigenschöpfung der Probandin eine Übersetzung des Stimulus in eine weitere romanische Sprache darstellen sollte, und zwar auf Basis der frz. Form. So deutlich waren die Verhältnisse bei Eigenschöpfungen oder unpassenden Verwendungen aber selten. Die einzige Möglichkeit, Klarheit zu gewinnen, hätte darin bestanden, alle Probanden unmittelbar nach dem Test auf jede Assoziation hin zu befragen – und selbst dann bliebe es höchst zweifelhaft, ob sich spontane Assoziationen im nachhinein korrekt erklären lassen. Ich habe mich daher letztendlich doch für eine ergebnisorientierte Auswertung entschieden.

Sehr problematisch war auch die Kategorie der formalen Similarität: Hier war fraglich, ob man nur Assoziationen in diese Kategorie aufnehmen sollte, die *ausschließlich* lautlich motiviert schienen (z.B. Haus > Klaus),⁵³³ oder gleichfalls solche, die *auch* lautlich motiviert sein könnten (z.B. Haus > Wohnhaus; Haus > Maus).⁵³⁴ Ich habe mich für die zweite Lösung entschieden, da es gerade bei fremdsprachlichen Stimuli häufig unmöglich ist festzulegen, ob neben der lautlichen auch eine inhaltliche Motivation vorliegt – häufig kennen ja die Probanden das Stimuluswort gar nicht. Elemente derselben Wortfamilie tauchen also u.U. sowohl in der Kategorie der formalen Similarität als auch der syntagmat. Kontiguität auf (z.B. links > "Linkshänder", s.o.). Schwierig war zudem die Frage, wieviele Übersetzungsstufen man noch als indirekt lautlich

⁵³³ Diese Assoziation kam zwar in der Stichprobe nicht vor, wäre aber denkbar.

⁵³⁴ Letzteres Beispiel könnte auch ein Phänomen der semant. Kontiguität (Mäuse leben z.T. in Häusern) oder der syntagmat. Kontiguität (Hausmaus im Unterschied zur Feldmaus) sein.

vermittelt akzeptieren sollte. Wenn z.B. jemand auf kat. *mentre que* wegen der Ähnlichkeit zu frz. *montrer* mit "zeigen" reagierte, so war dies für mich noch eine lautliche Vermittlung, wenn auch indirekt. Wenn aber nun als nächste Assoziation "Zeigestab" kam, habe ich diesen Schritt eher in Richtung der syntagmat. oder semant. Kontiguität gewertet. Ich habe also in der Kategorie der formalen Similarität nur direkte lautliche Assoziationen und die erste Stufe lautlich vermittelter Assoziationen gezählt.

Schwierig war auch die syntagmatische Kategorie: Zunächst war zu klären, ob es für eine Einordnung in diese Rubrik ausreichen sollte, daß eine Assoziation im allgemeinen Sprachgebrauch häufig *in der Nähe* des Stimulus auftaucht – z.B. "liegen" > "Strand", oder ob der *unmittelbare* syntagmatische Zusammenhang hergestellt werden mußte, wie z.B. in "Brücke" > "Pontonbrücke" oder in "*mangiare* > *spaghetti*". Auch hier habe ich mich für eine eindeutige Unterscheidung und gegen die Willkür entschieden, also für die zweite Möglichkeit. Auf den Stimulus "liegen" hin wurden nur Assoziationen wie "am Strand" oder "im Liegestuhl" als syntagmatisch akzeptiert. Andernfalls wäre es bei diesem Stimulus schwierig gewesen, die Grenze der syntagmatischen Kategorie bei Assoziationen wie "Bett" (statt "im Bett") und "Terasse" (statt "auf der Terasse") festzulegen. Gleichfalls problematisch war die Frage, ob auch Syntagmen mit integriertem *code switching* gelten sollten, ob also z.B. auf it. *mangiare* dt. "Eis" als syntagmatische Assoziation gewertet werden sollte. Hier habe ich mich dagegen entschieden. Wenn aber ein Stimulus in einer anderen Sprache ebenfalls existierte, dann wurden syntagmatische Assoziationen aus dieser Sprache als solche anerkannt. Kriterium war also, ob der Stimulus verändert werden mußte, um ein Syntagma mit der Assoziation zu bilden.⁵³⁵ Sollte man aber z.B. zu kat. *sobre* ('auf') eine Assoziation, die sich eigentlich syntagmatisch auf das ähnlich klingende sp. *sobre* bezog (also z.B. sp. *sobre todo*), welches v.a. in der Realisierung des Auslautvokals doch abweicht, als syntagmatisch akzeptieren? Ich habe es getan, weil die Probanden beim Assoziieren generell recht frei mit phonetischen Konventionen umgingen. Obendrein betraf dieses Problem nur eine Handvoll von knapp 4000 Assoziationen. Nicht als Syntagma hingen habe ich akzeptiert, wenn offensichtlich syntagmatisch intendierte Assoziationen nicht der Sprachnorm entsprachen (z.B. sp. *costa* > "**cuanta *costa*" oder it. *senza* > "*il *senza della vita*") – auch dies wieder nicht etwa aus didaktischen Gründen, sondern zugunsten der Eindeutigkeit bei der Kategorienzuordnung.

Nicht einmal die Zuordnung der Einzelsprache ging ohne Schwierigkeiten vonstatten: Konnte man z.B. lat. und it. *dare* noch an der Aussprache unterscheiden – vorausgesetzt, die Probanden waren zu einer normgerechten Aussprache in der Lage – so gab es bei it.-sp. Kognaten manchmal größere Probleme, so z.B. bei *uno* oder auch bei sp./lat. *fábula*. Die gerechteste Lösung schien mir die doppelte Wertung dieser Belege, auch wenn sich dadurch ein winziges Ungleichgewicht gegenüber den anderen Sprachen ergab. Im Endeffekt ging es aber auch hier nur um einige wenige Assoziationen.

⁵³⁵ Auch Veränderungen von Verbformen und Nomina machten eine Einordnung in diese Kategorie unmöglich: So wurde "*le chien mord*" nicht als syntagmat. Assoziation zum Stimulus frz. *mordre* akzeptiert, genausowenig wie "*las rosas rojas*" als syntagmat. Assoziation zu sp. *rojo*.

Selbst die a priori – wenn man Wörterbüchern glauben will – scharfen Grenzen der Wortklassen machten Probleme – nicht umsonst gibt es heute linguistische Bemühungen, diese Kategorien prototypikalisch zu beschreiben (vgl. Koch 1998, s.o.). Zum einen traten durch die, aus der Auswertungsperspektive z.T. ungeschickte, Stimulus-Auswahl meinerseits Homophone auf, die unterschiedlichen Wortklassen angehörten (z.B. frz. *marché* und *marcher*), zum anderen waren Assoziationen nicht eindeutig einer bestimmten Wortart zuzuordnen (z.B. dt. "übertrieben" – Verb oder Adjektiv?).

Schwierig war auch die Segmentierung komplexer Assoziationen. So habe ich z.B. beim Stimulus sp. *rápido* die Assoziation *vite, vite, vite* (frz.) nur als eine einzige Assoziation gewertet (schon deshalb, weil ich Assoziationswiederholungen grundsätzlich nicht mehrfach gezählt habe – s.o.), beim Stimulus *rennen* hingegen die Assoziationskette "schneller, höher, weiter" als drei Assoziationen.

Zu einer regelrechten empirischen "Müllkippe" drohte teilweise die Kategorie "semantische Kontiguität" zu verkommen – *frames* sind ja dehnbar und vor allem individuell unterschiedlich: Für den einen gehören Skateboards in die Kategorie der Fortbewegungsmittel, für den anderen nicht. Wer wollte festlegen, ob "Auto" noch in denselben *frame* wie *camembert* gehört – es könnte ja das Milchauto gemeint sein! Ich habe deshalb Assoziationen, die vom Probandenbewußtsein her wohl in dieselbe semantische Gruppe eingeordnet worden wären wie der Stimulus, aber durch Übersetzungsfehler nicht hineinpaßten, aus dieser Kategorie ferngehalten. So wurde z.B. zu it. *senza* häufig "Sinn, Gefühl" u.ä. assoziiert. Diese Assoziationen bezogen sich aber auf die Verwechslung mit it. *senso* und dessen Kognaten frz. *sens* bzw. engl. *sense*. Sie wurden daher – wenn überhaupt – nur als (indirekt) lautliche Assoziationen gewertet.

4.3.5.4 Ergebnisse I: Perspektive der Stimuli

Trotz aller Schwierigkeiten der Zuordnung einzelner Assoziationen zu den Kategorien lassen sich für die Probanden als Gruppe einige klare Tendenzen festhalten. Diese Tendenzen zeigen sich in den folgenden Übersichtstabellen. Hier werden zunächst die Ergebnisse nach den Sprachen der Stimuli und den Stimuli selbst geordnet (Tabelle 43 bis Tabelle 47),⁵³⁶ im Anschluß findet sich eine Gesamtübersicht (Tabelle 48). Die Ergebnisse der Probandinnen CK (zweisprachig dt.-frz. aufgewachsen) und CT (it. Muttersprachlerin) sind in diesen Tabellen wegen der besonderen Sprachenkonstellation dieser Probandinnen z.T. separiert dargestellt, nämlich in der Spalte "Assoziationen gesamt" und in den Spalten zur einzelsprachlichen Kategorisierung der Assoziationen. In der vorletzten Spalte sind die Sprachen Altgriechisch (G), Neugriechisch (NG) und Portugiesisch (P) bei Bedarf zusammengefaßt.

⁵³⁶ Die Stimuli mußten leider oft gekürzt werden, damit sie in jeweils eine Zeile der schmalen Tabellenspalte paßten. Die vollständige Form ist aber aus Tabelle 35 auf S. 362 ablesbar.

Ergebnisübersicht (nach Stimulussprachen geordnet):

Nr.	Stimulus deutsch	Assoz. gesamt /davon CK/ CT	mehrf. belegte Assozia- tionen (tokens/ types)	Einzel- belege v. Assozia- tionen (tokens = types)	Wech- sel der Wort- klasse	for- male Simi- larität	se- mant. Simi- larität (Syno- nyme)	se- mant. Kon- trast (Anto- nyme)	se- mant. Konti- guität	syn- tag- mat. Konti- guität	Her- u. Hin- über- set- zung	Assoz. ≠ deutsch (gesamt/ davon CK/CT)	dt. As- soz. von CK/ CT	E /dav. CK /CT	F /dav. CK /CT	S /dav. CK /CT	I /dav. CK /CT	L /dav. CK /CT	NG,P /dav. CK /CT	K /dav. CK /CT
1	Brücke	42/3/1	29/6	13	3	-	-	-	28	4	- + 11	12/1/1	2/-	2/-/-	8/1/-	-	2/-/1	-	-	-
2	klein	38/1/1	28/6	10	16	-	1	9	12	-	- + 12	12/1/-	-/1	2/-/-	9/1/-	-	1/-/-	-	-	-
3	fühlen	37/2/1	19/6	18	16	6	7	-	13	6	- + 9	11/-/-	2/1	2/-/-	6/-/-	2/-/-	1/-/-	-	-	-
4	Haus	58/3/1	34/10	24	6	6	1	-	32	14	- + 8	10/1/-	2/1	3/-/-	4/1/-	1/-/-	2/-/-	-	-	-
5	liegen	28/-/-	17/5	11	8	2	1	9	16	1	- + 1	2/-/-	-	-	1/-/-	1/-/-	-	-	-	-
6	oben	41/2/1	24/4	17	20	-	2	15	20	1	- + 3	5/-/-	2/1	1/-/-	2/-/-	-	2/-/-	-	-	-
7	dieser	38/4/-	20/5	18	5	5	4	16	9	3	- + 6	13/4/-	-	3/-/-	7/4/-	1/-/-	2/-/-	-	-	-
8	blau	68/2/2	57/9	11	23	7	1	-	63	-	- + 4	4/-/-	2/2	3/-/-	1/-/-	-	-	-	-	-
9	Armut	36/2/1	21/6	15	3	-	-	7	20	-	- + 4	7/-/-	2/1	3/-/-	1/-/-	-	2/-/-	-	1P/-/-	-
10	gerne	42/1/1	25/6	17	32	7	1	3	22	18	- + 1	4/1/-	-/1	1/-/-	2/-/-	1/1/-	-	-	-	-
11	rennen	57/4/2	29/7	28	7	1	19	3	21	9	- + 7	9/2/-	2/2	1/-/-	5/1/-	1/1/-	2/-/-	-	-	-
12	Radio	48/3/3	28/9	20	10	5	-	7	17	19	- + 5	8/2/1	1/2	-	4/1/-	1/1/-	3/-/1	-	-	-
13	Urlaub	76/4/3	50/11	26	10	-	7	-	61	2	- + 5	5/-/-	4/3	1/-/-	2/-/-	1/-/-	1/-/-	-	-	-
14	schreib.	55/4/3	33/11	22	36	3	1	4	31	11	- + 7	7/-/-	4/3	2/-/-	3/-/-	1/-/-	1/-/-	-	-	-
15	vor	37/1/2	20/5	17	2	5	6	20	7	1	- + 3	3/-/-	1/2	-	1/-/-	-	2/-/-	-	-	-
16	links	47/4/1	26/4	21	14	3	1	17	20	6	- + 3	4/-/-	4/1	1/-/-	1/-/-	1/-/-	1/-/-	-	-	-
17	vergess.	33/1/1	14/4	19	5	4	5	4 + 1	5	5	- + 13	14/-/-	1/1	2/-/-	7/-/-	2/-/-	3/-/-	-	-	-
18	obwohl	30/3/3	17/5	13	4	2	9	8	9	-	- + 4	6/-/-	3/3	1/-/-	4/-/-	1/-/-	-	-	-	-
19	Wasser	60/3/2	34/13	26	12	9	3	2	32	9	- + 14	14/-/-	3/2	3/-/-	5/-/-	2/-/-	1/-/-	3/-/-	-	-
20	kompliz.	39/2/2	20/5	19	4	13	16	7	5	1	- + 10	10/-/1	2/1	3/-/-	4/-/-	1/-/-	2/-/1	-	-	-
Gesamt:		910 /49 /31	545 /137	365	236	78 + 1	85	131	444	110	- + 130	160 /12 /3	37/28	34 /- /-	77 /9 /-	17 /3 /-	28 /- /3	3 /- /-	1P /- /-	-

Tabelle 43: Übersicht über die Verteilung der Assoziationen zu den deutschen Stimuli

Nr.	Stimulus französ.	Assoz. gesamt /davon CK/ CT	mehrf. belegte Assozia- tionen (tokens/ types)	Einzel- belege v. Assozia- tionen (tokens = types)	Wech- sel der Wort- klasse	for- male Simi- larität	se- mant. Simi- larität (Syno- nyme)	se- mant. Kon- trast (Anto- nyme)	se- mant. Konti- guität	syn- tag- mat. Konti- guität	Her- u. Hin- über- set- zung	Assoz. ≠ deutsch (gesamt/ davon CK/CT)	dt. As- soz. /dav. von CK/ CT	E /dav. CK /CT	F /dav. CK /CT	S /dav. CK /CT	I /dav. CK /CT	L /dav. CK /CT	(N)G /dav. CK /CT	K /dav. CK /CT
1	bâtiment	45/1/2	31/4	14	11	7	5	-	8	1	23 + 3	14/-/-	1/2	2/-/-	9/-/-	-	3/-/-	-	-	-
2	grand	50/2/1	29/4	21	10	8	7	12	2	7	16 + 4	19/1/-	1/1	2/-/-	15/1/-	-	2/-/-	-	-	-
3	menacer	36/1/1	24/4	12	14	9	2	2	5	2	16	14/1/-	-/1	2/-/-	12/1/-	-	-	-	-	-
4	route	44/2/1	31/7	13	3	12	4	-	11	4	19 + 3	14/-/-	2/1	3/-/-	9/-/-	1/-/-	1/-/-	-	-	-
5	marcher	54/2/2	43/9	11	7	13	6	-	14	1	32	8/-/-	2/2	1/-/-	6/-/-	1/-/-	-	-	-	-
6	dehors	34/1/1	20/5	14	2	5	2	5	9	2	14	5/-/-	1/1	-	4/-/-	-	1/-/-	-	-	-
7	celui-là	40/3/2	20/4	20	8	10	2	14	4	2	16	14/3/-	-/2	-	13/3/-	-	1/-/-	-	-	-
8	jaune	45/1/3	33/8	12	13	2	-	-	24	-	17 + 3	6/-/-	1/3	2/-/-	3/-/-	-	1/-/-	-	-	-
9	chagrin	38/1/2	22/6	16	7	4	4	-	15	2	16	5/-/-	1/2	-	4/-/-	1/-/-	-	-	-	-
10	doucem.	50/2/2	35/8	15	8	5	2	-	18	1	26 + 2	7/1/-	1/2	-	5/-/-	1/1/-	1/-/-	-	-	-
11	saluer	42/2/3	23/4	19	13	11 + 1	1	-	20	-	16 + 1	15/1/-	1/2	-	8/-/-	1/1/-	2/-/-	4/-/-	-	-
12	cambrío.	27/1/2	9/4	18	8	4 + 7	2	1	9	-	2	4/-/-	1/2	-	4/-/-	-	-	-	-	-
13	camem.	48/2/1	30/7	18	10	1	4	-	35	8	1	7/2/-	-/1	-	7/2/-	-	-	-	-	-
14	emprunt.	33/2/1	17/3	16	6	5 + 7	1	2	4	1	12	9/-/-	2/1	-	8/-/-	1/-/-	-	-	-	-
15	après	38/1/1	30/5	8	3	2	1	6	2	2	25	7/-/-	1/1	-	6/-/-	-	1/-/-	-	-	-
16	bien	47/2/2	30/7	17	9	6	7	1	9	3	21 + 6	15/-/2	2/1	2/-/-	6/-/-	-	4/-/1	3/-/1	-	-
17	mordre	31/2/2	15/4	16	10	8	-	-	11	-	11 + 1	6/-/1	2/2	-	5/-/-	-	1/-/1	-	-	-
18	parce q.	44/3/2	30/7	14	8	6	9	4	6	3	16 + 2	12/3/-	1/2	-	10/3/-	-	2/-/-	-	-	-
19	digestif	25/2/1	10/4	15	5	4	3	4	12	2	4 + 1	8/1/1	1/-	1/-/-	6/1/-	-	1/-/1	-	-	-
20	inquiét.	19/-/1	12/1	7	4	1	-	-	6	1	12	3/-/-	1/1	-	3/-/-	-	-	-	-	-
Gesamt:		790 /33 /33	494/105	296	159	123 + 15	62	51	224	42	315 + 26	192 /13 /4	22 /30	15 /- /-	143 /11 /-	6 /2 /-	21 /- /3	7 /- /1	-	-

Tabelle 44: Übersicht über die Verteilung der Assoziationen zu den französischen Stimuli

Nr.	Stimulus span.	Assoz. gesamt /davon CK/ CT	mehrf. belegte Assozia- tionen (tokens/ types)	Einzel- belege v. Assozia- tionen (tokens = types)	Wech- sel der Wort- klasse	for- male Simi- larität	se- mant. Simi- larität (Syno- nyme)	se- mant. Kon- trast (Anto- nyme)	se- mant. Konti- guität	syn- tag- mat. Konti- guität	Her- u. Hin- über- set- zung	Assoz. ≠ deutsch (gesamt/ davon CK/CT)	dt. As- soz. von CK/ CT	E /dav. CK /CT	F /dav. CK /CT	S /dav. CK /CT	I /dav. CK /CT	L /dav. CK /CT	(N)G /dav. CK /CT	K /dav. CK /CT
1	barco	38/3/2	21/6	17	3	12 + 1	-	-	16	-	13 + 2	7/2/1	1/1	1/-/-	3/2/-	2/-/-	1/-/1	-	-	-
2	rápido	46/2/2	30/8	16	26	8 + 3	1	4	22	-	11 + 3	14/1/-	1/2	3/-/-	4/1/-	6/-/-	1/-/-	-	-	-
3	encontr.	36/1/2	21/6	15	9	7 + 7	-	3	4	-	16 + 4	10/2/-	-/1	-	6/-/-	2/2/-	1/-/-	1/-/-	-	-
4	cafeacc.	22/1/-	8/4	14	8	5 + 4	-	-	15	-	2	3/-/-	1/-	-	-	2/-/-	-	1/-/-	-	-
5	sentarse	43/4/1	23/6	20	12	7+15	-	-	17	-	3	10/3/-	1/1	-	6/3/-	1/-/-	2/-/-	-	1/-/-	-
6	ayer	32/2/1	21/6	11	10	6 + 3	-	7	6	1	9 + 3	8/1/-	1/1	-	3/1/-	5/-/-	-	-	-	-
7	nadie	33/2/2	18/6	15	23	7+12	1	1	7	-	6	9/-/-	2/1	-	3/-/-	4/-/-	1/-/-	1/-/-	-	-
8	rojo	40/2/1	24/7	16	9	7	-	-	25	-	9 + 6	14/1/2	1/-	3/-/-	4/1/-	5/-/1	2/-/1	-	-	-
9	fuerza	38/2/1	27/6	11	6	10	8	-	10	-	12 + 7	11/2/-	-/1	5/-/-	4/2/-	2/-/-	-	-	-	-
10	precisa.	33/-/4	16/4	17	6	10 + 2	4	-	5	-	12 + 5	11/-/1	-/2	1/-/-	7/-/-	1/-/-	2/-/1	-	-	-
11	dar	36/3/1	30/5	6	2	6 + 2	-	2	4	-	17+11	14/-/2	1/1	-	5/-/1	3/-/-	2/-/1	4/-/-	-	-
12	incitac.	27/1/1	16/6	11	10	13+11	-	-	-	-	-	12/-/2	1/-	-	8/-/-	2/-/-	1/-/1	1/-/1	-	-
13	costa	40/2/2	26/6	14	24	26 + 4	1	1	-	3	6 + 1	13/-/-	2/2	-	3/-/-	7/-/-	2/-/-	-	1/-/-	-
14	beber	41/2/2	26/4	15	9	8 + 1	2	-	11	3	14+10	18/1/2	1/-	-	7/1/1	5/-/-	5/-/1	1/-/-	-	-
15	con	31/1/2	21/3	10	5	7	-	1	4	3	14 + 8	12/-/1	1/1	-	5/-/1	4/-/-	1/-/-	2/-/-	-	-
16	tempran.	37/2/2	15/5	22	14	11 + 6	1	1	9	-	6 + 1	10/-/1	2/1	2/-/-	5/-/-	3/-/1	-	-	-	-
17	llegar	31/2/2	12/3	19	7	8 + 2	-	-	5	2	9 + 1	10/1/1	1/1	-	3/-/-	5/1/-	2/-/1	-	-	-
18	para que	38/2/1	19/7	19	7	12	-	-	24	1	6 + 2	16/2/1	-/-	-	8/2/-	6/-/-	2/-/1	-	-	-
19	machaca	17/1/3	4/2	13	6	8	-	-	-	-	-	7/1/-	-/2	-	1/-/-	5/1/-	1/-/-	-	-	-
20	silencio.	54/2/3	33/7	21	24	22	3	1	23	-	18 + 8	25/2/1	-/2	2/-/-	11/2/-	6/-/-	3/-/1	3/-/-	-	-
Gesamt:		713 /37/35	411 /107	302	220	200 + 73	21	21	207	13	183 + 72	234 /19/15	17/2 0	17/- /-	96 /15/3	76 /4/2	29 /-/9	14 /-/1	2/-/-	-

Tabelle 45: Übersicht über die Verteilung der Assoziationen zu den spanischen Stimuli

Nr.	Stimulus ital.	Assoz. gesamt /davon CK/ CT	mehrf. belegte Assozia- tionen (tokens/ types)	Einzel- belege v. Assozia- tionen (tokens = types)	Wech- sel der Wort- klasse	for- male Simi- larität	se- mant. Simi- larität (Syno- nyme)	se- mant. Kon- trast (Anto- nyme)	se- mant. Konti- guität	syn- tag- mat. Konti- guität	Her- u. Hin- über- set- zung	Assoz. ≠ deutsch (gesamt/ davon CK/CT)	dt. As- soz. /dav. von CK/ CT	E /dav. CK /CT	F /dav. CK /CT	S /dav. CK /CT	I /dav. CK /CT	L /dav. CK /CT	G /dav. CK /CT	K /dav. CK /CT
1	porta	44/2/2	35/4	9	1	13 + 1	1	-	2	-	25+12	13/-/-	2/2	1/-/-	7/-/-	1/-/-	-	4/-/-	-	-
2	bruto	40/2/2	19/6	20	19	19 + 2	5	-	5	1	13	9/1/-	1/2	-	3/1/-	3/-/-	1/-/-	2/-/-	-	-
3	risparm.	22/2/2	13/2	9	4	11 + 1	-	-	1	-	1	8/1/-	1/2	1/-/-	6/1/-	-	1/-/-	-	-	-
4	donna	40/1/2	25/7	15	4	11 + 1	2	4	8	2	15 + 5	11/1/-	-/2	-	4/1/-	5/-/-	2/-/-	-	-	-
5	correre	47/2/2	29/4	18	10	22	1	-	10	-	16+14	19/1/-	1/2	1/-/-	10/1/-	7/-/-	1/-/-	-	-	-
6	ora	46/2/2	30/7	16	4	14 + 1	-	-	6	3	15+13	12/-/-	2/2	-	8/-/-	4/-/-	-	-	-	-
7	qualcun.	41/2/1	27/9	14	6	15	1	1	16	-	12+10	19/-/-	2/1	-	7/-/-	9/-/-	3/-/-	-	-	-
8	verde	62/3/2	42/10	20	22	14	-	-	34	-	15 + 8	14/3/-	-/2	1/-/-	10/3/-	1/-/-	2/-/-	-	-	-
9	felicità	42/1/2	28/9	14	17	15	2	-	26	-	7 + 7	14/1/-	-/2	-	5/1/-	4/-/-	1/-/-	4/-/-	-	-
10	dirett.	40/1/2	27/4	13	6	27	2	-	14	-	17 + 7	10/1/-	-/2	1/-/-	7/1/-	1/-/-	1/-/-	-	-	-
11	vedere	33/2/2	19/4	14	4	6 + 3	2	-	-	-	10 + 7	11/1/1	1/1	-	8/1/1	-	1/-/-	2/-/-	-	-
12	divulga.	27/2/2	11/3	16	15	19	-	-	5	-	1	12/2/-	-/2	-	4/2/-	1/-/-	1/-/-	6/-/-	-	-
13	monte	46/2/1	32/6	14	7	21 + 3	-	-	10	2	16 + 4	21/2/-	-/1	3/-/-	9/2/-	2/-/-	3/-/-	4/-/-	-	-
14	mangia.	45/3/3	39/5	6	9	13	1	-	2	5	20+15	22/2/1	1/2	1/-/-	12/1/1	1/1/-	7/-/-	1/-/-	-	-
15	senza	44/2/1	25/6	19	33	28 + 2	-	-	-	2	5 + 2	20/2/-	-/1	4/-/-	10/2/-	1/-/-	4/-/-	1/-/-	-	-
16	presto	40/3/1	25/6	15	12	7 + 3	-	-	15	4	13 + 3	12/3/-	-/1	-	7/3/-	-	5/-/-	-	-	-
17	uscire	23/1/2	15/6	8	13	10	-	-	8	-	5 + 1	6/-/1	1/1	1/-/-	2/-/1	-	2/-/-	1/-/-	-	-
18	prima c.	32/1/1	17/6	15	19	10	7	-	7	-	4 + 2	10/-/1	1/-	-	2/-/1	5/-/-	1/-/-	2/-/-	-	-
19	caviglia	18/1/2	6/3	12	1	10 + 4	-	-	2	-	-	3/-/-	1/2	-	-	1/-/-	1/-/-	1/-/-	-	-
20	equiv.	53/2/3	38/7	15	2	27	19	-	11	-	9+13	16/2/1	-/2	3/-/-	11/2/1	-	1/-/-	1/-/-	-	-
Gesamt:		785 /37 /37	502/110	282	208	312 + 21	43	5	182	19	219 + 123	262 /23 /5	14/3 2	17/- /-	132 /22 /5	46 /1 /-	38/-/-	29/-/-	-	-

Tabelle 46: Übersicht über die Verteilung der Assoziationen zu den italienischen Stimuli

Nr.	Stimulus katalan.	Assoz. gesamt /davon CK/ CT	mehrf. belegte Assozia- tionen (tokens/ types)	Einzel- belege v. Assozia- tionen (tokens = types)	Wech- sel der Wort- klasse	for- male Simi- larität	se- mant. Simi- larität (Syno- nyme)	se- mant. Kon- trast (Anto- nyme)	se- mant. Konti- guität	syn- tag- mat. Konti- guität	Her- u. Hin- über- set- zung	Assoz. ≠ deutsch (gesamt/ davon CK/CT)	dt. As- soz. von CK/ CT	E /dav. CK /CT	F /dav. CK /CT	S /dav. CK /CT	I /dav. CK /CT	L /dav. CK /CT	(N)G od. P /dav. CK /CT	K /dav. CK /CT
1	cuina	12/1/1	4/2	8	3	9 + 1	-	-	-	-	2	4/-/-	1/1	-	1/-/-	2/-/-	-	-	-	1/-/-
2	alt	16/2/-	5/2	11	15	11 + 3	-	-	-	-	-	5/1/-	1/-	-	5/1/-	-	-	-	-	
3	inclinat	27/1/2	8/3	19	10	15 + 4	-	1	5	-	1 + 4	13/-/-	1/2	4/-/-	5/-/-	2/-/-	-	2/-/-	-	
4	dormito.	43/3/1	26/7	17	9	21	-	-	16	-	11+14	22/2/-	1/1	8/-/-	6/2/-	4/-/-	2/-/-	2/-/-	-	
5	accolir	17/1/2	4/1	13	11	14 + 2	-	-	1	-	1	7/1/1	-/1	-	5/1/-	-	1/-/1	-	1/-/G	
6	darrere	21/1/1	8/4	13	18	11 + 6	-	-	3	-	-	8/-/1	1/-	-	-	5/-/-	3/-/1	-	-	
7	cadascu.	12/1/-	4/2	8	2	7 + 4	-	-	2	-	2 + 3	7/-/-	1/-	-	1/-/-	4/-/-	1/-/-	-	1/-/-	
8	blanc	38/3/1	30/5	8	5	21	-	2	7	-	12+14	15/2/-	1/1	-	10/2/-	4/-/-	1/-/-	-	-	
9	feblesa	24/2/1	7/3	17	4	18 + 1	-	-	3	-	2 + 3	12/-/-	2/1	2/-/-	6/-/-	1/-/-	-	1/-/-	1/-/- P	
10	primera.	37/1/2	21/6	16	21	15	4	1	20	-	6 + 6	15/-/1	1/1	1/-/-	4/-/-	8/-/1	2/-/-	-	-	
11	escoltar	22/2/2	13/5	9	5	16 + 5	-	-	2	-	3 + 7	9/2/2	-/-	-	2/1/1	3/1/-	4/-/1	-	-	
12	estacion.	28/2/1	15/5	13	8	18 + 6	-	-	3	-	-	13/1/-	1/1	-	8/-/-	4/1/-	1/-/-	-	-	
13	vall	33/3/1	16/3	17	7	23	-	1	-	-	-	7/-/1	3/-	3/-/-	1/-/-	2/-/-	1/-/1	-	-	
14	parlar	51/2/3	37/7	14	7	19	5	1	8	-	18+15	22/2/2	-/1	1/-/-	13/2/-	4/-/-	4/-/2	-	-	
15	sobre	32/1/2	15/4	17	9	10+1	-	1	6	1	11 + 3	10/1/-	-/2	2/-/-	5/1/-	2/-/-	1/-/-	-	-	
16	tard	37/1/2	27/7	10	28	18+11	-	-	3	1	5 + 2	15/-/-	1/2	2/-/-	7/-/-	4/-/-	1/-/-	1/-/-	-	
17	començ.	44/1/2	33/5	11	7	21 + 2	1	-	1	-	17+18	20/1/2	-/-	1/-/-	13/1/1	3/-/-	3/-/1	-	-	
18	mentre q	23/1/1	13/6	10	20	14 + 7	-	-	-	-	1	12/-/-	1/1	-	6/-/-	1/-/-	3/-/-	-	2/-/-	
19	motxilla	25/1/1	10/4	15	8	10 + 8	-	-	2	-	2	8/1/-	-/1	-	-	8/1/-	-	-	-	
20	exagerat	11/2/1	-/-	11	6	4 + 2	-	-	-	-	-	5/2/-	-/1	-	3/2/-	-	1/-/-	-	1/-/-	
Gesamt:		553 /32/27	296 /81	257	203	295 + 64	10	6	72	2	94 + 85	229 /16/10	16/1 7	24/- /-	101 /13/2	61 /3/1	29 /-/7	6/-/-	1/-/-G 1/-/-P	6/-/-

Tabelle 47: Übersicht über die Verteilung der Assoziationen zu den katalanischen Stimuli

Gesamtübersicht ohne Differenzierung

Nr.	Sprache des Stimulus	Assoz. gesamt /davon CK /CT	mehrf. belegte Assoziationen (tokens/types)	Einzelbelege v. Assoziationen (tokens = types)	Wechsel der Wortklasse	formale Similarität	se-mant. Similarität (Synonyme)	se-mant. Kon-trast (Anto-nyme)	se-mant. Konti-guität	syn-tag-mat. Konti-guität	Her-u. Hin-über-set-zung	Assoz. ≠ deutsch (gesamt/davon CK/CT)	dt. As-soz. /dav. von CK/CT	E /dav. CK /CT	F /dav. CK /CT	S /dav. CK /CT	I /dav. CK /CT	L /dav. CK /CT	(N)G, Port. /dav. CK /CT	K /dav. CK /CT
1.	deutsch	910 /49 /31	545 /137	365	236	78 + 1	85	131	444	110	3 + 130	160 /12 /3	37 /28	34 /-	77 /9 /-	17 /3 /-	28 /-	3 /-	1 P /-	-
2.	franz.	790 /33 /33	494 /105	296	159	123 + 15	62	51	224	42	315 + 26	192 /13 /4	22 /30	15 /-	143 /11 /-	6 /2 /-	21 /-	7 /1	-	-
3.	span.	713 /37 /35	411 /107	302	220	200 + 73	21	21	207	13	183 + 72	234 /19 /15	17 /20	17 /-	96 /15 /3	76 /4 /2	29 /-	14 /1	2 G /-	-
4.	ital.	785 /37 /37	502 /110	282	208	312 + 21	43	5	182	19	219 + 123	262 /23 /5	14 /32	17 /-	132 /22 /5	46 /1 /-	38 /-	29 /-	-	-
5.	kat.	553 /32 /27	296 /81	257	203	295 + 64	10	6	72	2	94 + 85	229 /16 /10	16 /17	24 /-	101 /13 /2	61 /3 /1	29 /-	6 /-	1/-G /1/-P	6 /-
Gesamt:		3751 /188 /163	2248 /540	1502	1026	1008 + 174	221	214	1129	186	814 + 436	1077 /83 /37	106 /127	107 /-	549 /70 /10	206 /13 /3	145 /-	59 /2	3/-G /2/-P	6 /-

Tabelle 48: Gesamtübersicht über die Verteilung der Assoziationen in Abhängigkeit von den Sprachen der Stimuli

Folgende Ergebnisse lassen sich aus diesen Tabellen ableiten:

4.3.5.4.1 Menge und Geschwindigkeit der Assoziationen

Für die Menge und somit auch für die Geschwindigkeit des Assoziierens ist es von untergeordneter Bedeutung, aus welcher Sprache der Stimulus kommt. Aus der Gesamtübersicht wird dies noch nicht deutlich: Hier entfielen auf die deutschen Stimuli insgesamt 910 Assoziationen, auf die französischen 790, auf die italienischen 785, auf die spanischen 713 und auf die katalanischen Stimuli 553 Assoziationen. Es ergeben sich also drei Stufen: Muttersprache, mehr oder weniger bekannte Fremdsprachen und unbekannte Fremdsprachen. Es wäre aber nicht gerechtfertigt, eine Proportionalität von Sprachkompetenz und Assoziationsmenge aus diesen Zahlen ableiten zu wollen. Dann müßte das Französische, das bei allen Probanden die beste oder zweitbeste Fremdsprache war, sich als Stimulussprache mit der Menge der Reaktionen deutlich von den anderen Fremdsprachen abheben. Dies ist aber nicht der Fall. Außerdem müßte es dann für das Spanische deutlich mehr Assoziationen als für das Italienische geben, da in der Stichprobe deutlich mehr Spanisch- als Italienischkompetenzen angegeben wurden. Das Ergebnis war aber genau umgekehrt. Letzteres Phänomen ließe sich allerdings vielleicht auch dadurch erklären, daß die als italienische Stimuli ausgewählten Lexeme möglicherweise etwas geläufiger waren als die spanischen Stimuli. Sicher ist jedenfalls, daß das Italienische in der deutschen Sprache und im deutschen Alltag derzeit noch viel präsenter ist als das Spanische (Musik, Werbung, Gastronomie, Sport).⁵³⁷ Gegen eine solche Proportionalitätsthese spricht aber auch die Tatsache, daß das Ergebnis sich kaum ändert, wenn man, um nur die ausschließlich deutschen Muttersprachler zu berücksichtigen, die Assoziationen der zweisprachigen Probandin CK und die der italophonen CT von den Summen abzieht. Beide haben nämlich – von der Quantität her – ausgesprochen gleichmäßig auf die Stimuli aus den unterschiedlichen Einzelsprachen assoziiert. Lediglich bei den deutschen Stimuli hat CK mit 49 Assoziationen einen relativ hohen Wert.

Viel entscheidender für die Anzahl der Assoziationen ist die Frage, ob der Stimulus semantisch sofort zugänglich ist: Auf die Masse der Stimuli entfielen ca. 20 bis 50 Assoziationsbelege, also zwischen einer und zwei Assoziationen je Proband. Die meisten Assoziationen gab es für dt. "Urlaub" (76), "blau" (68) und "Wasser" (60) die wenigsten für kat. *exagerat* (11), *cuina* (12) und *cadascun* (12). Umgekehrt aber gab es für dt. "liegen" (28)⁵³⁸ und "vergessen" (33) recht niedrige Werte, während z.B. kat. *parlar* (51), *començar* (44) und *dormitori* (43) auch in der deutschen Stimulusrangliste im oberen Mittelfeld lägen. Der extrem hohe Wert für "Urlaub" hängt also sicher we-

⁵³⁷ Dies ist wohl noch eine Nachwirkung der ersten großen Tourismus- und Einwanderungswellen in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. In Zukunft könnte sich das Blatt eher zugunsten des Spanischen – dies merken wir bereits an den Studentenzahlen – oder z.B. Türkischen wenden.

⁵³⁸ Hier muß allerdings hinzugefügt werden, daß einige Assoziationen abgezogen wurden, da manche Probanden "wiegen" verstanden hatten.

niger mit der Einzelsprache – frz. *vacances* hätte wohl ein ähnliches Ergebnis erbracht – sondern eher mit der Reiselust der Probanden zusammen. Darüber hinaus ist "Urlaub" einer der *frames*, denen man besonders häufig in Tagträumen nachgeht – es liegt daher ein enormes Assoziationspotential brach, das in Sekundenschnelle abgerufen werden kann. Wir haben in diesem Fall also ein prototypisches Inhaltswort vor uns, dessen Komponenten weitverzweigt in verschiedensten Hirnarealen repräsentiert sind (vgl. Kap. 2.1 bzw. Pulvermüller 1997: 14 und 1999: 260ff).⁵³⁹

Entsprechend war zu erwarten, daß Funktionswörter viel weniger Assoziationen auslösen würden als Inhaltswörter, die ja deutlich mehr semantische Anknüpfungsmöglichkeiten bieten. Im Deutschen traf das auch zu: Der Stimulus "vor" zog in der Stichprobe insgesamt 37 Assoziationen nach sich, der Stimulus "obwohl" 30 Assoziationen (bei durchschnittlich 45,5 Assoziationen pro deutschem Stimulus). In den Fremdsprachen aber ergaben sich andere Verhältnisse: Die Stimuli *après* und *parce que* lagen mit 38 bzw. 44 Assoziationen im oder über dem Durchschnitt von 39,5 Assoziationen pro französischem Stimulus. Die spanischen Stimuli *con* und *para que* kamen auf 31 und 38 Assoziationen (hier durchschnittlich 35,7 Assoziationen pro Stimulus), die italienischen Stimuli *senza* und *prima che* auf 44 und 32 Assoziationen (bei durchschnittlich 39,3 Assoziationen pro Stimulus) und die katalanischen Stimuli *sobre* und *mentre que* auf 32 und 23 Assoziationen (bei durchschnittlich 27,7 Assoziationen pro Stimulus). In den Fremdsprachen wog also offensichtlich der frequenzbedingte Bekanntheitsgrad der Funktionswörter ihre semantische Armut auf. Die diesbezüglichen Ergebnisse von Poulisse/Bongaerts (1994) sind damit zumindest relativiert (s.o. S. 95). Einen Sonderfall stellt das von keinem der Probanden beherrschte Katalanische dar: Von den hier gerade angesprochenen Stimuli wurde nur *sobre* von der Mehrheit der Probanden als Funktionswort erkannt und mit recht vielen Assoziationen bedacht. Zu *mentre que* hingegen fanden die Probanden weder semantische noch funktionale Zugänge und reagierten deswegen lediglich mit einigen lautlich basierten Assoziationen.

4.3.5.4.2 Spontaneität des Assoziierens

Interessant ist es zunächst einmal, diejenigen Erstassoziationen zu betrachten, die erst nach einer Denkpause von drei oder mehr Sekunden geäußert wurden. Diesen Assoziationen könnte man am ehesten die Spontaneität absprechen. In meiner Stichprobe waren sie folgendermaßen verteilt:

⁵³⁹ Zur besonderen Stellung bildhafter Stimuli in muttersprachlichen Assoziationstests vgl. Paivio (1969).

Sprache des Stimulus	Nr. des Stimulus	Stimulus	Proband	Denkpause in sec.	Assoziation
Deutsch	17	vergessen	SG CK	4 sec. 5 sec. ⁵⁴⁰	nicht denken Tasche
Französisch	1 14	bâtiment emprunter	CK DZ	4 sec. 4 sec.	das Haus leihen
Spanisch	6 11	ayer dar	AB FA	3 sec. 4 sec.	gestern deshalb
Italienisch	2 3 17 19	bruto risparmiare prima che caviglia	FA AB FA FA HB	3 sec. 4 sec. 5 sec. 5 sec. 5 sec.	ohne Abzüge ein Verb gut eine Flasche? <i>cavallo</i> (I) – Pferd?
Katalanisch	1 19	cuina motxilla	HB AE	3 sec. 4 sec.	da komme ich jetzt, <i>une gouine</i> (F) ⁵⁴¹ vielleicht mo- (?) ⁵⁴² viele

Tabelle 49: Erstassoziationen nach Denkpausen ab drei Sekunden

Zunächst fällt auf, daß die "verspäteten" Assoziationen nicht nur sehr selten auftreten (13 von 3751 Assoziationen, also ca. 0,35%), sondern auch ziemlich gleichmäßig über die verschiedenen *Stimulussprachen* verteilt sind, wenn man einmal von einem leichten Übergewicht des Italienischen absieht. Betrachtet man die *Assoziationssprachen*, so ergibt sich das umgekehrte Bild: 11 von 13 verspäteten Assoziationen sind rein muttersprachlicher Natur, lediglich frz. *gouine* ('Lesbe' – auf den Stimulus kat. *cuina* hin) und it. *cavallo* ('Pferd' – auf den Stimulus it. *caviglia* hin) – beide übrigens von HB assoziiert – sind fremdsprachlich. Auch sie sind aber jeweils in einen muttersprachlichen Kontext eingebettet. Alle verspäteten muttersprachlichen Assoziationen betreffen darüber hinaus die inhaltliche Ebene – lediglich das Assoziationsfragment *mo-* von AE ist wohl lautlich motiviert. Muttersprachliches Assoziieren geht also nicht unbedingt schneller, ja im Gegenteil sogar häufig langsamer als fremdsprachliches Assoziieren – vor allem dann, wenn man inhaltlich assoziiert. Richtet man den Fokus auf die betroffenen Probanden, so stellt man fest, daß einer von ihnen allein mit vier (FA) und drei von ihnen mit je zwei verspäteten Assoziationen auftreten (HB, AB und die zweisprachige CK). Hier liegen möglicherweise individuelle Tendenzen vor, etwas länger nachzudenken, ehe man sich assoziativ äußert. Nicht bei diesem Personenkreis ist übrigens die Italienerin CT, die – aus ihrer Sicht – überwiegend fremdsprachlich, d.h. deutsch assoziierte. Auch dies also ein Beleg für die eben geäußerte These. Für die übrigen 3738 Assoziationen kann man wohl Spontaneität voraussetzen – sieht man

⁵⁴⁰ Die Denkpause von 5 Sekunden bedeutet gleichzeitig, daß mit dieser Assoziation das Stoppsignal übersprochen wurde.

⁵⁴¹ Die darauf folgende Zweitassoziation erklärte das fremdsprachliche Element der Erstassoziation: "eine Lesbe auf französisch".

⁵⁴² Das Fragment "vielleicht mo-" wurde, da nicht eindeutig identifizierbar, nicht zu den in der Wertung erfaßten Assoziationen hinzugezählt. "Viele" erscheint dort also als Erstassoziation – die Denkpause bezieht sich aber wohl auf das Fragment und auf die folgende Assoziation.

einmal von der Zweitassoziation "*favelas*" (port.) ab, die von der Probandin NE 3 Sekunden nach der Erstassoziation "Reichtum" auf den deutschsprachigen Stimulus "Armut" hin geäußert wurde. Wenn den Probanden zu einem Stimulus nicht gleich etwas einfiel, dann reagierten sie eher mit Totalausfällen, Verzweiflungsäußerungen oder fragmentarischen Assoziationen – ich fasse alle diese Fälle unter dem Terminus "Negativassoziationen" zusammen. "Echte" Assoziationen nach längerer Denkpause waren aber die Ausnahme.

4.3.5.4.3 *Negativassoziationen*

Durch den relativ knapp bemessenen Assoziationszeitraum von fünf Sekunden war es den Probanden von vorneherein nicht möglich, sehr lange nachzudenken. Wer zwei, drei, oder noch mehr Assoziationen äußern wollte, mußte dies sehr schnell tun. Da 21 Probanden je 100 Stimuli vorgelegt worden waren, ergaben sich insgesamt 2100 Assoziationsaufforderungen. Auf diese entfielen 3751 Assoziationen, die in die Wertung kamen, also im Durchschnitt knapp zwei Assoziationen je Proband und Stimulus. Will man genauer wissen, wie sich die gewerteten Assoziationen auf die einzelnen Stimuli verteilten, dann muß man korrekterweise von den 2100 Assoziationsaufforderungen noch die Fälle abziehen, in denen es zu überhaupt keiner Assoziation oder aber nur zu bruchstückhaften oder auf Mißverständnissen beruhenden Assoziationen kam. Diese sind in den 3751 Assoziationen ja nicht enthalten. Für diese Fälle wurden gleichfalls – nach Sprachen geordnet – Tabellen erstellt (s.u.), die auch insofern interessant sind, als sie zeigen, wo am ehesten Assoziationsprobleme für die Probanden bestanden. In der Tabellenspalte "Art und Anzahl der Negativassoziationen" ist angegeben, welche Probanden sich gar nicht zu einem Stimulus äußerten ("Totalausfall"), welche einen Kommentar der Verzweiflung anschlossen (Kategorie "Anmerkung", z.B. Reaktionen wie "keine Ahnung", "fällt mir nichts zu ein") und welche nur eine fragmentarische Assoziation hinterließen.

Sprache des Stimulus	Nr. d. Stim.	Stimulus	Neg.asso. gesamt	Art u. Anzahl der Negativassoziationen (Probanden)		
				Totalausfall	Anmerkung	Fragment
Deutsch	5	liegen	6 (+6) ⁵⁴³	VS, CT	AE, RH, CK, AW	
	7	dieser	1	CT		
	9	Armut	1	NK		
	10	gerne	1	BS		
	14	schreiben	1	SG		
	15	vor	2	AB	RH	
	17	vergessen	1		TG	
	18	obwohl	2	AE, RH		
Gesamt		8	15 (+6)	9	6	-

Tabelle 50: Verteilung der Negativassoziationen nach deutschen Stimuli

Auffälligere Häufungen zeigen sich bei den deutschen Stimuli nicht, immerhin dreimal ist aber die Probandin RH ohne Assoziation geblieben, je zweimal auch die Probandin AE und die Italienerin CT. Bemerkenswert ist das völlige Fehlen fragmentarischer Assoziationen – vielleicht ein typischer Zug muttersprachlichen Assoziierens.

Sprache des Stimulus	Nr. d. Stim.	Stimulus	Neg.asso. gesamt	Art u. Anzahl der Negativassoziationen (Probanden)		
				Totalausfall	Anmerkung	Fragment
Französisch	1	bâtiment	2	TG, NK		
	2	menacer	1	TG		
	4	route	1	NK		
	6	dehors	1	NE		
	8	jaune	1	VS		
	9	chagrin	4	NE, NK, MK	RH	
	12	cambriolage	4	TG, NK, MK	AW	
	14	emprunter	4	FA, NE, NK	OH	
	17	mordre	4	AE, SG, NK, MK		
	19	digestif	4	AE	KO	OH, BS
	20	inquiétant	4	TG, NK, VS	CK	
Gesamt		11	30	23	5	2

Tabelle 51: Verteilung der Negativassoziationen nach französischen Stimuli

Im Französischen liegen zunächst deutlich mehr Negativassoziationen vor. Dabei sind alle Kategorien vertreten, es überwiegen aber deutlich die "Totalausfälle". Betrachtet man die Verteilung der Negativassoziationen auf die einzelnen Probanden, so ergeben sich bereits deutliche Häufungen: NK (7x), TG (4x), NE, MK (je 3x), VS, AE, OH (je 2x). Diese Häufungen korrelieren jedoch nicht – wie man vielleicht meinen könnte –

⁵⁴³

Dieser Stimulus kam offensichtlich akustisch undeutlich in den Kopfhörern der Probanden an: Zu den hier aufgeführten sechs "Negativassoziationen" kamen noch insgesamt sechs Assoziationen, die auf einem falsch verstandenen muttersprachlichen Stimulus beruhten und daher nicht in die Wertung kamen. FA: "peser" (F); KO: "Mehl > Zucker > Waage" – hier war wohl jeweils "wiegen" verstanden worden. NE: "Flugzeug > Stewardess" – diese Probandin hatte offenbar "fliegen" verstanden.

mit der Französischkompetenz dieser Probanden: Bei NK, MK und AE war Französisch als zweitbeste, bei TG und NE als drittbeste, bei VS und OH sogar als beste Fremdsprache angegeben worden. Auch die individuellen Vokabelkenntnisse sind wohl kaum verantwortlich für dieses Ergebnis – schließlich gehören außer *cambriolage* alle hier auftretenden Stimuli zum absoluten Basiswortschatz. Man wird also die Gründe wohl eher auf der Temperamentebene suchen müssen. Einen Sonderfall stellt die Negativassoziation mit Anmerkung der zweisprachigen Probandin CK dar: CK hatte sich bei der Aufnahme zu diesem Stimulus offensichtlich von irgendetwas ablenken lassen und sagte anstelle einer Assoziation: "oups, qu'est-ce qui se passe là?"⁵⁴⁴

Sprache d. Stimulus	Nr. d. Stim.	Stimulus	Neg. assoz. gesamt	Art u. Anzahl der Negativassoziationen (Probanden)			
				Totalausfall	Anmerkung	Fragment	
Spanisch	1	barco	2	RH, MK			
	2	rápido	2	SG, OH			
	3	encontrar	1		AS		
	4	calefacción	9	HB, OH, BS, AS, CT	AE, RH, MK	CE	
	6	ayer	3	SG, OH	BS		
	7	nadie	3	NE, NK	AE		
	8	rojo	2	AE, SG			
	9	fuerza	3	SG, OH, NH			
	10	precisamente	5	AE, CK, NK, VS	AB		
	12	incitación	2	NK, MK			
	14	beber	2	AE		OH	
	15	con	3	AE, NK	RH		
	16	temprano	1	SG			
	17	llegar	4	SG, NK	OH, NH		
	18	para que	1	NK			
	19	machaca	9	FA, AB, NE, AE, SG, MK, VS	RH, BS		
	Gesamt		16	52	38	12	2

Tabelle 52: Verteilung der Negativassoziationen nach spanischen Stimuli

Daß die Zahl der Negativassoziationen im Spanischen nochmals höher ausfällt als im Französischen, könnte sowohl mit der allgemeinen Spanischkompetenz als auch mit der individuellen Vokabelkenntnis zusammenhängen. Für letzteren Faktor spricht die auffallend hohe Zahl an Negativassoziationen bei den recht selten auftretenden Lexemen *calefacción* und *machaca*, für ersteren Faktor die Verteilung der Negativassoziationen auf die einzelnen Probanden: SG, AE (je 7x), OH, NK (je 6x), MK, RH (je 4x), BS (je 3x), AB, NE, NH, AS, VS (je 2x). Die vier Probanden mit den meisten Negativassoziationen (SG, AE, OH, NK) sowie BS hatten nämlich alle keine Spanischkenntnisse angegeben. Einschränkend muß aber gesagt werden, daß die hier ebenfalls öfter "verweigernden" Probandinnen MK, RH, AB, NE und VS sogar eingeschriebene Spa-

⁵⁴⁴ 'Hoppla, was ist denn da los?'

nischstudentinnen waren – hier kann man also fehlende Sprachkompetenz wohl nicht allein für die Negativassoziationen verantwortlich machen.

Sprache d. Stimulus	Nr.d. Stim.	Stimulus	Neg. assoz. gesamt	Art u. Anzahl der Negativassoziationen (Probanden)		
				Totalausfall	Anmerkung	Fragment
Italienisch	3	risparmiare	7	AE, OH, NK, MK, KO	AW	SG
	5	correre	1	AE		
	6	ora	1	MK		
	7	qualcuno	1	TG		
	11	vedere	2	AE	RH	
	12	divulgazione	5	AE, RH, NK, MK		NH
	17	uscire	6	FA, HB, AE, MK, KO	RH	
	18	prima che	2	AB, MK		
	19	caviglia	7	AB, CE, AE, NK, MK, BS	SG	
Gesamt		9	32	26	4	2

Tabelle 53: Verteilung der Negativassoziationen nach italienischen Stimuli

Das Ergebnis für die italienischen Stimuli fällt ähnlich aus wie das für die französischen Stimuli. Es zeigt sich also allmählich, daß die jeweilige Fremdsprachenkompetenz nicht hauptverantwortlich für Negativassoziationen ist. Andernfalls hätten die italienischen Stimuli nochmals deutlich mehr Negativassoziationen verursachen müssen als die spanischen Stimuli, da das Italienische in der Stichprobe deutlich schlechter beherrscht wird. Zwar sind es auch hier wieder die seltensten Lexeme, die die meisten Negativassoziationen nach sich ziehen (*risparmiare*, *divulgazione*, *caviglia*), aber auch das zumindest in der Ableitung *uscita* ('Ausgang', 'Autobahnausfahrt') doch recht geläufige *uscire* liegt in derselben Größenordnung. Der Schlüssel liegt wohl eher in der typisch italienischen Artikulationsweise: Vokale und Konsonanten werden sehr viel deutlicher und vor allem länger realisiert als in den Vergleichssprachen – die Muttersprachler, die für mich die Stimuli auf Band gesprochen hatten, bildeten da keine Ausnahme. Auf diese Weise hatten die Rezipienten bei den italienischen Stimuli mehr Zeit, sich ein Lautbild vom jeweiligen Stimulus einzuprägen. Vor allem aber fiel es ihnen leichter, den Stimulus zu segmentieren, als dies z.B. im Spanischen der Fall war.

Betrachten wir wieder die getesteten Individuen: AE, MK (je 6x), RH, NK (3x), und AB, SG, KO (je 2x) assoziierten mehrfach negativ. Fünf von ihnen, nämlich AE, MK, RH, AB und KO, hatten keine Italienischkenntnisse angegeben – dies spräche also für die Kompetenzhypothese. Dagegen spricht aber das Ergebnis von NK, einer Italienischstudentin mit drei Negativassoziationen, und SG, die, wie die anderen Untersuchungen zeigten, ebenfalls recht gute Italienischkenntnisse aufwies. Vor allem aber spricht gegen diese These, daß die Probanden FA, HB, NE, CE, TG, OH, NH, CK, AS, VS, AW und DZ, die allesamt keine Italienischkenntnisse angegeben hatten, entweder auf sämtliche italienischen Stimuli assoziierten oder aber nur eine einzige Negativassoziation bei diesen Stimuli aufwiesen.

Sprache d. Stimulus	Nr. d. Stim.	Stimulus	Neg.asso. gesamt	Art u. Anzahl der Negativassoziationen (Probanden)			
				Totalausfall	Anmerkung	Fragment	
Katalanisch	1	cuina	10	FA, AB, AE, SG, NK, MK, KO, VS	NE, RH		
	2	alt	11	AB, NE, CE, AE, OH, NK, MK, VS, CT	RH	NH	
	3	inclinar	3	SG, MK	CE		
	4	dormitori	1	AE			
	5	acollir	8	FA, NK, MK, VS	RH, AW	CE, SG	
	6	darrere	9	FA, CE, AE, SG, NK, MK, VS, AW	AB		
	7	cadascun	9	AE, SG, NH, NK, MK, KO, AS	CT	OH	
	8	blanc	1	AE			
	9	feblesa	5	AB, AE, SG, MK, KO			
	10	primerament	2	OH		AE	
	11	escoltar	6	CE, AE, MK	RH	HB, OH	
	12	estacionament	3	MK	DZ	TG	
	13	vall	2	AE, MK			
	15	sobre	3	FA, NK	OH		
	17	començar	1	AE			
	18	mentre que	6	NE, AE, SG, MK, KO		AB	
	19	motxilla	5	SG, OH, NK, MK, AS			
	20	exagerat	12	FA, AB, AE, SG, NH, NK, MK, KO, VS	RH, BS	NE ⁵⁴⁵	
	Gesamt		18	97	74	13	10

Tabelle 54: Verteilung der Negativassoziationen nach katalanischen Stimuli

Die Tabelle zeigt, daß die allen Probanden unbekannt katalanischen Stimuli mit Abstand die meisten Negativassoziationen hervorriefen. Nur zu den Stimuli *parlar* (Nr. 14) und *tard* (Nr. 16) fiel allen Probanden eine Assoziation ein. Die zielsprachliche Kompetenz spielt also in jedem Falle eine Rolle, aber wohl nicht die entscheidende: Die Zahl der Negativassoziationen ist nämlich hier gerade einmal doppelt so hoch wie bei den spanischen Stimuli. Katalanischkenntnisse hatte aber kein einziger Proband, Spanischkenntnisse hingegen hatten 14 von 21 Probanden, also genau zwei Drittel. Man hätte also eine deutlich höhere Zahl von Negativassoziationen erwarten dürfen, wenn die Sprachkompetenz der entscheidende Faktor wäre.

Äußerst interessant ist wieder der Blick auf die individuellen Probanden. Die Mehrfachassoziationen sind folgendermaßen verteilt: AE, MK (je 13x), SG (9x), NK (8x), AB, OH (je 6x), FA, CE, RH, KO, VS (je 5x), NE (je 4x), NH (3x), AS, CT, AW (je 2x). Die Probanden HB, TG, BS und DZ hatten nur je eine Negativassoziation, die Probandin CK keine einzige. Bei einer gleichmäßigen Verteilung der Negativassoziationen hätten etwa fünf Negativassoziationen auf jeden Probanden kommen müssen. Was deutlich über sechs bzw. deutlich unter vier Negativassoziationen liegt, ist also

⁵⁴⁵ Hier liegt eine Kombination aus Fragment und Verzweiflungsäußerung vor: "Tsche-, tsche-, tsche- keine Ahnung".

auffällig. Hier wird nun deutlich, daß es eigentlich immer dieselben Personenkreise sind, die besonders "gut" (z.B. DZ, HB, CT, CK, BS) oder besonders "schlecht" (z.B. MK, AE, NK) assoziieren, ganz unabhängig davon, wie gut die Sprache des Stimulus beherrscht wird. Es scheinen demnach eher individuelle Gründe für dieses Assoziationsverhalten vorzuliegen.

Es ist an der Zeit, einmal die positiven und negativen Assoziationen für alle Probanden zusammenzufassen. Dies ist in der folgenden Tabelle geschehen. Zu erläutern ist die Spalte ganz rechts: Hier werden die positiven zu den negativen Assoziationen ins Verhältnis gesetzt. Eine Prozentangabe wäre aber unsinnig, da ja die negativen Assoziationen gerade nicht in der Summe der positiven Assoziationen enthalten sind. Man muß die Zahlen daher als Quotienten lesen. In umgekehrter Lesart würde das bedeuten: "die positiven Assoziationen sind x-mal so häufig wie die negativen Assoziationen".

Nr.	Probd.	deutsche Stimuli		französische Stimuli		spanische Stimuli		italienische Stimuli		katalanische Stimuli		Gesamt		
		pos. Ass.	neg. Ass.	pos. Ass.	neg. Ass.	pos. Ass.	neg. Ass.	pos. Ass.	neg. Ass.	pos. Ass.	neg. Ass.	posit. Assoz.	negat. Assoz.	pos./neg. ca.
1	FA	42		44	1	33	1	34	1	31	5	184	8	23,0
2	HB	51		46		35	1	37	1	34	1	203	3	67,7
3	AB	47	1	54		42	2	42	2	22	6	207	11	18,8
4	NE	72		36	3	72	2	51		37	4	268	9	29,8
5	CE	39		39		31	1	38	1	18	5	165	7	23,6
6	AE	32	2	31	2	22	7	26	6	14	13	125	30	4,2
7	TG	39	1	18	4	28		28	1	23	1	136	7	19,4
8	SG	45	1	43	1	22	7	35	2	16	9	161	20	8,1
9	OH	36		44	2	24	6	31	1	21	6	156	15	10,4
10	NH	21		22		23	2	26	1	21	3	113	6	18,8
11	RH	46	3	40	1	35	4	42	3	31	5	194	16	12,1
12	CK	49	1	33	1	37	1	37		32		188	3	62,7
13	NK	43	1	30	7	21	6	38	3	22	8	154	25	6,2
14	MK	52		43	3	33	4	39	6	15	13	182	26	7,0
15	KO	51		34	1	45		36	2	23	5	189	8	23,6
16	BS	46	1	39	1	36	3	47	1	39	1	207	7	29,6
17	AS	52		59		50	2	56		44	2	261	4	65,3
18	VS	37	1	30	2	27	2	24		22	5	140	10	14,0
19	CT	31	2	33		35	1	37		27	2	163	5	32,6
20	AW	49	1	37	1	35		40	1	32	2	193	5	38,6
21	DZ	31		36		27		37		31	1	162	1	162,0
G.		910	15	790	30	713	52	785	32	553	97	3751	226	16,6

Tabelle 55: *Verhältnis von positiven und negativen Assoziationen*

Von den Assoziationsmengen der einzelnen Probanden wird später noch die Rede sein (s.u.). Erst wenn man aber die Zahl der tatsächlich geäußerten Assoziationen mit der Anzahl der unbeantworteten Stimuli (= Negativassoziationen) ins Verhältnis setzt, wird wirklich deutlich, wie offensiv oder defensiv die Probanden beim Assoziieren eingestellt bzw. wie beweglich sie dabei waren, die ihnen z.T. unbekanntes Stimuluswörter in Beziehung zu den Einträgen in ihrem mentalen Lexikon zu setzen (vgl. Tabelle 55). Extrem defensiv verhielten sich demnach die Probandinnen AE, MK und

SG: Bei ihnen waren die Assoziationen nur vier- bis achtmal so häufig wie die Negativassoziationen. Dabei reagierten sie umso defensiver, je schlechter ihnen die Stimulussprache bekannt war. Für MK entfielen beispielsweise bei den deutschen Stimuli 0 Negativassoziationen auf 52 Assoziationen, bei den französischen Stimuli 3 auf 43, bei den spanischen Stimuli 4 auf 33, bei den italienischen Stimuli 6 auf 39 und bei den katalanischen Stimuli 13 Negativassoziationen auf 15 Assoziationen. Auf der anderen Seite gab es Probanden, die offensiv drauflos assoziierten, ganz egal, wie gut sie die Stimulussprache beherrschten: Hier ist vor allem DZ zu nennen, der nur zu einem einzigen, katalanischen Stimulus nichts einfiel – ihre positiven Assoziationen waren 162mal häufiger! Auch das Verhalten von HB, CK und AS zeugte von Offensivgeist beim Assoziieren: Ihre Assoziationen waren jeweils mindestens 60mal häufiger als ihre Negativassoziationen – die Kompetenz für die jeweilige Stimulussprache spielte dabei kaum eine Rolle.

Betrachtet man die *Art* der Negativassoziationen der einzelnen Probanden, so ergeben sich mit einer Ausnahme keine Auffälligkeiten – zu deutlich ist das generelle Übergewicht der "Totalausfälle". Lediglich eine Probandin wich hiervon ab: RH, also eine der Probandinnen mit auffallend vielen Negativassoziationen, kommentierte ihre fehlenden Assoziationen in 13 von insgesamt 16 Fällen. Auffallend war auch, daß fragmentarische Assoziationen nur bei den fremdsprachlichen Stimuli auftraten. Sie bewegten sich in der überwältigenden Mehrheit im Bereich der formalen, also lautlichen Similarität. Zumeist wurden hier einzelne Silben des Stimulus wiederholt, bevorzugt die erste Silbe oder diejenige, die den Hauptton trug.

4.3.5.4.4 Vorhersagbarkeit der Assoziationen

In Kap. 2.5 oben (s.o.) ist bereits darauf hingewiesen worden, daß Assoziationen auf muttersprachliche Stimuli hochgradig vorhersagbar sind. Will man nun feststellen, inwieweit dies auch für fremdsprachliche Stimuli gilt, so benötigt man ein Vergleichsmaß für den Grad der Vorhersagbarkeit. Zu diesem Zweck habe ich die Summe der *mehrfach* belegten Assoziationen aller Stimuli einer bestimmten Sprache ins Verhältnis zur Gesamtmenge der Assoziationen dieser Stimuli gesetzt. Betrachtet man nun zur Beurteilung der Vorhersagbarkeit den Anteil der mehrfach belegten Assoziationen an der Gesamtsumme der Assoziationen, so kommt man auf sehr ausgeglichene Verhältnisse:

<u>Stimulus</u>			
deutsch:	545 mehrfach belegte Assoziationen von insges.	910 Ass.	= 59,89%
französisch:	494	790	= 62,53%
spanisch:	411	713	= 57,64%
italienisch:	502	785	= 63,95%
katalanisch:	296	553	= 53,53%

Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich. Es war ja z.B. bei der Auswahl der Stimuli darauf geachtet worden, in allen Stimulussprachen dieselben Wortklassen zu berücksichtigen. Um interessante Erkenntnisse zu gewinnen, muß man sich also auf die Ebene der einzelnen Stimuli herabbegeben und besonderes Augenmerk auf die Erstasso-

ziationen bzw. die meistgenannten Assoziationen legen. Hierzu die folgenden, nach Sprachen geordneten Tabellen:

Nr.	Stimulus (deutsch)	Gesamt- zahl von Assoz.	häufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen	zweithäufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen
1	Brücke	42	Fluß	10/7	<i>pont</i> F	7/4
2	klein	38	<i>petit</i> F	8/8	groß	8/7
3	fühlen	37	Gefühl	6/3	<i>sentir</i> F	4/4
4	Haus	58	Tür	7/2	Fenster	5/1
5	liegen	28	schlafen	5/2	Bett	4/2
6	oben	41	unten	14/12	Himmel	5/-
7	dieser	38	jener	12/12	<i>celui-ci</i> F	2/2
8	blau	68	rot	11/7	grün	11/3
9	Armut	36	Reichtum	6/6	Dritte Welt	6/5
10	gerne	42	mögen	7/6	lieben	7/2
11	rennen	57	laufen	12/10	schnell	4/2
12	Radio	48	Musik	6/3	hören	4/3
13	Urlaub	76	Sonne	11/6	Strand	9/-
14	schreiben	55	Stift	5/3	Füller	4/1
15	vor	37	danach	8/6	nach	5/4
16	links	47	rechts	17/16	<i>geradeaus</i>	5/-
17	vergessen	33	<i>oublier</i> F	7/4	erinnern	3/1
18	obwohl	30	obgleich	7/6	dennoch	3/1
19	Wasser	60	<i>eau</i> F	5/5	Fluß	3/2
20	kompliziert	39	einfach	6/5	schwierig	5/2

Tabelle 56: Häufigste Assoziationen nach deutschen Stimuli

Die bereits angesprochenen Beobachtungen aus einsprachigen Assoziationstests werden auch im muttersprachlichen Teil des mehrsprachigen Assoziationstests im großen und ganzen bestätigt: Am deutlichsten vorhersagbar sind die Ergebnisse bei denjenigen Stimuli, zu denen sich ein typischer Gegensatz bilden läßt, also z.B. bei den Paaren "kompliziert > einfach", "links > rechts", "oben > unten", "Armut > Reichtum", "vor > danach". Überraschen dürfte aber, daß Übersetzungen des Stimulus in Fremdsprachen ähnlich häufig sind wie Assoziationen im Bereich der syntagmatischen oder semantischen Kontiguität. Bei immerhin sechs Stimuli gehörten Übersetzungen zu den zwei meistbelegten Assoziationen. Beim Dimensionsadjektiv "klein" war die frz. Übersetzung *petit* sogar häufiger erstassoziiert als das Antonym "groß"!

Nr.	Stimulus (französisch)	Gesamt- zahl von Assoz.	häufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen	zweithäufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen
1	bâtiment	45	Gebäude	16/15	Haus	6/1
2	grand	50	groß	16/14	<i>petit</i> F	6/4
3	menacer	36	bedrohen	14/13	<i>la menace</i> F	6/1
4	route	44	Straße	10/10	Weg	5/1
5	marcher	54	laufen	13/7	gehen	9/6
6	dehors	34	draußen	11/11	drinnen	3/-
7	celui-là	40	dieser da	7/5	<i>celui-ci</i> F	7/3
8	jaune	45	gelb	17/15	Farbe	3/1
9	chagrin	38	Kummer	10/8	Trauer	3/1
10	doucement	50	sanft	7/3	zart	7/3
11	saluer	42	(jdn.) begrüßen	10/9	(jdn.) grüßen	6/5
12	cambriolage	27	<i>cambrioleur</i> F	3/1	Einbruch	2/1
13	camembert	48	Käse	16/15	essen	3/1
14	emprunter	33	ausleihen	10/6	(be-, aus-) drucken	5/2
15	après	38	danach	16/12	nach	4/3
16	bien	47	gut	15/13	(sehr) gut gemacht	3/1
17	mordre	31	beißen	9/6	Mord	2/1
18	parce que	44	weil	16/13	deshalb	4/2
19	digestif	25	Verdauung	4/3	Verdauungsschnaps	2/1
20	inquiétant	19	beunruhigend	12/12	[sonst nur Einzelas- soziationen]	

Tabelle 57: Häufigste Assoziationen nach französischen Stimuli

Bei den französischen Stimuli überwiegen mit wenigen Ausnahmen durchweg die einfachen Übersetzungen als häufigste Assoziation und werden obendrein jeweils an erster Stelle der Assoziationskette genannt. Ausnahmen bilden lediglich die Stimuli *camembert* und *digestif*, bei denen keine Übersetzung möglich ist, sowie *cambriolage* – dieses Wort war offensichtlich vielen Probanden unbekannt. Einen besonders extremen Fall von Übersetzungszentrierung löste der Stimulus *inquiétant* aus: Hier gab es außer der direkten Übersetzung keinerlei Mehrfachassoziationen.

Nr.	Stimulus (spanisch)	Gesamt- zahl von Assoz.	häufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen	zweithäufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen
1	barco	38	Schiff	8/8	Barke	4/1
2	rápido	46	schnell	11/10	Zug	4/1
3	encontrar	36	treffen	9/8	<i>rencontrer</i> F	3/-
4	calefacción	22	warm	2/2	Heizung	2/1
5	sentarse	43	(sich) fühlen	11/8	<i>(se) sentir</i> F	4/1
6	ayer	32	gestern	9/9	<i>hier</i> F	3/-
7	nadie	33	niemand	5/5	Schiff	4/2
8	rojo	40	rot	9/8	blau	3/1
9	fuerza	38	Kraft	7/5	Stärke	5/1
10	precisamente	33	genau	6/3	<i>précisément</i> F	4/4
11	dar	36	geben	17/13	<i>dare</i> L	4/2
12	incitación	27	Einladung	6/5	<i>invitación</i> S	2/2
13	costa	40	kosten	12/7	Küste	6/3
14	beber	41	trinken	14/11	<i>boire</i> F	7/1
15	con	31	mit	14/13	<i>avec</i> F	5/2
16	temprano	37	früh	6/6	gemäßigt	3/2
17	llegar	31	ankommen	8/6	kommen	2/1
18	para que	38	damit	6/5	für	3/2
19	machaca	17	Getränk	2/2	<i>machaca</i> S [Wdh.]	2/2
20	silencioso	54	leise	10/6	ruhig	7/5

Tabelle 58: Häufigste Assoziationen nach spanischen Stimuli

Die Erfahrungen mit den französischen Stimuli bestätigen sich hier: Bei 15 von 20 Stimuli sind korrekte Übersetzungen die häufigsten Assoziationen. Bei den häufigsten Assoziationen zu *sentarse*, *incitación* und *costa* wurde eine solche Übersetzung wohl auch angestrebt, man hatte aber nicht so genau zugehört und stattdessen *sentirse*, *invitación* bzw. *costar* verstanden oder verstehen wollen. Die Stimuli *calefacción* und *machaca* waren offensichtlich den meisten Probanden unbekannt. Mangelhafte Vokabelkenntnis war wohl auch der Grund für einige lautliche Assoziationen: *barco* > Barke, *encontrar* > *rencontrer*, *sentarse* > *se sentir*, *nadie* > Schiff (indirekt, z.B. über *nadar* 'schwimmen' oder *nave* 'Schiff'), *precisamente* > *précisément*, *dar* > *dare*, *incitación* > *invitación*, *costa* > kosten, *machaca* > *machaca*. Bei einigen dieser lautlichen Assoziationen entstanden also durchaus korrekte Übersetzungen, andere Übersetzungsversuche schlugen fehl oder mündeten schlicht in eine Wiederholung des Stimulus. Bemerkenswert ist schließlich der hohe Anteil der Übersetzungen in andere Fremdsprachen: Sechsmal gehörten Übersetzungen ins Französische, einmal ins Lateinische zu den zwei häufigsten Assoziationen.

Nr.	Stimulus (italienisch)	Gesamt- zahl von Assoz.	häufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen	zweithäufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen
1	porta	44	Tür	20/16	porte F	7/2
2	bruto	40	brutal	7/6	häßlich	3/3
3	risparmiare	22	atmen	7/5	respirer F	6/3
4	donna	40	Frau	11/11	femme F	3/1
5	correre	47	rennen	10/7	courir F	9/4
6	ora	46	Stunde	10/6	heure F	7/-
7	qualcuno	41	irgendjemand	6/5	cualquier S	4/1
8	verde	62	grün	15/14	vert F	7/1
9	felicità	42	Glück	7/7	glücklich	6/2
10	direttamente	40	direkt	16/13	directement F	7/6
11	vedere	33	sehen	10/8	voir F	5/1
12	divulgazione	27	vulgär	7/5	vulgatio L	2/1
13	monte	46	Berg	16/15	montagne F	4/1
14	mangiare	45	essen	20/15	manger F	12/4
15	senza	44	Sinn	7/4	ohne	5/5
16	presto	40	schnell	13/12	presto, presto I	4/3
17	uscire	23	Uschi	3/3	Uschi Glas	3/3
18	prima che	32	bevor	4/3	zuerst	4/3
19	caviglia	18	Kaviar	2/2	Kavalier	2/1
20	equivalente	53	équivalent F	10/6	gleich	10/3

Tabelle 59: Häufigste Assoziationen nach italienischen Stimuli

Auch hier bestätigen sich die bereits gemachten Beobachtungen: Wo eine direkte Übersetzung in die Muttersprache möglich ist, wird sie zumeist als erste Assoziation gemacht. Gleich an zweiter Stelle folgen aber bereits Übersetzungen in andere Fremdsprachen, bevorzugt ins Französische. Die relativ geringen Italienischkenntnisse der Probanden führen wohl dazu, daß die rein lautlichen Assoziationen (d.h. solche ohne inhaltlichen Bezug) im Vergleich zu den französischen oder spanischen Stimuli zunehmen: *risparmiare* > atmen⁵⁴⁶/*respirer*, *uscire* > Uschi/Uschi Glas, *senza* > Sinn⁵⁴⁷, *divulgazione* > vulgär,⁵⁴⁸ *caviglia* > Kaviar/Kavalier wären hier anzuführen.

⁵⁴⁶ Indirekt lautlich über frz. *respirer* oder dt. "aspirieren" assoziiert.

⁵⁴⁷ Möglicherweise indirekt lautlich über engl. *sense* oder frz. *sens* assoziiert.

⁵⁴⁸ Natürlich sind diese Wörter etymologisch über lat. *vulgus* verwandt – die heutige Bedeutung von "vulgär" hilft aber kaum dabei, it. *divulgazione* korrekt zu verstehen.

Nr.	Stimulus (katalanisch)	Gesamt- zahl von Assoz.	häufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen	zweithäufigste Assoziation	Gesamtzahl ihrer Belege / Zahl der Erstassoziationen
1	cuina	12	grün	2/2	Küche	2/1
2	alt	16	<i>Arles</i> F	3/1	Aal	2/0
3	inclinat	27	(s') <i>inclinat</i> F	4/3	<i>to incline</i> E	2/2
4	dormitori	43	Schlafzimmer	6/5	<i>dormitory</i> E	6/1
5	acollir	17	Kuli	4/3	[sonst nur Einzelassoziationen]	
6	darrere	21	Räder	2/2	<i>arredare</i> I	2/2
7	cadascun	12	<i>cada uno</i> S	2/2	jeder	2/1
8	blanc	38	weiß	12/7	<i>blanc</i> F	7/4
9	feblesa	24	<i>faiblesse</i> F	3/2	Fabel	2/2
10	primerament	37	zuerst	5/5	<i>premièrement</i> F	4/2
11	escoltar	22	Schuld	3/3	<i>ascoltare</i> I	3/2
12	estacionament	28	<i>station</i> F	4/3	Bahnhof	4/1
13	vall	33	Ball	12/11	<i>ball</i> E	2/-
14	parlar	51	sprechen	14/9	<i>parler</i> F	9/2
15	sobre	32	über	8/6	auf	3/1
16	tard	37	Teil	9/4	spät	5/5
17	començar	44	<i>commencer</i> F	11/4	beginnen	9/4
18	mentre que	23	<i>mentir</i> F	3/3	<i>mentre</i> I	2/2
19	motxilla	25	(sehr) viel (-e)	4/3	* <i>mochilla</i> S ⁵⁴⁹	2/2
20	exagerat	11	[keine Mehrfachassoziationen => Einzelassoziationen v.a. lautlicher Natur]			

Tabelle 60: Häufigste Assoziationen nach katalanischen Stimuli

Bei den katalanischen Stimuli, die den Probanden ja durchweg unbekannt waren, kippt das Verhältnis um: Nun haben bei den meistbelegten Assoziationen solche des lautlichen Typs deutlich die Überhand. Man kann hier drei Typen lautlicher Assoziationen beobachten:

1. Verbindung mit einer deutschen Form:

alt > Aal
acollir > Kuli
darrere > Räder
feblesa > Fabel
vall > Ball
escoltar > Schuld

2. Gleichsetzung mit einer fremdsprachlichen Form:

alt > *Arles* F
darrere > *arredare* I
blanc > *blanc* F
feblesa > *faiblesse* F
primerament > *premièrement* F
dormitori > *dormitory* E

⁵⁴⁹ Gemeint war wohl sp. *mochila* ('Rucksack').

cadascun > *cada uno* S
inclinat > *s'incliner* F / *to incline* E
estacionament > *station* F
vall > *ball* E
parlar > *parler* F
començar > *commencer* F
escoltar > *ascoltare* I
mentre que > *mentir* F
motxilla > **mochilla* S

3. Transfer auf ein deutsches Wort über die Ähnlichkeit zu einer fremdsprachlichen Form:

<i>cadascun</i> > jeder	(über frz. <i>chacun</i> oder sp. <i>cada uno</i> ?)
<i>blanc</i> > weiß	(über frz. <i>blanc</i> ?)
<i>primerament</i> > zuerst	(über frz. <i>premièrement</i> ?)
<i>estacionament</i> > Bahnhof	(über sp. <i>estación</i> ?)
<i>parlar</i> > sprechen	(über frz. <i>parler</i> ?)
<i>tard</i> > spät	(über frz. <i>tard</i> ?)
<i>cuina</i> > grün	(über engl. <i>green</i> ?)
<i>sobre</i> > über/auf	(über lat. <i>supra</i> , sp. <i>sobre</i> ?)
<i>dormitori</i> /Schlafzimmer	(über engl. <i>dormitory</i> ?)
<i>començar</i> /beginnen	(über frz. <i>commencer</i> ?)

Zwei Dinge fallen auf: Zunächst die Tatsache, daß die meisten dieser lautlichen Assoziationen fremdsprachlicher Natur (Typ 2) oder indirekt fremdsprachlicher Natur (Typ 3) sind. Dann – aus Sicht der inhaltlichen Korrektheit – die relativ hohe Trefferquote bei den lautlichen Assoziationen über Fremdsprachen: In den meisten Fällen kommt hier die lautlich motivierte Assoziation auch semantisch sehr nah an den Stimulus heran. Diese Erfahrung haben die Probanden in ihren Lernerkarrieren wohl schon öfter gemacht und greifen daher im Zweifelsfall auf der Suche nach einer Inferenzbasis lieber zur Fremdsprache als zur Muttersprache. Hier liegt also eine auffällige Parallele von Erschließungsverhalten und Assoziationsverhalten vor.

Einen Sonderfall stellt der Stimulus *exagerat* dar: Er erbrachte nicht nur die wenigsten Assoziationen der gesamten Stichprobe (gerade einmal der Hälfte der Probanden fiel irgendetwas zu diesem Stimulus ein), sondern führte auch noch zu keiner einzigen Mehrfachassoziation. Von den 11 Einzelassoziationen waren allein 4 metasprachlicher Natur, wovon sich wiederum zwei auf die Lautseite bezogen ("hört sich türkisch an"; "hört sich arabisch an"; "das ist ein Adverb"; "irgendein Substantiv"), drei waren lautliche Assoziationen des Typs 2 (*adjurer* F, *adjuger* F, *gelato* I) zwei entsprachen Typ 3 ("Eis", wohl über ital. *gelato*; "machen", wohl über lat. *agere* oder frz. *agir*) und eine war eine schlichte Wiederholung des Stimulus ("exagerat, exagerat"). Eine Assoziation, frz. *coupable*, war nur als Folge der ihr vorausgehenden Erstassoziation *adjuger* zu verstehen. Insgesamt waren also 8 von 11 Assoziationen wieder lautlich motiviert.

Als Fazit könnte man formulieren, daß bei den meistbelegten Erstassoziationen zu fremdsprachlichen Stimuli große Homogenität besteht: Ist der Stimulus als Vokabel bekannt, wird er zumeist in die Muttersprache übersetzt, es folgen Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Kontiguität und Übersetzungen in andere Sprachen. Assoziationen zu solchen bekannten fremdsprachlichen Stimuli sind damit in noch höherem Maße vorhersagbar als Assoziationen zu muttersprachlichen Stimuli. Der Veranschaulichung soll ein Assoziogramm zum französischen Stimulus *jaune* dienen, in dem alle hierzu geäußerten Assoziationen dieser Stichprobe erfaßt sind. Die Pfeilstärke steht für die Anzahl der Belege der jeweiligen Assoziation, bei mehrfach belegten Assoziationen ist die Anzahl zusätzlich als Ziffer am Pfeil angegeben.⁵⁵⁰

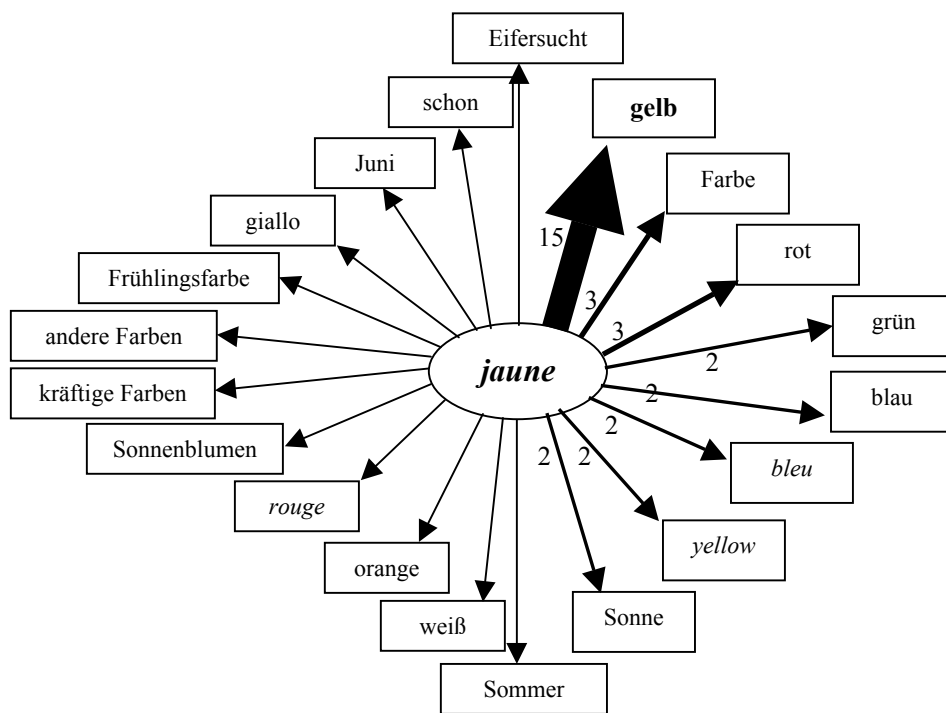


Abbildung 24: Vorhersagbarkeit von Assoziationen am Beispiel des Stimulus frz. *jaune*

Ist hingegen der Stimulus nicht bekannt, aber offensichtlich erschließbar, dann wird über eine lautlich verwandte fremdsprachliche Form, die meistens auch als Assoziation auftritt, in die Muttersprache übersetzt. Ist der Stimulus nicht offensichtlich erschließbar, so wird lautlich assoziiert, und zwar eher über lautverwandte fremdsprachliche Wörter als über lautlich verwandte muttersprachliche Wörter.

Der Grad der Vorhersagbarkeit ist bei einem Großteil der fremdsprachlichen Stimuli sogar höher als bei muttersprachlichen Dimensionsadjektiven – und gerade diese

⁵⁵⁰ Mit ähnlichen Assoziogrammen arbeitet Kielhöfer (1983: 96).

hatte die Assoziationsforschung ja als besonders leicht vorhersagbar eingestuft, da extrem häufig das jeweilige Antonym assoziiert wird. Übersetzungen des Stimulus in eine Fremdsprache kamen zwar auch im Deutschen häufig vor – immerhin 130 von 910 Assoziationen –, standen aber fast nie an erster Stelle einer Assoziationskette.

4.3.5.4.5 Beibehaltung der Wortklasse

Generell gilt beim mehrsprachigen wie auch beim muttersprachlichen Assoziieren die Regel, daß der Wechsel der Wortklasse eher selten ist (vgl. Kap. 2.5). Betrachtet man die Sprachen getrennt, so fällt auf, daß im Deutschen (236/910 = 25,9%), Spanischen (220/713 = 30,9%) und Italienischen (208/785 = 26,5%) recht gleichmäßig nur in etwa einem Viertel der Assoziationen die Wortklasse gewechselt wird. Im Französischen werden die Wortklassen besonders gut eingehalten (159/790 = 20,1%), hier beschränkt sich der Wortklassenwechsel auf ein Fünftel. Die häufigsten Wortklassenwechsel erfolgten bei den katalanischen Stimuli: Hier lag der Anteil bei fast 40% (203/553 = 36,7%). Die Ursache hierfür ist einfach zu benennen: In einer Sprache, die man nicht kennt, fällt es schwer, die Wortklassen der Stimuli zu erkennen. Ein Extrembeispiel hierfür liefert der statistische Ausreißer kat. *alt* ('hoch'), der offensichtlich zumeist als Substantiv aufgefaßt worden war: Infolgedessen wurde kein einziges Mal in der eigentlichen Stimuluswortklasse, also den Adjektiven, assoziiert. Hatte man hingegen rudimentäre Grundkenntnisse des Spanischen oder Italienischen, so war es doch recht leicht, wenn schon nicht die Bedeutung, so doch wenigstens die Wortklasse der Stimuli in diesen Sprachen zu erschließen.

Differenziert man nach Wortklassen, so stellt man fest, daß der Erhalt der Wortklasse in besonderem Maße gilt für

- Substantive (z.B. it. *porta*: hier Wortklassenwechsel nur in 1 von 44 Fällen)
- Pronomina (z.B. kat. *cadascun*: hier Wechsel in 2 von 12 Fällen)
- Konjunktionen (z.B. sp. *para que*: hier Wechsel in 7 von 38 Fällen)
- Präpositionen (z.B. dt. *vor*: hier Wechsel in 2 von 37; frz. *après*⁵⁵¹: in 3 von 38 Fällen).

Am konsequentesten wird die Wortklasse also bei Substantiven und Funktionswörtern beibehalten. Dies paßt gut zu dem bereits geschilderten Ergebnis anderer Untersuchungen, demzufolge in Übersetzungen Funktionswörtern häufig aus einer in die andere Sprache transferiert werden und *code switching*-Fehler bei Funktionswörtern besonders selten korrigiert werden (vgl. S. 96). Hier liegt eine geschlossene Klasse von Wörtern vor, die beim Lerner möglicherweise den Anschein erwecken, man könne sie von Sprache zu Sprache beliebig austauschen, da die Funktionen jeweils kongruieren. Bei Verben und Adjektiven hingegen finden sich als Assoziationen öfters typische Ergänzungen, also v.a. Substantive und Adverbien. Hier handelt es sich demnach eher um syntagmatisches als paradigmatisches Assoziieren (z.B. *mangiare* > *spaghetti*; *in-*

⁵⁵¹ *Après* kann auch als Adverb auftreten – daher wurden adverbiale Assoziationen ebenfalls als gleichklassig gewertet.

quiétant > *Front National*; *rojo* > *Herz*). Ein heikles Kapitel stellen Adverbien dar: Orts- und Zeitadverbien als Stimuli provozieren eher die gleichen Assoziationen wie die entsprechenden Präpositionen, Modaladverbien eher die gleichen wie die entsprechenden Adjektive. Dies hängt wohl damit zusammen, daß Adverbien – aus prototypischer Sicht – keine sehr ausgeprägte Wortklasse darstellen.

4.3.5.4.6 Assoziieren über die formale Similarität

Wie vermutet nehmen die rein lautlich begründeten Assoziationen in dem Maße zu, wie die Kompetenzen der Sprache des Stimulus abnehmen. Diese Tendenz ist unabhängig von den Wortklassen der Stimuli. Es ist anzunehmen, daß Lerner, die zu solchen Assoziationen neigen, beim Vokabellernen häufig die von O'Malley/Chamot als *auditory representation* bezeichnete Strategie anwenden (s.o. S. 49f). Folgende Assoziationsmengen waren in den einzelnen Sprachen lautlich bedingt (die *indirekt* lautlichen Assoziationen nach dem Pluszeichen sind mitgezählt):

<u>Stimulus</u>	<u>dir.+ indir.lautl.Ass.</u>		<u>Ass.ges.</u>		
deutsch:	78		von 910	≅	8,6%
französisch:	123 + 15 = 138		von 790	≅	17,5%
spanisch:	200 + 73 = 273		von 713	≅	38,3%
italienisch:	312 + 21 = 333		von 785	≅	42,4%
katalanisch:	295 + 64 = 359		von 553	≅	64,9%

Betrachtet man die *direkt* formal basierten Assoziationen genauer, so fällt auf, daß überwiegend der Wortanfang (bzw. zusätzlich folgende Silben) ähnlich oder identisch mit dem Stimulus ist. Nur in Ausnahmefällen stimmt das Wortende der Assoziation mit dem Ende des Stimulus überein, ohne daß die Wortanfänge sich entsprechen, wie z.B. in kat. *comencar* > sp. *empezar*.⁵⁵² Hier bestätigt sich also die These, daß bei den Wortverarbeitungsprozeduren im mentalen Lexikon dem Wortanfang bzw. den ersten Silben verstärkte Bedeutung zukommt (vgl. S. 79) und daß sich Kognaten besonders häufig gegenseitig evozieren (vgl. S. 102), v.a. auch bei Übersetzungen (vgl. S. 91).

Es ist interessant zu beobachten, wie sich die Ausnahmefälle, also diejenigen lautlichen Assoziationen, deren erste Silbe nicht mit der ersten Silbe des Stimulus übereinstimmte, auf die einzelnen Stimulussprachen verteilen. Zu beachten ist bei der folgenden Tabelle, daß es ausschließlich um die Lautseite, also nicht um graphische Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede geht, da der Test ja mündlich durchgeführt wurde. Der

⁵⁵² In diesem Beispiel liegt zugleich eine Übersetzung oder zumindest ein interlinguales Synonym vor – es handelt sich also keineswegs um eine ausschließlich formale Assoziation. Diese Assoziation könnte auch in erster Linie semantisch sein und nur zufällig lautliche Übereinstimmungen aufweisen.

Anlaut von engl. *usher* stimmt daher beispielsweise nicht mit dem Anlaut von it. *uscire* überein:

Deutsche Stimuli	lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts (<i>types</i>)	Anzahl dieser Assoziationen (<i>tokens</i>)	Französische Stimuli	lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts (<i>types</i>)	Anzahl dieser Assoziationen (<i>tokens</i>)
fühlen	Gefühl	6	bâtir	<i>abbattimento</i> I	1
Haus	Wohnhaus	1	route	<i>autoroute</i> F	2
	Mietshaus	1		brutal	1
	zu Hause	1		dehors	vorne dran
	Maus	1	vor		1
blau	lauwarm	1	douceMENT	Monat	1
schreiben	Rechtschreibung aufschreiben	1	emprunter	<i>print</i> E	1
		1		<i>apretar</i> S	1
vor	bevor	1	mordre	ermorden	1
Wasser	Trinkwasser	1			
	Süßwasser	1			
	Salzwasser	1			
Gesamt		17	Gesamt		10
/direkt lautliche Assoziationen insgesamt		/78 = 21,8%	/direkt lautliche Assoziationen insgesamt		/123 = 8,1%

Tabelle 61: Lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts bei deutschen und französischen Stimuli

Spanische Stimuli	lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts (<i>types</i>)	Anzahl dieser Assoziationen (<i>tokens</i>)	Italienische Stimuli	lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts (<i>types</i>)	Anzahl dieser Assoziationen (<i>tokens</i>)
barco	Garten <i>giardino</i> I	1 1	ora	Aue Uhr	1 1
rápido	<i>trap</i> E	2	qualcuno	<i>quelqu'un</i> F <i>quelconque</i> F <i>uno</i> I/S kalkulieren	4 2 2 1
encontrar	<i>rencontrer</i> F <i>contre</i> F <i>au contraire</i> F <i>contrairement</i> F <i>incontrare</i> I	3 1 1 1 1	verde	<i>primavera</i> S	1
calefacción	Qualifikation Qualifizierung Faxgerät Herzinfarkt	1 1 1 1	divulgazione	vulgär <i>vulgatio</i> L <i>vulgare</i> L <i>volgare</i> I <i>vulgaris</i> L <i>*vulgation</i> F	7 2 1 1 1 1
ayer	<i>hier</i> F	3	uscire	<i>usher</i> E <i>user</i> F	1 1
rojo	Trochäus groß <i>grosso</i> I <i>poco</i> I/S	1 1 1 1			
precisamente	<i> récemment</i> F	1			
llegar	<i>negar</i> S <i>negare</i> I <i>Diego</i> S <i>vieille</i> F <i>piega</i> I	1 1 1 1 1			
Gesamt		28	Gesamt		27
/direkt lautliche Assoziationen insgesamt		/ 200 = 14%	/direkt lautliche Assoziationen insgesamt		/ 312 = 8,65%

Tabelle 62: Lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts bei spanischen und italienischen Stimuli

Katalanische Stimuli	lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts (<i>types</i>)	Anzahl dieser Assoziationen (<i>tokens</i>)	Katalanische Stimuli (Fortsetzung)	lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts (<i>types</i>)	Anzahl dieser Assoziationen (<i>tokens</i>)
cuina	grün <i>gouine</i> F	2 1	estacionament	<i>station</i> F Station <i>stationnement</i> F an der Station <i>asustar</i> S <i>stazione</i> I <i>atención</i> S stationär <i>attention</i> F	4 3 2 1 1 1 1 1
alt	<i>elle</i> F	1			
inclinat	Klinik <i>la clé</i> F <i>clinare</i> L	2 1 1			
acollir	Kuli rollen Kugelschreiber <i>colline</i> F J { " 6@ H NG	4 1 1 1 1	vall	Ball <i>ball</i> E Tanzball <i>bailar</i> S bald klingt wie Ball <i>ballon</i> F <i>football</i> E	12 2 2 1 1 1 1
darrere	Räder <i>arredare</i> I Rad <i>carro</i> S reden Karriere	2 2 2 2 1 1	parlar	<i>hablar</i> S	1
cadascun	<i>ciascuno</i> I	1	tard	<i>part</i> F Park <i>parte</i> S Start <i>part</i> E <i>Madrid</i> S <i>partir</i> F <i>partis</i> L	5 2 2 1 1 1 1 1
blanc	Plan	1			
feblesa	<i>blazer</i> E	1			
escoltar	Schuld Schule <i>scusi</i> I <i>ayudo</i> S	3 1 1 1	començar	<i>empezar</i> S	1
			mentre que	<i>Petrarca</i> I	1
			motxilla	<i>cuchillo</i> S	1
			exagerat	<i>adjurer</i> F <i>adjuger</i> F <i>gelato</i> I	1 1 1
			Gesamt		94
	(Fortsetzung rechts)		/direkt lautliche Assoziationen insgesamt		/ 295 = 31,9%

Tabelle 63: Lautlich basierte Assoziationen ohne Übereinstimmung des Anlauts bei katalanischen Stimuli

Insgesamt stimmt also nur jede dritte (kat.: 32%) bis zwölfte (frz.: 8%) der direkten lautlichen Assoziationen im Anlaut nicht mit dem Stimulus überein. Für Französisch (8%), Italienisch (9%) und Spanisch (14%) sind die Werte recht gleichmäßig – Schwankungen erklären sich hier wohl vor allem mit der unterschiedlichen Produktivität der unter den Stimuli vertretenen Präfixe. Überraschend hoch fallen hingegen die Werte für die deutschen (22%) und katalanischen (32%) Stimuli aus: Für die deut-

schen Stimuli, auf die ja überwiegend auch im Deutschen assoziiert wurde, sehe ich folgende Erklärung: Der deutsche Sprachgebrauch neigt zu Wortkompositionen, bei denen die *differentia specifica* vorangestellt wird und damit den Anlaut verändert (vgl. Mietshaus, Trinkwasser, Rechtschreibung etc.). Handelt es sich beim Stimulus nun um ein einfaches Substantiv, dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, daß solche Kompositionen assoziiert werden (z.B. Haus > Mietshaus) und damit eine (auch) lautliche Assoziation ohne Anlautübereinstimmung entsteht. Darüber hinaus ist denkbar, daß bei der Verarbeitung einer sehr gut beherrschten Sprache der Anlaut eine geringere Rolle spielt als bei einer Sprache *in statu acquirendi*. Ganz anders begründen sich die hohen Werte, die das Katalanische als Stimulussprache aufweist: Hier lagen seitens der Probanden keinerlei Kompetenzen vor. Da man also fast ausschließlich auf lautliches Assoziieren angewiesen war und obendrein das Katalanische phonetisch doch recht stark vom Spanischen, Italienischen und Französischen abweicht (dem Portugiesischen ist es phonetisch deutlich näher), mußte man die Suchbreite bzw. den Zoom sehr weit einstellen, um überhaupt phonetisch ähnliche Wörter zu finden. Diese erweiterte Suchbreite reduzierte die Bedeutung eines identischen Anlauts.

4.3.5.4.7 Assoziieren über die semantische Similarität

Das Assoziieren über die *semantische* Similarität (Synonyme) bzw. den semantischen Kontrast (Antonyme) trat nur bei den deutschen Stimuli häufiger auf als das Assoziieren über die *formale* Similarität:

<u>Stimulus</u>	<u>Synonyme</u>	<u>Antonyme</u>	<u>Gesamt: Syn.+ Ant.</u>
deutsch:	85/910 = 9,3%	131/910 = 14,4%	23,7%
französisch:	62/790 = 7,8%	51/790 = 6,5%	14,3%
spanisch:	21/713 = 2,9%	21/713 = 2,9%	5,8%
italienisch:	43/785 = 5,5%	5/785 = 0,6%	6,1%
katalanisch:	10/553 = 1,8%	6/553 = 1,1%	2,9%

Im Deutschen überwogen deutlich, im Spanischen knapp die Antonyme, ansonsten wurde im Bereich der semantischen Similarität jedoch eher synonymisch assoziiert. Betrachtet man Synonyme und Antonyme zusammen, so ergibt sich wiederum eine Staffelung nach der Sprachkompetenz: Je besser eine Sprache beherrscht wird – oder genauer: je besser der Stimulus bekannt ist –, desto eher ist ein Assoziieren im Bereich der semantischen Similarität zu erwarten. In der Terminologie von O'Malley/Chamot et al. (1985) wäre die diesen Assoziationen zugrundeliegende Lernstrategie das *grouping* oder die *elaboration* (s.o. S. 49f).

Wie nicht anders zu erwarten, gab es beim Assoziieren über die semantische Similarität beträchtliche – und zwar weitgehend einzelsprachenunabhängige – Unterschiede in den einzelnen Wortklassen: Ortsadverbien (z.B. *links* > *rechts*, Präpositionen (z.B. *vor* > *nach*) Dimensionsadjektive (*grand* > *petit*) und Demonstrativpronomina (z.B. *celui-là* > *celui-ci*) waren besonders antonymträchtig, Substantive und Verben provozierten als Stimuli eher Synonyme (z.B. *bâtiment* > *maison*; *rennen* > *laufen*).

4.3.5.4.8 Assoziieren über die semantische Kontiguität

Was für die semantische Similarität gesagt wurde, gilt auch für die semantische Kontiguität: Je besser eine Sprache beherrscht wird, bzw. je bekannter der Stimulus ist, desto eher finden sich Assoziationen in diesem Bereich:

<u>Stimulus</u>	<u>Assoz.semant.Kontig. / Ass.gesamt</u>			<u>Anteil</u>
deutsch:	444	/	910	= 48,8%
französisch:	224	/	790	= 28,4%
spanisch:	207	/	713	= 29,0%
italienisch:	182	/	785	= 23,2%
katalanisch:	72	/	553	= 13,0%

Lediglich zwischen den Assoziationen auf die französischen und spanischen Stimuli stimmen die behaupteten Verhältnisse nicht ganz – zählt man aber die Synonyme und Antonyme hinzu, die ja im weiteren Sinne auch in den Bereich der semantischen Kontiguität gezählt werden können (sehr häufig ist die Unterscheidung schwierig), so bestätigt sich wieder der oben geäußerte Eindruck. Die Lernstrategien, die den Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Similarität am ehesten zugrundeliegen, sind in der Terminologie von O'Malley/Chamot et al. (1985) *imagery*, *grouping* und *elaboration* (s.o. S. 49f).

4.3.5.4.9 Assoziieren über die syntagmatische Kontiguität

Auch hier herrscht wieder das gleiche Bild wie schon in den vorigen Kategorien: Je besser die Sprachkompetenz, desto eher finden sich syntagmatische Assoziationen, also Assoziationen über Kollokationen:

<u>Stimulus</u>	<u>Assoz.syntagm.Kontig. / Assoz.gesamt</u>			<u>Anteil</u>
deutsch:	110	/	910	= 12,1%
französisch:	42	/	790	= 5,3%
spanisch:	13	/	713	= 1,8%
italienisch:	19	/	785	= 2,4%
katalanisch:	2	/	553	= 0,4%

Ein klein wenig aus dem Rahmen fallen lediglich die Assoziationen zu italienischen Stimuli. Der oben geäußerten Hypothese nach hätten hier die syntagmatischen Assoziationen eigentlich seltener auftreten müssen als im Spanischen, was aber nicht der Fall ist. Dieses Phänomen ist wohl dadurch zu erklären, daß die italienische Sprache im deutschen Alltag präsenter ist als die spanische Sprache. Vor allem über Werbung (z.B. *presto, presto* bzw. "presso presso" bei Nescafé), Musik (z.B. Liedtitel "*Senza una donna*" von Zucchero) und Gastronomie (z.B. *mangiare pizza/spaghetti; senza panna*) haben auch diejenigen Probanden, die keine Italienischkenntnisse angegeben hatten, offensichtlich einige italienische Satzfragmente mitbekommen, die sie zu den

jeweiligen Stimuli (*presto, senza, donna, mangiare*) als syntagmatische Assoziation äußern konnten.

Interessant ist auch das Verhältnis zwischen paradigmatischem (Synonyme, Antonyme, Übersetzungen, semantische Kontiguität) und syntagmatischem Assoziieren. Was hier für das rein muttersprachliche Assoziieren erwachsener Sprecher gilt, gilt auch für mehrsprachiges Assoziieren: Syntagmatische Assoziationen sind viel seltener als paradigmatische Assoziationen. Dies trifft um so mehr zu, je geringer die Sprachkompetenz ausfällt. Hier unterscheidet sich also das Assoziieren von Fremdsprachenlernern ganz wesentlich vom Assoziieren im Erstspracherwerb (vgl. Kap. 2.5). Wer beispielsweise mit Kenntnissen einer romanischen Sprache an Texte einer ihm unbekannteren romanischen Sprache herangeht, wird einiges verstehen und deshalb auch paradigmatisch assoziieren können. Für syntagmatisches Assoziieren sind hingegen einige aktive Sprachkenntnisse unerlässlich. So bestätigt sich eine Beobachtung von O'Malley/Chamot et al. (1985): Sie hatten festgestellt, daß diejenige Lernstrategie, die dem syntagmatischen Assoziieren am ehesten entspricht, nämlich die *contextualization*, v.a. von fortgeschrittenen Lernern angewendet wird (s.o. S. 49f).

4.3.5.4.10 Interlinguale Assoziationen

Die mit Abstand häufigsten interlingualen Assoziationen sind einfache Übersetzungen eines fremdsprachlichen Stimulus in die Muttersprache oder aber Übersetzungen eines muttersprachlichen Stimulus in die bestbeherrschte Fremdsprache. Für fremdsprachliche Stimuli gilt: Je schlechter die Sprache des Stimulus beherrscht wird, desto häufiger wird der Stimulus auch noch in eine andere Fremdsprache übersetzt bzw. dieses versucht (Übersetzungsversuche sind – wo ersichtlich – mit einberechnet):

Stimulus	Übersetzungen in die Mutterspr.	Übersetzungen in andere Fremdspr.
deutsch	3/910 (CT) ⁵⁵³	30/910 = 14,3%
französisch	315/790 = 39,9%	26/790 = 3,3%
spanisch	183/713 = 25,7%	72/713 = 10,1%
italienisch	219/785 = 27,9%	123/785 = 15,7%
katalanisch	94/553 = 17,0%	85/553 = 15,4%

Betrachten wir nun die fremdsprachlichen Assoziationen – oder sagen wir besser: die nicht-deutschen, denn die zweisprachige Probandin CK und die italophone Probandin CT sind hier noch nicht separiert. Es ergibt sich das interessante Bild, daß um so mehr in den unterschiedlichsten Fremdsprachen assoziiert wird (ganz unabhängig von der Sprache des Stimulus), je schlechter die Sprache des Stimulus beherrscht wird:

⁵⁵³ Eine Prozentangabe hat hier wenig Sinn, da es sich lediglich um Assoziationen der italienischen Probandin CT handelt – eine Vergleichbarkeit mit den übrigen Werten besteht also nicht.

<u>Sprache des Stimulus</u>	<u>nicht-deutsche Assoziationen</u>
deutsch	160/910 = 17,6%
französisch	192/790 = 24,3%
spanisch	234/713 = 32,8%
italienisch	262/785 = 33,4%
katalanisch	229/553 = 41,4%

Besonders stark war die Tendenz zu nicht-deutschen Assoziationen dann, wenn die Bedeutung eines Stimulus unbekannt war.

Auf insgesamt 3751 hier erfaßte Assoziationen entfielen 1077 nicht-deutsche Belege, also beinahe 30% (genau: 28,7%). Fast jede dritte Assoziation war somit ein fremdsprachliches Lexem. Einschränkend muß zu diesem Wert natürlich gesagt werden, daß die Datenerhebung in einem romanistischen linguistischen Proseminar mit der Thematik "Mehrsprachigkeitsdidaktik und mentales Lexikon" stattfand. Der Test wurde zwar gleich am Anfang des Semesters durchgeführt, also noch vor dem Einstieg in das Seminarthema, aber der institutionelle Rahmen der Untersuchung könnte dennoch den fremdsprachlichen Wert nach oben verschoben haben. Entsprechendes gilt für die Zusammensetzung der Stichprobe: Die Probanden wurden ja keineswegs nach Repräsentativitätskriterien ausgesucht, sondern fanden sich aus eigenem Antrieb zusammen. Mit Sicherheit hat das Thema des Seminars in verstärkter Weise Studierende angelockt, die besondere persönliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit gemacht haben und von daher auch leichter in anderen Sprachen assoziieren.

In bilingualen Assoziationstests hat man festgestellt, daß auf Konkreta besonders häufig mit Übersetzungsäquivalenten reagiert wird (vgl. S. 91). Ob dieses Phänomen auch für Fremdsprachenlerner gilt, ist schwierig zu überprüfen – dies würde ja voraussetzen, daß die als Stimuli angebotenen Konkreta und Abstrakta jeweils gleich gut als Vokabeln beherrscht werden. Konkreta als Stimuli waren dt. *Brücke, Haus, Radio, Wasser*; fr. *bâtiment, route, camembert, digestif*; it. *porta, donna, monte, caviglia*; sp. *barco, calefacción, costa, machaca*; kat. *cuina, dormitori, vall, motxilla*. Es waren also jeweils drei gängige oder leicht erschließbare Stimuli und eine seltenere Vokabel (fr. *digestif*, it. *caviglia*, sp. *machaca*, kat. *motxilla*). Als abstrakte fremdsprachliche Stimuli wurden jeweils eine gängige (fr. *chagrin*, it. *felicità*, sp. *fuera*, kat. *feblesa*) und eine seltenere Vokabel vorgelegt (fr. *combriolage*, it. *divulgazione*, sp. *incitación*, kat. *estacionament*⁵⁵⁴). Die deutschen Abstrakta waren *Armut* und *Urlaub*. Nun ist zunächst zu sagen, daß keiner der Probanden Katalanischkenntnisse aufwies – die entsprechenden Stimuli können also durchweg nicht für einen Vergleich herangezogen

554

Kat. *estacionament* ('Parkplatz') ist natürlich alles andere als ein prototypisches Abstraktum. Ein echtes Konkretum liegt aber auch nicht vor – denn wenn man einen Parkplatz sucht, hat man i.a. keine feste bildhafte Vorstellung: Dies kann ja ein Gebäudekeller (Tiefgarage), ein Hinterhof, eine Wiese, ein Flußufer, ein Strand oder sonst etwas sein, wo sich ein Auto abstellen läßt – im Vordergrund steht also eine abstrakte Funktionsbeschreibung ("so viel Raum, daß mein Auto dort hineinpaßt, ohne daß ich andere behindere oder einen Strafzettel bekommen kann"), nicht ein konkretes Bild.

werden. Frz. *camembert* ist zwar ein Konkretum, aber so gut wie unübersetzbar und muß also auch ausscheiden.

Trotz dieser reduzierten Vergleichsmöglichkeiten läßt sich sagen, daß die These der bevorzugten Übersetzung von Konkreta bestätigt werden kann: Die vier deutschen Konkreta wurden insgesamt 38mal in Fremdsprachen übersetzt, die zwei Abstrakta zusammen nur neunmal. Die Wahrscheinlichkeit einer Übersetzung lag für ein einzelnes Konkretum also doppelt so hoch wie für ein Abstraktum. Bei den französischen Stimuli lassen sich eigentlich nur *bâtiment/route* und *chagrin* miteinander vergleichen – *digestif* ist ähnlich schwer übersetzbar wie *camembert*, und *cambriolage* war offensichtlich den meisten Probanden unbekannt. Hier ergaben sich 48 Übersetzungen für die zwei Konkreta (d.h. 24 für eines), 16 für das eine Abstraktum – es zeigt sich also dieselbe Tendenz wie im Deutschen, wenn auch weniger deutlich. Die Ergebnisse der spanischen Stimuli sind für diese Fragestellung wenig ergiebig. Zu stark war hier der Einfluß der vorhandenen oder nicht vorhandenen Vokabelkenntnis: *barco*, *fuerza* und *costa* wurden viel übersetzt (insgesamt 41mal), *calefacción*, *incitación* und *machaca* so gut wie gar nicht (insgesamt zweimal). Ein Zusammenhang mit Konkretheit vs. Abstraktheit ist hier somit nicht erkennbar. Dieser tritt aber bei den italienischen Stimuli um so deutlicher zutage: Läßt man die offensichtlich wegen ihrer Unbekanntheit kaum übersetzten *caviglia* und *divulgazione* beiseite (zusammen erbrachten sie eine einzige Übersetzungsreaktion) so entfallen auf die verbleibenden Konkreta *porta*, *donna* und *monte* insgesamt 77 Übersetzungsäquivalente (also durchschnittlich etwa 26 pro Konkretum), auf das Abstraktum *felicità* lediglich 14. Abschließend läßt sich erneut eine Parallele zu den Lernstrategien nach O'Malley/Chamot et al. (1985) feststellen: Sie hatten beobachtet, daß *translation* schon generell eine sehr beliebte Lernstrategie ist, in besonderem Maße aber bei Anfängern (s.o. S. 49f).

4.3.5.4.11 Bevorzugte Einzelsprache bei Assoziationen

Die nicht-deutschen Assoziationen verteilten sich der Menge nach folgendermaßen auf die verschiedenen Einzelsprachen:

Französisch:	549 Belege
Spanisch:	206 Belege
Italienisch:	145 Belege
Englisch:	107 Belege
Latein:	59 Belege
Katalanisch:	6 Belege
Neugriechisch:	3 Belege
Bras. Portug.:	2 Belege

Vergleicht man diese Zahlen mit den Fremdsprachenkompetenzen der Probanden, so wird deutlich, daß im großen und ganzen die bestbeherrschte Fremdsprache zugleich die beliebteste fremdsprachliche Assoziationsquelle ist, die zweitbeste die zweitbeliebteste usw. Damit werden meine Untersuchungen zu lexikalischen Strategien bestä-

tigt, in denen gleichfalls die bestbeherrschte Fremdsprache die beliebteste Transferbasis darstellte (s.o., Test A).

Nicht in dieses Bild paßt allerdings die geringe Nutzung des Englischen. Hierfür gibt es aber eine einfache Erklärung: Die Stimuli lagen nur in phonetischer Form vor. Hätten Sie auch in graphischer Form vorgelegen, wäre der Wert für das Englische mit Sicherheit höher gelegen, da in dieser Sprache – ähnlich wie im Französischen – eine stark etymologisierende Orthographie vorherrscht, die die Bezüge zu den romanischen Sprachen deutlicher macht als die gesprochene Sprache. Diese Vermutung legen jedenfalls diejenigen meiner Untersuchungen zu lexikalischen Strategien nahe, die sich im wesentlichen auf schriftliches Testmaterial stützten. Dort wurde das Englische recht häufig, wenn nicht am häufigsten als Inferenzquelle herangezogen (s.o. und frühere Teilauswertungen wie in Müller-Lancé 1999, 2000c, 2000d und 2001b).

4.3.5.5 Ergebnisse II: Perspektive der Probanden

Psycholinguistische Untersuchungen kranken häufig daran, daß auf der Suche nach repräsentativen Durchschnittswerten die individuelle Perspektive vernachlässigt wird. So erhält man zwar Werte, die für die gesamte Stichprobe eine gewisse Aussagekraft haben, bei den einzelnen Probanden können die Abweichungen jedoch gewaltig sein. So waren im vorigen Kapitel die Ergebnisse des Assoziationstests aus der Sicht der einzelnen Stimuli bzw. Stimulussprachen dargestellt worden, und zwar jeweils nach den unterschiedlichen Assoziationskategorien (Wortklassenwechsel, formale Similarität etc.) geordnet. Im Vordergrund der Untersuchung sollten aber die Probanden stehen. Würde man die o.g. Vorgehensweise nun auch für deren Perspektive wählen, so erhielte man zwar die jeweiligen Werte eines Probanden in den einzelnen Assoziationskategorien, es entstünde aber kein wirklich komplettes Bild seines Assoziationsverhaltens. Ein solches Bild müßte erst aus den verschiedenen Teilergebnissen zusammengesetzt werden.

Da es bei der Tiefenstudie aber gerade darum gehen soll, den Probanden als Individuen gerecht zu werden, wähle ich nun eine andere Darstellungsweise. Es folgt zunächst eine mehrseitige Übersichtstabelle zum Assoziations- bzw. Nicht-Assoziationsverhalten der einzelnen Probanden in Abhängigkeit von den Sprachen der Stimuli (Tabelle 64). Anschließend werden die wichtigsten Tendenzen dieser Tabelle in Form einer Kurzcharakteristik der einzelnen Probanden präsentiert. Auf diese Weise ist es auch leichter, die Assoziationen der Probanden mit ihrer individuellen Fremdsprachenbiographie (vgl. Kap. 4.3.2.4) in Beziehung zu setzen.

Gesamtübersicht nach Probanden und Stimulussprachen geordnet (incl. Negativassoziationen)

Nr	Prob	Sprache des Stimulus	Assoz. gesamt	Negativassoziationen	Wechsel der Wortklasse	formale Similitudinität + indir.	semant. Similitudinität (Synonyme)	semant. Kontrast (Antonyme)	semant. Kontiguität	syntagmat. Kontiguität	Her- u. Hinübersetzung	dt. Assoz.	Assoz. ≠ deutsch	E	F	S	I	L	(N)G, Port.	K
1	FA	deutsch	42	-	6	4 + -	5	10	17	7	- + 2	40	2	1	1	-	-	-	-	-
		französ.	44	1	10	1 + 3	9	7	8	1	18 + -	34	10	-	10	-	-	-	-	-
		spanisch	33	1	18	7 + 12	3	-	3	-	8 + -	30	3	-	2	1	-	-	-	-
		italien.	34	1	10	8 + 3	2	-	8	-	10 + 6	25	9	-	8	-	-	1	-	-
		katalan.	31	5	15	12 + 8	2	-	1	-	5 + 4	26	5	1	4	-	-	-	-	-
		gesamt	184	8	59	32+26	21	17	37	8	41+12	155	29	2	25	1	-	1	-	-
2	HB	deutsch	51	-	17	3 + -	5	8	27	7	- + 2	48	3	1	1	-	-	1	-	-
		französ.	46	-	12	8 + -	3	3	14	3	20 + -	37	9	-	9	-	-	-	-	-
		spanisch	35	1	5	9 + 4	-	-	4	1	17 + 4	26	9	-	6	2	-	1	-	-
		italien.	37	1	6	16 + 2	2	1	8	6	9 + 4	23	14	-	5	3	3	3	-	-
		katalan.	34	1	8	21 + 3	-	-	6	-	8 + 4	15	19	1	13	3	-	-	-	2
		gesamt	203	3	48	57 + 8	10	12	59	17	54+14	149	54	2	34	8	3	5	-	2
3	AB	deutsch	47	1	14	3 + -	5	-	27	2	- + 13	34	13	-	6	6	-	1	-	-
		französ.	54	-	15	- + -	8	1	17	1	23 + -	54	-	-	-	-	-	-	-	-
		spanisch	42	2	13	6 + -	-	-	16	-	14 + 5	35	7	1	6	-	-	-	-	-
		italien.	42	2	13	13 + 1	3	-	10	-	15 + 4	36	6	-	5	-	1	-	-	-
		katalan.	22	6	7	6 + 2	1	-	4	-	8 + 1	18	4	-	1	2	-	-	-	1
		gesamt	207	11	62	28 + 3	17	1	74	3	60+23	177	30	1	18	8	1	1	-	1
4	NE	deutsch	72	-	18	8 + -	5	8	50	8	- + 1	70	2	-	-	-	1	-	1 P	-
		französ.	36	3	12	7 + -	5	3	11	4	6 + -	32	4	3	1	-	-	-	-	-
		spanisch	72	2	15	4 + -	3	7	34	1	18 + 1	68	4	1	-	3	-	-	-	-
		italien.	51	-	15	22 + 4	2	-	13	2	9 + 1	38	13	-	-	7	4	2	-	-
		katalan.	37	4	15	22 + -	-	2	9	-	8 + 1	23	14	2	1	9	-	1	1 P	-
		gesamt	268	9	75	63 + 4	15	20	117	15	41 + 4	231	37	6	2	19	5	3	2 P	-

Nr	Prob	Stimulus	As-soz. gesamt	Negativ-assoziationen	Wechsel der WKl.	formale Sim. + indir.	semant. Sim.	semant. Kontr.	semant. Kontig.	syntagmat. Kontig.	Her- u. Hin-übers.	dt. As-soz.	Assoz. ≠ deutsch	E	F	S	I	L	(N)G, Port.	K	
5	CE	deutsch	39	-	6	4 + -	2	11	18	3	- + 3	36	3	1	2	-	-	-	-	-	
		französ.	39	-	8	10 + 1	1	4	9	-	15 + 2	25	14	4	9	-	-	-	1	-	-
		spanisch	31	1	6	14 + 1	1	1	9	-	10 + 5	12	19	1	10	8	-	-	-	-	-
		italien.	38	1	8	20 + 1	-	-	5	-	12 + 11	23	15	2	8	1	-	4	-	-	-
		katalan.	18	5	4	13 + 1	-	-	-	-	1 + 5	6	12	2	3	5	-	-	-	-	2
		gesamt	165	7	32	61 + 4	4	16	41	3	38 + 26	102	63	10	32	14	-	5	-	-	2
6	AE	deutsch	32	2	22	5 + -	2	-	24	8	- + -	32	-	-	-	-	-	-	-	-	
		französ.	31	2	4	5 + -	1	1	4	1	20 + -	27	4	-	4	-	-	-	-	-	
		spanisch	22	7	14	12 + 2	-	-	3	-	2 + 3	13	9	4	4	-	-	-	1	-	
		italien.	26	6	5	16 + -	1	-	2	-	8 + 6	15	11	2	7	-	1	1	-	-	
		katalan.	14	13	7	9 + 1	-	-	1	-	1 + 2	6	8	1	7	-	-	-	-	-	
		gesamt	125	30	52	47 + 3	4	1	34	9	31 + 11	93	32	7	22	-	1	2	-	-	
7	TG	deutsch	39	1	13	1 + -	1	11	23	2	- + -	39	-	-	-	-	-	-	-	-	
		französ.	18	4	8	7 + -	1	-	7	-	4 + -	15	3	-	1	2	-	-	-	-	
		spanisch	28	-	8	5 + -	2	10	10	2	- + -	1	27	-	1	26	-	-	-	-	
		italien.	28	1	11	11 + 3	1	-	8	1	3 + 3	21	7	-	-	6	1	-	-	-	
		katalan.	23	1	15	13 + 3	-	2	3	-	1 + 3	10	13	-	-	13	-	-	-	-	
		gesamt	136	7	55	37 + 6	5	23	51	5	8 + 6	86	50	-	2	47	1	-	-	-	
8	SG	deutsch	45	1	14	1 + -	5	5	24	6	- + 1	44	1	-	-	-	1	-	-	-	
		französ.	43	1	11	4 + -	3	3	12	-	21 + -	35	8	-	8	-	-	-	-	-	
		spanisch	22	7	7	10 + 3	-	-	3	-	8 + 2	15	7	-	2	1	3	1	-	-	
		italien.	35	2	4	8 + -	2	-	4	1	23 + 4	28	7	-	1	-	2	4	-	-	
		katalan.	16	9	6	6 + 1	-	-	4	-	6 + 2	13	3	-	3	-	-	-	-	-	
		gesamt	161	20	42	29 + 4	10	8	47	7	58 + 9	135	26	-	14	1	6	5	-	-	
9	OH	deutsch	36	-	8	2 + -	3	8	19	1	- + 5	30	6	-	6	-	-	-	-	-	
		französ.	44	2	9	8 + -	4	6	12	5	15 + -	26	18	-	18	-	-	-	-	-	
		spanisch	24	6	18	19 + 4	-	-	3	-	2 + 1	9	15	-	12	1	-	2	-	-	
		italien.	31	1	7	15 + -	3	-	10	-	8 + 3	21	10	-	6	1	1	2	-	-	
		katalan.	21	6	4	12 + 3	-	-	1	-	3 + 3	10	11	-	9	-	1	-	-	1	
		gesamt	156	15	46	56 + 7	10	14	45	6	28 + 12	96	60	-	51	2	2	4	-	1	

Nr	Prob	Stimulus	As-soz. gesamt	Negativ-assoziationen	Wechsel der WKl.	formale Sim. + indir.	semant. Sim.	semant. Kontr.	semant. Kontig.	syntagmat. Kontig.	Her- u. Hin-übers.	dt. As-soz.	Assoz. ≠ deutsch	E	F	S	I	L	(N)G, Port.	K		
10	NH	deutsch	21	-	1	1 + -	3	8	7	-	- + 2	19	2	-	2	-	-	-	-	-	-	
		französ.	22	-	1	2 + 2	1	1	3	-	12 + -	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		spanisch	23	2	11	6 + 6	-	-	6	-	3 + -	19	4	-	-	3	-	1	-	-	-	-
		italien.	26	1	12	12 + 3	1	-	3	-	4 + -	22	4	-	-	1	1	2	-	-	-	-
		katalan.	21	3	11	13 + -	-	-	4	-	4 + 1	18	3	1	1	-	1	-	-	-	-	-
	gesamt	113	6	36	34+11	5	9	23	-	23+3	100	13	1	3	4	2	3	-	-	-		
11	RH	deutsch	46	3	13	6 + -	5	2	20	9	- + 11	31	15	12	3	-	-	-	-	-	-	
		französ.	40	1	3	7 + 1	3	-	9	1	18 + 2	31	9	5	4	-	-	-	-	-	-	
		spanisch	35	4	4	5 + 1	2	-	9	2	14 + 3	27	8	3	1	4	-	-	-	-	-	
		italien.	42	3	13	21 + 2	4	-	8	-	9 + 11	22	20	8	4	7	-	1	-	-	-	
		katalan.	31	5	4	16 + 2	1	-	5	-	7 + 7	19	12	5	4	3	-	-	-	-	-	
	gesamt	194	16	37	55+6	15	2	51	12	48+34	130	64	33	16	14	1	1	-	-	-		
12	CK	deutsch	49	1	16	- + -	2	5	33	5	- + 6	37	12	-	9	3	-	-	-	-	-	
		französ.	33	1	11	10 + -	3	1	4	5	12 + 1	22	13	-	11	2	-	-	-	-	-	
		spanisch	37	1	6	11 + 3	-	-	13	-	7 + 6	17	19	-	15	4	-	-	-	-	-	
		italien.	37	-	7	21 + 4	-	-	5	-	5 + 9	14	23	-	22	1	-	-	-	-	-	
		katalan.	32	-	15	24 + 2	-	-	1	-	3 + 4	16	16	-	13	3	-	-	-	-	-	
	gesamt	188	3	55	66+9	5	6	56	10	27+26	106	83	-	70	13	-	-	-	-	-		
13	NK	deutsch	43	1	10	4 + -	3	11	24	6	- + 1	41	2	1	-	-	1	-	-	-		
		französ.	30	7	-	6 + -	1	4	10	1	10 + 1	23	7	-	5	-	1	1	-	-		
		spanisch	21	6	9	12 + 2	-	-	3	-	3 + 3	14	7	1	-	1	5	-	-	-		
		italien.	38	3	11	9 + -	3	-	9	5	17 + 1	28	10	-	1	-	9	-	-	-		
		katalan.	22	8	9	11 + 4	-	-	4	-	3 + 4	14	8	2	2	-	4	-	-	-		
	gesamt	154	25	39	42+6	7	15	50	12	33+10	120	34	4	8	1	20	1	-	-			
14	MK	deutsch	52	-	4	7 + -	8	13	16	8	- + 3	45	7	-	2	5	-	-	-	-		
		französ.	43	3	1	1 + 1	5	2	9	-	23 + -	42	1	-	1	-	-	-	-	-		
		spanisch	33	4	5	3 + 3	2	1	10	-	11 + -	31	2	-	2	-	-	-	-	-		
		italien.	39	6	4	5 + -	3	1	18	1	12 + 2	34	5	1	1	-	1	2	-	-		
		katalan.	15	13	2	- + -	3	-	2	-	9 + -	15	-	-	-	-	-	-	-	-		
	gesamt	182	26	16	16+4	21	17	55	9	55+5	167	15	1	6	5	1	2	-	-			

Nr	Prob	Stimulus	As-soz. gesamt	Negativ-assoziationen	Wechsel der WKl.	formale Sim. + indir.	semant. Sim.	semant. Kontr.	semant. Kontig.	syntagmat. Kontig.	Her- u. Hin-übers.	dt. As-soz.	Assoz. ≠ deutsch	E	F	S	I	L	(N)G, Port.	K
15	KO	deutsch	51	-	23	1 + -	1	3	38	10	- + -	51	-	-	-	-	-	-	-	-
		französ.	34	1	13	- + 1	2	1	27	-	3 + -	34	-	-	-	-	-	-	-	-
		spanisch	45	-	23	1 + 2	-	-	35	-	2 + -	44	1	-	-	1	-	-	-	-
		italien.	36	2	17	- + 1	1	-	23	-	5 + -	36	-	-	-	-	-	-	-	-
		katalan.	23	5	14	2 + 4	1	1	11	-	2 + -	22	1	-	-	1	-	-	-	-
		gesamt	189	8	90	4 + 8	5	5	134	10	12 + -	187	2	-	-	2	-	-	-	-
16	BS	deutsch	46	1	4	8 + -	3	2	5	1	- + 32	5	41	3	15	-	23	-	-	-
		französ.	39	1	-	10 + 2	5	1	8	2	9 + 10	17	22	-	5	-	16	1	-	-
		spanisch	36	3	14	18 + 5	-	-	6	-	5 + 8	17	19	-	3	3	13	-	-	-
		italien.	47	1	8	17 + -	4	-	7	-	15 + 12	25	22	1	13	-	6	2	-	-
		katalan.	39	1	12	28 + 5	-	-	3	1	6 + 13	16	23	-	8	3	11	1	-	-
		gesamt	207	7	38	81 + 12	12	3	29	4	35 + 75	80	127	4	44	6	69	4	-	-
17	AS	deutsch	52	-	4	5 + 1	5	6	9	-	- + 27	16	36	11	23	1	1	-	-	-
		französ.	59	-	12	15 + 4	4	3	13	1	20 + 6	40	19	3	12	1	1	2	-	-
		spanisch	50	2	15	19 + 3	-	-	12	-	11 + 9	29	21	2	10	5	-	4	-	-
		italien.	56	-	14	30 + 5	3	-	8	1	12 + 11	32	24	-	12	3	3	6	-	-
		katalan.	44	2	22	27 + 5	-	1	10	-	2 + 3	21	23	1	13	4	2	3	-	-
		gesamt	261	4	67	96 + 18	12	10	52	2	45 + 56	138	123	17	70	14	7	15	-	-
18	VS	deutsch	37	1	10	1 + -	1	7	16	6	- + 4	32	5	-	3	2	-	-	-	-
		französ.	30	2	10	2 + -	4	4	15	1	4 + -	5	25	-	24	1	-	-	-	
		spanisch	27	2	5	8 + 3	2	2	4	3	5 + 2	13	14	-	5	9	-	-	-	
		italien.	24	-	5	17 + -	-	1	4	-	3 + 7	6	18	-	11	7	-	-	-	
		katalan.	22	5	6	20 + 1	-	-	2	-	1 + 7	3	19	2	8	8	1	-	-	
		gesamt	140	10	36	48 + 4	7	14	41	10	13 + 20	59	81	2	51	27	1	-	-	
19	CT	deutsch	31	2	3	3 + -	7	4	13	2	3 + -	28	3	-	-	-	3	-	-	
		französ.	33	-	5	4 + 1	3	2	8	-	3 + 13	30	4	-	-	-	3	1	-	
		spanisch	35	1	9	13 + 4	3	-	3	-	4 + 10	20	15	-	3	2	9	1	-	
		italien.	37	-	7	5 + -	3	-	12	-	- + 19	32	5	-	5	-	-	-	-	
		katalan.	27	2	5	12 + 3	1	-	6	-	3 + 8	17	10	-	2	1	7	-	-	
		gesamt	163	5	29	37 + 8	17	6	42	2	13 + 50	127	37	-	10	3	22	2	-	

Nr	Prob	Stimulus	Assoz. gesamt	Negativassoziationen	Wechsel der WKl.	formale Sim. + indir.	semant. Sim.	semant. Kontr.	semant. Kontig.	syntagmat. Kontig.	Her- u. Hinübers.	dt. Assoz.	Assoz. ≠ deutsch	E	F	S	I	L	(N)G, Port.	K
20	AW	deutsch	49	1	18	1 + -	4	4	31	3	- + 5	42	7	3	4	-	-	-	-	-
		französ.	37	1	3	6 + 1	-	4	5	1	19 + 1	29	8	3	5	-	-	-	-	-
		spanisch	35	-	12	12 + 7	-	-	6	-	9 + 7	22	13	4	7	1	-	1	-	-
		italien.	40	1	7	16 + 3	1	2	8	-	7 + 9	21	19	1	15	1	-	2	-	-
		katalan.	32	2	11	18 + 5	-	-	2	-	5 + 5	18	14	4	8	2	-	-	-	-
		gesamt	193	5	51	53+16	5	10	52	4	40+27	132	61	15	39	4	-	3	-	-
21	DZ	deutsch	31	-	12	8 + -	1	3	9	11	- + 1	28	3	1	2	-	-	-	-	-
		französ.	36	-	17	10 + -	1	1	8	17	7 + -	19	17	-	17	-	-	-	-	-
		spanisch	27	-	12	6 + 2	-	-	11	5	7 + 2	19	8	-	2	3	-	1	2 NG	-
		italien.	37	-	10	20 + 1	2	1	6	4	6 + 9	18	19	-	9	5	4	1	-	-
		katalan.	31	1	10	22 + 4	-	-	2	1	3 + 3	20	11	1	3	5	-	1	1 NG	-
		gesamt	162	1	61	66 + 7	4	5	36	38	23+15	104	58	2	33	13	4	3	3 NG	-
		gesamt	3751	226	1026	1008 + 174	211	214	1129	186	726 + 438	2674	1077	107	549	206	145	59	3 NG 2 P	6

Tabelle 64: Assoziationstest – Gesamtübersicht aus der Probandenperspektive

Kommen wir nun, ausgehend von diesen Werten, zu einer Kurzcharakteristik des Assoziationsverhaltens der einzelnen Probanden. Die Kurzcharakteristiken nehmen auch Bezug auf die jeweilige Lernerbiographie (vgl. Kap. 4.3.2.4) und gliedern sich jeweils in zwei Teile: Der erste Teil berührt die Menge und die Art der Assoziationen (in Abhängigkeit von der Sprache der Stimuli), der zweite Teil die Sprachen der Assoziationen. Es werden jeweils nur die deutlichen Tendenzen hervorgehoben.

1. FA: Die Anzahl der Assoziationen und Negativassoziationen (184/8) liegt im durchschnittlichen Bereich. Etwas erhöhte Assoziationsmenge bei deutschen und französischen Stimuli, d.h. bei den Stimulussprachen, die er am besten beherrscht; deutlich erhöhte Negativassoziationen bei katalanischen Stimuli. Relativ viele Wortklassenwechsel, v.a. bei spanischen und katalanischen Stimuli. Die Anzahl der Assoziationen mit direkter formaler Similarität steigt im großen und ganzen umgekehrt proportional zur Kompetenz in den Stimulussprachen an. Auffallend ist der hohe Wert bei der indirekt formalen Similarität: der höchste Wert aller Probanden. Er resultiert v.a. aus Assoziationen zu den spanischen und katalanischen Stimuli (z.B. sp. *barco* > bellen; kat. *tard* > Teil) – Vermittlungssprache ist häufig das Englische, die bestbeherrschte Fremdsprache des Probanden (hier *to bark, part*). Den höchsten Wert aller Probanden erreicht FA auch bei den verspäteten Erstassoziationen (4 Assoz.), also Assoziationen, die erst nach drei oder mehr Sekunden geäußert wurden (s.o.). Semantisch basierte Assoziationen tauchen v.a. bei deutschen und französischen Stimuli auf, syntagmatische Assoziationen fast nur bei deutschen Stimuli. Die Werte liegen jeweils im Durchschnittsbereich der Stichprobe, ebenso die Werte für die Übersetzungsassoziationen. Hier fällt lediglich der hohe Wert bei den Herübersetzungen französischer Stimuli auf (auf 44 Assoz. zu frz. Stimuli kommen 18 Herübersetzungen), offensichtlich eine Folge des gesteuerten Erwerbs bzw. der häufigen (rezeptiven) Übersetzungspraxis im Studium.

Assoziieren v.a. in der Muttersprache (MS), egal aus welcher Sprache der Stimulus kommt. Hier besteht wohl ein Zusammenhang mit den (bisher) fehlenden längeren Sprachaufenthalten des Probanden im Ausland bzw. mit dem rein gesteuerten Erwerb. Wenn er in der Fremdsprache (FS) assoziiert, dann tut er das v.a. im Französischen, seiner zweitbesten FS. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: 155/29=5,3.

2. HB: Insgesamt recht viele Assoziationen (203) bei sehr wenigen Negativassoziationen (3). Am häufigsten assoziierte er bei Stimuli aus seinen beiden bestbeherrschten Sprachen, Deutsch und Französisch; auf die übrigen Stimulussprachen entfielen gleichmäßig viele Assoziationen. Durchschnittlich viele Wortklassenwechsel, auffälligerweise aber am häufigsten bei deutschen und französischen Stimuli – dies ist auf die Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Kontiguität zurückzuführen, die bei ihm in diesen beiden Stimulussprachen überwogen. Assoziationen aus dem Bereich der formalen Similarität v.a. bei italienischen und katalanischen Stimuli, also den Sprachen, für die er keine Kompetenzen angegeben hatte. Sehr viele metasprachliche Assoziationen (z.B. obwohl > "Konzessivsätze fangen damit an"; fr. *doucement* > "Adverb zu *douce*"; sp. *sentarse* > "reflexives Verb"). Nur bei den

katalanischen Stimuli keine Assoziationen aus dem Bereich der syntagmatischen Kontiguität. Übersetzungsassoziationen v.a. bei den französischen und spanischen Stimuli, also den Sprachen, die HB studiert. Hier hat wohl die typische Unterrichtssituation bzw. Übersetzungstätigkeit einen stärkeren Einfluß als die Auslandsaufenthalte ausgeübt.

Je schlechter die Sprache des Stimulus beherrscht wird, desto mehr assoziiert HB über seine Fremdsprachen, am meisten also bei den italienischen und katalanischen Stimuli – bei den kat. Stimuli treten sogar mehr fremdsprachliche als muttersprachliche Assoziationen auf. Nutzung aller Fremdsprachen. Beliebteste Assoziationsfremdsprache ist das Französische, seine bestbeherrschte FS. Daneben noch nennenswerte Assoziationsmengen im Spanischen, seiner zweitbesten FS. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $149/54=2,8$.

3. AB: Recht viele und gleichmäßig auf die einzelnen Stimulusprachen verteilte Assoziationen (207), lediglich bei den katalanischen Stimuli deutlich weniger. Durchschnittlich viele Negativassoziationen (11), am häufigsten bei den katalanischen Stimuli (6) – die fehlende Kompetenz in dieser Sprache macht sich also eindeutig bemerkbar. Assoziationen mit Wortklassenwechsel waren gleichmäßig über die Stimulusprachen verteilt. Sehr viele Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Kontiguität (74), in der Häufigkeit jeweils proportional zum Grad der Kompetenz der Stimulusprache; fast kein antonymisches und syntagmatisches Assoziieren. Recht viele Hinübersetzungen (13) bei deutschen Stimuli, Herübersetzungen v.a. bei französischen, spanischen und italienischen Stimuli.

Durchweg klare Bevorzugung des Deutschen als Assoziationssprache. Die meisten FS-Assoziationen traten eigentümlicherweise ausgerechnet bei den deutschen Stimuli auf. AB neigte dazu, das fremdsprachliche Assoziieren (in einer bestimmten Kategorie) gleich über mehrere Stimuli hinweg fortzusetzen, wenn sie einmal damit begonnen hatte. So reagierte sie beispielsweise vom 16. bis zum 20. deutschen Stimulus durchweg mit paarweisen Übersetzungen in das Französische und Spanische. Der Aktivierungsgrad von Assoziationssprachen spielte also eine große Rolle. Beliebteste Assoziationsfremdsprache: Französisch, mit deutlichem Abstand gefolgt von Spanisch (= beste und drittbeste FS). Hier wirken sich also Studium und der Sprachaufenthalt in Frankreich deutlich aus. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $177/30=5,9$.

4. NE: Mit insgesamt 268 Assoziationen Spitzenreiterin, was die reine Assoziationsmenge angeht, also durchschnittlich fast 3 Assoziationen pro Stimulus, und dies trotz durchschnittlich vieler Negativassoziationen (9), die sich gleichmäßig auf mehrere Sprachen verteilen. V.a. sehr kurze, stakkatoartige Antworten (Quiz-Stil) – oft mehr als 5 Assoziationen je Stimulus. Die meisten Assoziationen (je 72) entfallen zu gleichen Teilen auf die deutschen und spanischen Stimuli, also ihre beiden besten in diesem Test vertretenen Sprachen. Es folgen die Assoziationen auf

die italienischen, katalanischen und französischen Stimuli, also eine Abfolge, die nicht mit dem Kompetenzranking in Zusammenhang zu bringen ist. Deutliche Bevorzugung von Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Kontiguität (117, zweithöchster Wert der Stichprobe), v.a. bei deutschen und spanischen Stimuli – möglicherweise eine Folge des z.T. ungesteuerten Erwerbs; durch den hohen Wert in der Kategorie "semantische Kontiguität" bedingt auch sehr viele Wortklassenwechsel. Formale Assoziationen v.a. bei den italienischen und katalanischen Stimuli, also ihren beiden schwächsten Stimulusprachen. Kaum Hinübersetzungen, Herübersetzungen am häufigsten bei spanischen Stimuli – wohl eine Auswirkung der studienbedingten Übersetzungspraxis.

Beim Assoziieren durchgängig Bevorzugung der Muttersprache, aber weniger deutlich bei den ihr unbekannteren Stimulusprachen Italienisch und Katalanisch. Beliebteste Assoziationsfremdsprache: Spanisch, gefolgt von Englisch (zweitbeste und beste FS). Nutzung aller Fremdsprachen. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $231/37=6,2$.

5. CE: Durchschnittliche Menge von Assoziationen und Negativassoziationen (165/7), jeweils relativ gleichmäßig auf die einzelnen Stimulusprachen verteilt. Lediglich die katalanischen Stimuli provozierten deutlich weniger Assoziationen und umgekehrt die mit Abstand meisten Negativassoziationen; Assoziationen v.a. im Bereich der formalen Similarität, der semantischen Kontiguität und der Übersetzungen. Sehr wenige Assoziationen aus den Bereichen der semantischen Similarität und syntagmatischen Kontiguität. Bei den Übersetzungsassoziationen fällt auf, daß bei den fremdsprachlichen Stimuli das Mengenverhältnis von Her- und Hinübersetzungen mit der Kompetenz der jeweiligen Stimulusprache korreliert: Je besser die Stimulusprache beherrscht wird, desto deutlicher überwiegen die Herübersetzungen. Bei den italienischen Stimuli sind Her- und Hinübersetzungen gleichmäßig verteilt, bei den katalanischen Stimuli überwiegen die Hinübersetzungen.

Sehr hoher Anteil von FS-Assoziationen, häufig auf Basis der formalen Similarität: Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $102:63=1,6$. Bei den spanischen und katalanischen Stimuli wird sogar mehr über die Fremdsprachen als über die Muttersprache assoziiert. Recht breite Ausnutzung ihres Fremdsprachenspektrums beim Assoziieren. Gewisse Tendenz, beim Assoziieren in der Sprache des Stimulus oder einer nah verwandten Sprache zu bleiben. Rangfolge der in den Assoziationen genutzten Fremdsprachen: Französisch > Spanisch > Englisch > Latein, also ziemlich unabhängig vom Sprachkompetenzranking der Probandin.

6. AE: Überwiegend defensives Assoziationsverhalten: Sehr wenige Assoziationen (125), dafür extrem viele Negativassoziationen (30; Höchstwert der Stichprobe). In den ihr unbekannteren Stimulusprachen Spanisch, Italienisch und Katalanisch überwiegend formales Assoziieren. Bei französischen Stimuli extrem viele Herübersetzungen (20 von 31 Assoziationen), also eine Auswirkung der studienbe-

dingten Übersetzungspraxis bzw. des rein gesteuerten Erwerbs. Bei den spanischen und katalanischen Stimuli, also Stimuli aus ihr unbekanntem Sprachen, fast nur formale Assoziationen bzw. Wortklassenwechsel, kaum Übersetzungsversuche. Insgesamt auffallend wenige Antonyme.

Das Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz. liegt im Durchschnitt bei $93/32=2,9$. Klare Tendenz, mit abnehmender Kompetenz der Stimulusprache mehr über die Fremdsprachen zu assoziieren – beim Katalanischen sogar mehr FS-Assoziationen als MS-Assoziationen. Beliebteste Assoziationsfremdsprachen: Französisch und Englisch (zweitbeste und beste FS).

7. TG: Recht wenige Assoziationen (136), aber ziemlich gleichmäßig auf die einzelnen Stimulusprachen verteilt (zu deutschen Stimuli etwas mehr, zu katalanischen etwas weniger als im Durchschnitt). Durchschnittlich viele Negativassoziationen (7), am häufigsten bei den Stimuli aus dem Französischen (4), ihrer (mit Latein) schwächsten Sprache. Extrem wenige Übersetzungsreaktionen, überhaupt keine bei spanischen Stimuli. Die formalen Assoziationen sind meist gleichzeitig inhaltlich motiviert, steigen aber dennoch umgekehrt proportional zur Kompetenz in der jeweiligen Stimulusprache an. Im Spanischen assoziiert TG fast genauso wie in ihrer Muttersprache, also überwiegend semantisch. Offensichtlich eine klare Auswirkung ihres überwiegend ungesteuerten Spanisch-Erwerbs.

Relativ hoher FS-Anteil: Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $86/50=1,7$. Dies liegt v.a. an den spanischen Stimuli: Auf diese hat sie – mit zwei Ausnahmen – durchweg spanisch assoziiert. Auch sonst überwiegt das Spanische als Assoziationsprache (insgesamt sind von 50 fremdsprachlichen Assoziationen 47 spanisch). Darüber hinaus Tendenz, bei schlechter beherrschten Stimulusprachen eher fremdsprachlich zu assoziieren als muttersprachlich.

8. SG: Durchschnittliche Assoziationsmenge (161), relativ viele Negativassoziationen (20). Die zahlreichen metasprachlichen Bemerkungen z.B. zu den Wortklassen der Stimuli sprechen für ein hohes Maß an Sprachbewußtheit. Bei muttersprachlichen Stimuli überwogen Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Kontiguität, bei fremdsprachlichen Stimuli deutlich die Herübersetzungen (58 von 116 Assoziationen auf fremdsprachliche Stimuli). Nur bei den katalanischen und spanischen Stimuli, also den Sprachen, die sie nicht beherrschte, waren formale Assoziationen ähnlich häufig wie Herübersetzungen.

Deutliches und durchgängiges Bevorzugen des Deutschen als Assoziationsprache. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $135/26=5,2$. Bevorzugte Assoziationsfremdsprachen: $F > I > L$ (zweitbeste, fünftbeste und beste FS). Die Dominanz des Deutschen und die starke Präsenz der Metasprache ist möglicherweise Resultat eines sehr kognitiven, grammatikzentrierten (Latein-) Unterrichts, der die Probandin stärker geprägt haben könnte als ihre durchaus vorhandenen Sprachaufenthalte im Ausland.

9. OH: Durchschnittlich viele Assoziationen und Negativassoziationen (156/15). Bei den deutschen und französischen Stimuli überwiegend semantisches, bei den übrigen Stimuli eher lautliches Assoziieren. Die Assoziationen auf die französischen Stimuli waren zu einem Drittel Übersetzungen ins Deutsche – hieran erkennt man, daß OH nicht gleichmäßig zweisprachig aufgewachsen ist. Alle Hinübersetzungen waren Übersetzungen ins Französische. Vier der fünf Übersetzungen deutscher Stimuli ins Französische folgten unmittelbar aufeinander, und zwar gleich am Anfang des Tests, also ein Ausfluß kurzfristiger starker Aktivierung des Französischen.

Sehr hoher Anteil an fremdsprachlichen Assoziationen: Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $96/60=1,6$. Dabei deutliche Bevorzugung des Französischen (beste FS). Bei italienischen und katalanischen Stimuli (dem Probanden unbekannte Sprachen) mehr fremdsprachliche als muttersprachliche Assoziationen. Relativ viele lateinische Assoziationen (5). Die biographisch begründete Dominanz des Französischen unter OH's Fremdsprachen schlägt also im Test durch, ohne daß er wie ein französischer Muttersprachler assoziieren würde – dafür spielen die Übersetzungen ins Deutsche eine zu große Rolle. Latein als erste Fremdsprache wirkt noch nach, obwohl es als schlechteste (und wohl auch am wenigsten aktivierte) Sprache bezeichnet wurde.

10. NH: Geringste Assoziationsmenge der gesamten Stichprobe trotz relativ weniger Negativassoziationen (113/6). Assoziationen sehr gleichmäßig über die Stimulusprachen verteilt. Große Diskrepanz zwischen Assoziationen auf deutsche und französische Stimuli auf der einen Seite und auf die Stimuli aus den ihr unbekannt Sprachen Italienisch, Spanisch und Katalanisch auf der anderen Seite: In der ersten Gruppe kaum Wortklassenwechsel und lautliche Assoziationen, aber viele semantische Assoziationen (bei frz. Stimuli v.a. Herübersetzungen), in der zweiten Gruppe genau umgekehrte Verhältnisse. Keinerlei syntagmatische Assoziationen. Das starke Übergewicht der Herübersetzungen bei französischen Stimuli (12 von 22 Assoziationen) dürfte eine Auswirkung des rein gesteuerten Erwerbs dieser Sprache sein.

Durchweg konstant starke Bevorzugung der Muttersprache als Assoziationsprache, ganz gleich aus welcher Sprache der Stimulus kam. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $100/13=7,7$. Beim Assoziieren keine bestimmte Bevorzugung einer Fremdsprache, dafür aber Verteilung auf fünf Fremdsprachen (E, F, S, I, L). Immerhin gleich viele lateinische wie französische Assoziationen (je 3), was wohl mit der Belegung von Latein als erster Fremdsprache zusammenhängt.

11. RH: Durchschnittlich viele Assoziationen und Negativassoziationen (194/16). Auffallend homogenes Assoziieren auf französische und spanische Stimuli, also die Sprachen, die auch in ihrem Ranking dieselbe Position einnehmen. Bei diesen Stimuli treten auch die meisten Herübersetzungen auf, wohl infolge des überwie-

gend gesteuerten Erwerbs dieser Sprachen. Hinübersetzungen werden zumeist ins Englische getätigt, die stärkste Sprache der Probandin, die auch ungesteuert erworben wurde.

Recht hoher Anteil an fremdsprachlichen Assoziationen: Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $130/64=2,0$. Dennoch überwiegen bei allen Stimulussprachen die muttersprachlichen Assoziationen (am wenigsten deutlich bei Stimuli aus dem Ital. und Kat., ihr unbekanntesten Sprachen). Bevorzugung der Assoziationsfremdsprachen spiegelt ihr persönliches Sprachenranking (Kompetenz und Aktivierung betreffend) wieder: Englische Assoziationen (33) liegen also deutlich vorne, französische (16) und spanische (14) Assoziationen folgen gleichauf.

12. CK: Diese zweisprachige Probandin (D/F) äußerte durchschnittlich viele Assoziationen (188), ziemlich gleichmäßig auf die einzelnen Stimulussprachen verteilt. Lediglich bei Stimuli aus dem Deutschen, ihrer trotz Zweisprachigkeit (im engeren Sinn) stärksten Sprache, waren die Werte etwas erhöht. Sehr wenige Negativassoziationen (3). Bei den deutschen Stimuli reagierte sie von Stimulus 1 bis 12 wie eine typische Frankophone, d.h. überwiegend mit Übersetzungen ins Französische. Ab Stimulus 13 ('Urlaub') assoziierte sie nur noch auf Deutsch, und zwar v.a. mit Antonymen und Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Kontiguität. Dieser Wechsel ist nicht durch den Versuchsaufbau provoziert – die Sprachen wurden ja jeweils nach dem 10. Stimulus gewechselt. Wahrscheinlicher ist, daß der *frame* 'Urlaub' die Aktivierungsgrade von Deutsch und Französisch vertauscht hat. Die Assoziationen auf die deutschen und französischen Stimuli hin unterschieden sich v.a. in drei Kategorien: Auf deutsche Stimuli hin gab es keine lautlichen Assoziationen, auf französische hin immerhin 10, auf deutsche Stimuli hin gab es 33 Assoziationen in der Kategorie "Semantische Kontiguität", auf die französischen Stimuli hin nur vier. Deutsche Stimuli wurden auch doppelt so oft ins Französische übersetzt (6) wie französische Stimuli ins Deutsche (12). Bei den Stimuli aus den übrigen Sprachen fiel der durchweg hohe Anteil lautlicher Assoziationen sowie das gänzliche Fehlen von synonymischen, antonymischen und syntagmatischen Assoziationen auf.

Zu den Assoziationssprachen: Bei deutschen und französischen Stimuli assoziierte CK eher über das Deutsche, bei den spanischen, italienischen und katalanischen Stimuli eher über andere Sprachen, bevorzugt über das Französische (der Ausdruck Fremdsprache verbietet sich hier). Auch ihre Hinübersetzungen gingen überwiegend in das Französische.⁵⁵⁵ Ansonsten nur noch Assoziationen über das Spanische, ihre viertbeste Sprache. Das Englische, ihre drittbeste Sprache, war bei den

⁵⁵⁵ Natürlich kann man darüber streiten, ob in diesem Fall der Terminus "Hinübersetzung" überhaupt gerechtfertigt ist. Da aber Französisch bei dieser Bilingualen offensichtlich doch die etwas schwächere Sprache im Vergleich zu Deutsch ist (was auch von der Probandin so angegeben wurde), scheint mir der Terminus doch gerechtfertigt.

Assoziationen überhaupt nicht vertreten. Verhältnis Dt.-Assoz./Nicht-Dt.-Assoz.: $106/83=1,3$. Vierthöchster Anteil nicht-deutscher Assoziationen.

13. NK: Relativ geringe Anzahl von Assoziationen (154) bei sehr vielen Negativassoziationen (25). Die Menge der Assoziationen zu deutschen (43), italienischen (38), und französischen (30) Stimuli spiegelt exakt ihr Fremdsprachenranking wieder. Entsprechend selten sind Assoziationen zu Stimuli aus dem ihr unbekanntem Spanischen (21) und Katalanischen (22). Nur bei Stimuli aus diesen beiden Sprachen überwiegen deutlich die lautlichen Assoziationen. Bei französischen und italienischen Stimuli hingegen reagierte sie v.a. mit Übersetzungen ins Deutsche, also wohl eine Auswirkung des überwiegend gesteuerten Erwerbs dieser Fremdsprachen.

Beim Assoziieren durchweg deutliche Bevorzugung der Muttersprache, bei fremdsprachlichem Assoziieren relativ gleichmäßige Verteilung über mehrere Sprachen. Beim fremdsprachlichen Assoziieren auch leichte Tendenz dazu, nach Möglichkeit in der Sprache des Stimulus oder der nächstverwandten zur Verfügung stehenden Sprache zu assoziieren. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $120/34=3,5$.

14. MK: Durchschnittlich viele Assoziationen (182), sehr viele Negativassoziationen (26). Bei deutschen Stimuli recht ausgeglichenes Assoziieren über alle Kategorien hinweg. Bei fremdsprachlichen Stimuli assoziierte sie immer dann, wenn sie einigermaßen sicher sein konnte, die Bedeutung des Stimulus zu kennen oder erschließen zu können. Die Assoziationen waren in diesen Fällen Herübersetzungen oder entstammten der semantischen Kontiguität. Auffallend wenig lautliches Assoziieren (zweitgeringster Wert der Stichprobe) – wenn die Probandin auf lautliches Assoziieren angewiesen war, schwieg sie offensichtlich lieber ganz.

Bei den Assoziationen durchweg deutliche Bevorzugung der Muttersprache, bei den wenigen fremdsprachlichen Assoziationen (15) relativ gleichmäßige Verteilung über mehrere Sprachen. Die häufigsten fremdsprachlichen Assoziationen finden sich ausgerechnet bei den deutschen Stimuli und entstammen dem Spanischen, der Sprache, die MK gerade studiert. Möglicherweise sind hier typische Vokabelmuster aktiviert worden. Keine einzige FS-Assoz. beim Katalanischen, hier aber allein 13 Negativassoziationen (von 20 möglichen = Anzahl der Stimuli). Auffallend war, daß das Norwegische, also die Sprache, die die Probandin selbst als ihre bestbeherrschte und am stärksten aktivierte bezeichnete, überhaupt nicht in Form von Assoziationen auftauchte. Insgesamt zeigte die Probandin sehr wenig Phantasie beim sprachlichen – oder genauer – lautbezogenen Assoziieren. Es paßt ins Bild, daß die Probandin keine "typische" Romanistikstudentin, sondern eine Mathematik- und Geographie-Lehrerin war. Möglich ist natürlich auch, daß ihr Monitor die Äußerung einiger Lautexperimente als unsinnig blockierte, die ihr durchaus in den Sinn gekommen waren. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $167/15=11,1$ => zweitniedrigster FS-Anteil.

15. KO: Durchschnittlich viele Assoziationen und Negativassoziationen (189/8). Die einzelnen Assoziationen waren auffallend lang (oft ganze Sätze oder Syntagmen, dann immer auch als Wortklassenwechsel gewertet) und gehörten zum allergrößten Teil in den Bereich der semantischen Kontiguität. Die Verteilung der Assoziationen auf die deutschen (51), die spanischen (45) und die französischen (34) Stimuli spiegelt das Sprachenaktivierungsranking der Probandin wider. Lediglich die 36 Assoziationen zu italienischen Stimuli, also einer Sprache, für die sie keinerlei Kenntnisse angegeben hatte, passen nicht recht ins Bild. Es fiel auf, daß die Probandin trotz des fast ausschließlichen muttersprachlichen Assoziierens (in 187 von 189 Fällen) nur sehr selten fremdsprachliche Stimuli ins Deutsche übersetzte – Hinübersetzungen in andere Fremdsprachen fehlten völlig.

Die zwei einzigen fremdsprachlichen Assoziationen entstammten dem Spanischen, der Sprache, in der die Probandin gerade das Examen vorbereitete und die sie zuletzt durch einen längeren Auslandsaufenthalt intensiviert hatte. Möglicherweise hat die sehr starke inhaltliche Fixierung der Probandin weitere Assoziationen in den Fremdsprachen verhindert. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $187/2=93,5$ => mit Abstand niedrigster FS-Anteil!

16. BS: Recht viele Assoziationen (207), durchschnittlich viele Negativassoziationen (7). Die meisten Assoziationen entfielen auf die deutschen (46) und italienischen Stimuli (47), die beiden stärksten Sprachen der Probandin. Die Stimuli aus den übrigen Sprachen wurden mit gleichmäßig vielen Assoziationen bedacht, egal, ob die Sprachen der Probandin bekannt waren (frz. Stimuli: 39 Assoz.) oder nicht (sp. Stimuli: 36 Assoz.; kat. Stimuli: 37 Assoz.). Bei deutschen Stimuli extrem viele Hinübersetzungen ins Italienische und Französische, sonst überwiegend lautliches Assoziieren sowie Her- und Hinübersetzungen.

Deutlich mehr fremdsprachliche (127) als muttersprachliche (80) Assoziationen, Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $80:127=0,6$ => Höchster FS-Anteil! FS-Assoziationen v.a. aus dem Italienischen, gefolgt vom Frz. (relativ gleichmäßig viele dann auch noch bei E, S, L) – das Sprachenranking spiegelt sich also bei den Assoziationssprachen wieder. BS assoziierte über all ihre Fremdsprachen. Interessantes Detail: Die meisten FS-Assoziationen gab es bei den deutschen Stimuli, die meisten muttersprachlichen Assoziationen (hier sogar in Überzahl) bei den italienischen Stimuli, ihrer besten Fremdsprache! Offensichtlich spielten hier also typische Vokabellernstrukturen des gesteuerten Erwerbs eine Rolle. Bei den katalanischen Stimuli fiel auf, daß hier jeweils das französische und das italienische Lexikon hintereinander abgefragt (ja quasi "abgehakt") wurden, d.h. es gab häufig zwei Assoziationen, eine französische und eine entsprechende italienische.

17. AS: Zweitgrößte Assoziationsanzahl (261) bei sehr wenigen Negativassoziationen (4). Die Assoziationen verteilten sich ziemlich gleichmäßig auf die unterschiedli-

chen Stimulussprachen, lediglich die katalanischen Stimuli lösten etwas weniger Assoziationen aus. Bei den deutschen Stimuli sehr viele Hinübersetzungen, v.a. ins Französische und Englische, die bestbeherrschten und am stärksten aktivierten Fremdsprachen der Probandin. Ansonsten v.a. lautliche Assoziationen, solche aus dem Bereich der semantischen Kontiguität sowie Her- und Hinübersetzungen – also ein ganz ähnliches Assoziationsverhalten wie BS (s.o.).

Sehr viele FS-Assoziationen (123), v.a. aus dem Französischen (mit deutlichem Abstand folgen auf einem Niveau: E, S, L). Assoziierte über all ihre Fremdsprachen. Höchste Anzahl lateinischer Assoziationen in der ganzen Stichprobe (wohl ein Zusammenhang mit Latein als erster Fremdsprache). Parallele zu BS: Die meisten FS-Assoz. gab es bei den deutschen Stimuli, die meisten muttersprachlichen Assoz. (hier sogar in Überzahl) bei den französischen Stimuli, ihrer besten Fremdsprache. Offensichtlich spielten auch hier Vokabellernstrukturen eine Rolle. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $138/123=1,1$ (dritthöchster Anteil von FS-Assoziationen).

18. VS: Relativ wenige Assoziationen (140) bei durchschnittlich vielen Negativassoziationen (10). Die Anzahl der Assoziationen pro Stimulussprache spiegelt exakt das Sprachenranking der Probandin wieder (deutsche Stimuli: 37 Assoz., frz. Stimuli: 30 Assoz., span. Stimuli: 27 Assoz., ital. Stimuli: 24 Assoz., kat. Stimuli: 22 Assoz.). Unter den Assoziationen auf fremdsprachliche Stimuli befinden sich auffallend wenige Herübersetzungen. Im Falle des Französischen und Spanischen könnte dies eine Auswirkung der längeren Auslandsaufenthalte bzw. des teilweise ungesteuerten Fremdsprachenerwerbs sein. Darüber hinaus scheint dies eine Konsequenz individueller Lernstrategien zu sein: Auf meine Nachfrage hin erklärte VS nämlich, daß sie sich Vokabeln eigentlich nur noch indirekt bei der fremdsprachlichen Lektüre aneigne. Wenn sie überhaupt auf traditionelle Weise Vokabeln lerne, dann tue sie dies ausschließlich vom Deutschen in die Fremdsprache, also aktiv. Herübersetzungen spielen also bei diesen Lernvorgängen keine Rolle. Bei Stimuli aus Sprachen, die der Probandin bekannt waren, assoziierte sie überwiegend semantisch, bei Stimuli aus unbekanntem Sprachen (Italienisch, Katalanisch) überwiegend lautlich.

Was die Assoziationssprachen angeht, so zeigte VS deutlich mehr fremdsprachliche als muttersprachliche Assoziationen (Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $59/81=0,7$, d.h. der zweithöchste FS-Anteil der Stichprobe). Nutzung von 4 Assoziationssprachen, dabei aber deutliche Bevorzugung des Französischen und Spanischen. Deutliche Tendenz, am liebsten in der Sprache des Stimulus zu assoziieren (gilt für deutsche, französische und spanische Stimuli), oder aber in der nächstverwandten zur Verfügung stehenden Sprache (gilt für it. u. kat. Stimuli). Bei vokabelmäßig nicht bekannten Stimuli assoziierte VS eher über ihre Fremdsprachen als über die Muttersprache. Bei den italienischen Stimuli häufig Hinübersetzungen ins Französische *und* Spanische; ähnlich bei den katalanischen Stimuli, hier aber ins Französische *oder* Spanische.

19. CT: Die italienische Probandin äußerte durchschnittlich viele Assoziationen (163) bei sehr wenigen Negativassoziationen (5). Die Assoziationen verteilten sich ziemlich gleichmäßig auf die einzelnen Stimulussprachen. Bei Stimuli aus den ihr unbekanntesten Sprachen Katalanisch und Spanisch überwogen lautliche Assoziationen, sonst dominierten Hinübersetzungen (v.a. ins Deutsche) und Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Kontiguität.

Was die Assoziationssprachen angeht, so hatte man den Eindruck, daß CT nach Möglichkeit immer versuchte, im Deutschen, also ihrer besten Fremdsprache, zu assoziieren. Sie sagte mir später, sie habe wohl die Aufgabenstellung mißverstanden und sich ein wenig an dem orientiert, was sie aus den Nachbarboxen im Sprachlabor mitbekam.⁵⁵⁶ Verhältnis MS-Assoz (Ital)/FS-Assoz (Deutsch+andere FS): 22/141=0,2 (höchster Anteil von FS-Assoz., muß aber außer Konkurrenz gewertet werden). Neben den deutschen Assoziationen gab es nur noch aus dem Französischen, ihrer zweitbesten Fremdsprache, nennenswerte Assoziationsmengen. Auch hier handelte es sich v.a. um Hinübersetzungen. Daß die Aufgabenstellung mißverstanden wurde, läßt sich v.a. daran ablesen, daß sie ausgerechnet bei den italienischen Stimuli mit keiner einzigen italienischen Assoziation reagierte – ein sehr künstliches Verhalten. Daß aber CT bei den deutschen Stimuli tatsächlich in der Lage war, wie eine deutsche Muttersprachlerin zu assoziieren, liegt mit Sicherheit an dem langen Sprachaufenthalt in Deutschland, den sie gerade zu zwei Dritteln absolviert hatte, bzw. an dem damit verbundenen ungesteuerten Spracherwerb.

20. AW: Durchschnittlich viele Assoziationen (193), relativ wenige Negativassoziationen (5). Die Assoziationen sind ziemlich gleichmäßig auf die Stimulussprachen verteilt, lediglich bei den deutschen Stimuli ist die Anzahl der Assoziationen leicht erhöht. Die Assoziationen zu deutschen Stimuli stammen überwiegend aus dem Bereich der semantischen Kontiguität, die zu fremdsprachlichen Stimuli sind zu meist Herübersetzungen oder aber lautlich basierte Assoziationen. Das Mengenverhältnis zwischen diesen beiden Kategorien korreliert dabei mit dem Sprachenranking der Probandin: Je schlechter sie eine Stimulussprache beherrscht, um so mehr wird lautlich assoziiert und umgekehrt weniger übersetzt. Bei den Stimuli aus ihrer besten (hier vertretenen) Fremdsprache, dem Französischen, finden wir dagegen sehr viele Herübersetzungen und ziemlich wenige lautliche Assoziationen. Nur bei den Stimulussprachen, für die die Probandin keine Kompetenzen angegeben hatte, überstieg die Zahl der Hinübersetzungen die der Herübersetzungen.

⁵⁵⁶ Für ein "Kopieren" der Assoziationen aus den Nachbarboxen reichte natürlich der Assoziationszeitraum von 5 Sekunden nicht aus. Außerdem hatte sie auch wenig Übereinstimmungen mit den Assoziationen der Probanden aus den Nachbarboxen. Sie hat sich also lediglich in der Wahl der Sprache an ihren Nachbarn orientiert.

Bei den Assoziationen wurde durchgängig die Muttersprache bevorzugt, am wenigsten deutlich aber dort, wo die Stimulussprache kaum oder gar nicht bekannt war (Kat, It.). Bevorzugte Assoziationsfremdsprache war das Französische, gefolgt vom Englischen (zweitbeste und beste FS). Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $132/61=2,2$. Nutzung aller ihr zur Verfügung stehenden Fremdsprachen für das Assoziieren.

21. DZ: Durchschnittlich viele Assoziationen (162) bei nur einer einzigen Negativassoziation – der Probandin fiel also praktisch immer etwas ein. Viele längere, episodische und die Probandenbiographie betreffende Assoziationen, vorzugsweise in der L1. Die Assoziationen waren gleichmäßig auf die Stimulussprachen verteilt, auch bei der Art der Assoziationen hielt sich der Einfluß der Stimulussprachen in Grenzen. Es fiel lediglich der sehr hohe Wert für Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Kontiguität bei den deutschen Stimuli auf, sowie ein deutlich erhöhter Wert für lautliche Assoziationen bei Stimuli aus dem Italienischen und Katalanischen, also zwei Sprachen, für die die Probandin keine Kompetenzen angegeben hatte. Nur bei Assoziationen zu Stimuli aus diesen beiden Sprachen war auch die Anzahl der Hinübersetzungen gleich groß oder größer als die der Herübersetzungen. Bei Stimuli aus ihren beiden bestbeherrschten Sprachen, dem Deutschen und Französischen, gab es auffallend viele syntagmatische Assoziationen (11 bzw. 17 – die höchsten Werte der gesamten Stichprobe in dieser Kategorie) – häufig handelte es sich dabei um Zitate aus Liedtexten. Hier liegt also ein Einfluß des (zumindest teilweise) ungesteuerten Erwerbs dieser Sprachen vor. Durch die syntagmatischen Assoziationen ergaben sich auch viele Wortklassenwechsel. Hin und wieder metasprachliche Kommentare des Typs "Hört sich türkisch an" (zu kat. *exagerat*).

Relativ viele fremdsprachliche Assoziationen, oft eingebettet in einen deutschen Kontext (z.B. zu frz. *doucement*: "'*doucement, doucement*' hat die kleine Tochter immer gesagt, wenn wir zu wild etwas gespielt haben") . Deutliche Bevorzugung des Französischen und Spanischen als Assoziationsfremdsprache (beste u. drittbeste FS), aber dennoch Ausnutzung all ihrer Fremdsprachen (incl. Latein u. Neugriechisch). Die drei neugriechischen Assoziationen waren alle rein lautlicher Natur. Verhältnis MS-Assoz./FS-Assoz.: $104/58=1,8$.

Ziehen wir ein **Fazit**:

Probanden, die sehr viel assoziiert haben, taten dies meist im Bereich der semantischen Kontiguität. Der Grund liegt wohl darin, daß sich hier am schnellsten Wortketten bilden lassen, da es sich um die offenste Klasse handelt. Die Assoziationen können im Grunde in der Reihenfolge produziert werden, wie ihre jeweiligen Umweltreferenten

typischerweise wahrgenommen werden. So assoziierte z.B. NE auf frz. *marcher* bzw. *marché*.⁵⁵⁷ "Stuttgart > Königstraße > essen > Mövenpick".

Zu beobachten ist eine Affinität zwischen den Kategorien "Wortklassenwechsel" und "Semantische Kontiguität", sowie zwischen "Wortklassenwechsel" und "Formale Similarität": Wortklassenwechsel tauchten also zum einen verstärkt bei Probanden auf, die besonders viel in einem speziellen semantischen Bereich assoziierten (hier ist der Wortklassenwechsel also quasi Absicht, denn es wird der ganze *frame* abgesucht), zum anderen bei Probanden, die lautlich assoziieren (hier ist der Wortklassenwechsel reiner Zufall – v.a. dann, wenn es um *rein* lautliche Assoziationen geht).

Lerner, die eine Fremdsprache überwiegend ungesteuert erworben hatten, reagierten auf Stimuli dieser Sprache ähnlich wie Muttersprachler: Sie blieben mit den Assoziationen überwiegend in der Sprache des Stimulus und assoziierten v.a. im semantischen Bereich. Dies galt beispielsweise für TG (Spanisch), OH (Französisch) und CT (Deutsch). Probanden, die eine Fremdsprache überwiegend im Unterricht gelernt hatten, reagierten häufiger mit Übersetzungs- und lautlichen Assoziationen.

Bei der Nutzung der Fremdsprachen in den Assoziationen ergaben sich die folgenden Auffälligkeiten:

1. Es wurde bevorzugt in der best- oder zweitbestbeherrschten Fremdsprache (dann, wenn die beste FS Englisch war) assoziiert (Französisch: 549 Belege, Spanisch: 206, Italienisch: 145, Englisch: 107, Latein: 59, Katalanisch: 6, Neugriechisch: 3, Brasilianisches Portugiesisch: 2 Belege). Die geringe Nutzung des Englischen ist, wie bereits angedeutet, wohl dadurch begründet, daß die Stimuli nur in phonetischer Form vorlagen. Hätten sie auch in graphischer Form vorgelegen, wäre der Wert für das Englische mit Sicherheit höher ausgefallen, da dessen stark etymologisierende Orthographie die Bezüge zu den romanischen Sprachen deutlicher macht als die gesprochene Sprache.
2. Andere Fremdsprachen kamen bei Assoziationen v.a. dann zum Zug, wenn sie zugleich die Sprache des Stimulus oder aber dieser sehr ähnlich waren.
3. Je unbekannter die Stimulussprache bzw. der Stimulus war, desto eher wurde über Fremdsprachen assoziiert, hier dann häufig in lautlicher Form (deutsche Stimuli: 17,6% nicht-deutsche Assoziationen, frz. St.: 24,3%, span. St.: 32,8%, ital. St.: 33,4%, kat. St.: 41,4%).

Trotz dieser im großen und ganzen gültigen Tendenzen gab es teilweise beträchtliche individuelle Unterschiede in bezug auf die Nutzung der Fremdsprachen beim Assoziieren. Betrachtet man die assoziierenden Individuen, die allesamt multilingual sind, so lassen sich die folgenden Typen/Gruppen der Fremdsprachennutzung unterscheiden:

⁵⁵⁷ Da der Stimulus akustisch präsentiert wurde, kann nicht festgelegt werden, welches der beiden Homophone den *intake* der Probandin darstellte.

Assoziationsstyp 1: Der vorsichtige, muttersprachenfixierte Typ ("monolinguid")

Beschreibung: wenig fremdsprachliche Assoziationen, viele Negativassoziationen, wenn überhaupt fremdsprachliche Assoziationen, dann über die beste oder zweitbeste FS bzw. die FS, die man gerade am intensivsten lernt.

prototypische Vertreter: FA, AB, AE, SG, NH, NK, MK, KO

In der Peripherie des Typs: RH (sie hat eigentlich zu viele FS-Assoz für diese Gruppe, aber andererseits auch ziemlich viele Negativassoziationen).

typische Assoziationsketten:

rennen > laufen > Sport > es eilig haben (SG)

frz. *jaune* > gelb > Farbe (SG)

kat. *cuina* > ("keine Ahnung") RH

Assoziationsstyp 2: Auf Muttersprache und eine einzige FS fixierter Typ ("bilinguoid")

Beschreibung recht viele FS-Assoziationen, aber deutlich auf eine einzige Fremdsprache eingeschränkt, und zwar i.a. auf die beste oder zweitbeste FS bzw. die FS, die man gerade am intensivsten lernt.

Vertreter: TG, OH, CK, CT

typische Assoziationsketten:

frz. *jaune* > frz. *bleu* > gelb (OH)

it. *porta* > frz. *la porte* > die Tür (CK)

kat. *cuina* > sp. *cuna* ('Wiege') (TG)

Assoziationsstyp 3: Der Wanderer/Switcher zwischen den Sprachwelten ("multilinguoid") – multilingual sind alle Probanden, aber nur diesen sieht man es am Assoziieren an

Beschreibung: recht viele FS-Assoziationen, die sich relativ gleichmäßig über mehrere ihm zur Verfügung stehende Fremdsprachen verteilen. Häufige Tendenz, in der Sprache des Stimulus oder der nächstverwandten zur Verfügung stehenden Sprache zu assoziieren. Des öfteren metasprachliche Bemerkungen.

prototypische Vertreter: CE, BS, AS, VS, DZ

in der Peripherie des Typs: HB, AW (haben eigentlich zuwenig FS-Assoziationen, nutzen aber ihr Sprachenspektrum aus)

typische Assoziationsketten:

rennen > laufen > springen > hüpfen > unregelmäßiges Verb, mußte man früher immer lernen (HB)

frz. *jaune* > gelb > *yellow* (AS)

sp. *beber* > it. *bere* > frz. *boire* > trinken (BS)

it. *ora* > die Stunde > lat. *hora* > frz. *heure* (CE)
 it. *mangiare* > essen > lat. *manducare* > frz. *manger* (BS)
 kat. *cuina* > Koiné-Griechisch (DZ)

Schwer in diese Klassifikation einzuordnen war die Probandin NE: Sie zeigte einerseits starke Muttersprachenfixierung, war aber im Assoziationsverhalten nicht vorsichtig, sondern eher offensiv und auf Geschwindigkeit ausgerichtet. Wenn sie fremdsprachlich assoziierte, nutzte sie darüber hinaus die ganze Breite des ihr zur Verfügung stehenden FS-Spektrums.

typische Assoziationsketten:

rennen > laufen > hüpfen > springen > gymnastische Grundform
 vor > zurück > rechts > links > rein > raus > hinten > vorne > oben > unten
 frz. *bien* > gut > super > frz. *bientôt*
 sp. *fuerza* > Kraft > Mut > engl. *force*
 kat. *blanc* > sp. *blanco* > Bank > blank

Ein letztes Wort zu den Ergebnissen der deutsch-französischen und der italophonen Probandin. Natürlich herrschten für sie a priori andere Bedingungen, weshalb ich ihre Assoziationen zur Sicherheit auch getrennt gezählt habe. Es stellte sich aber heraus, daß dies weitgehend überflüssig war: Bei CK überwogen fast durchweg die deutschen Assoziationen, und zwar auch bei den französischen Stimuli, wo man es vielleicht am wenigsten erwartet hätte. Lediglich bei den italienischen Stimuli assoziierte sie häufiger über ihre zweite Muttersprache. Noch überraschender war das Ergebnis von CT: Sie bevorzugte ausnahmslos das Deutsche als Assoziationssprache, mit weitem Abstand gefolgt vom Italienischen. Am deutlichsten war dies ausgerechnet bei den italienischen Stimuli: Hier mied sie italienische Assoziationen auf der ganzen Linie. Dies hängt wohl damit zusammen, daß diese Probandin bereits stark germanisiert war (als Austauschstudentin hatte sie schon eine längere Zeit in Deutschland verbracht) und vielleicht auch, wie sie selbst später sagte, den Arbeitsauftrag nicht genau verstanden hatte. Ihre Stellungnahme, sie habe sich wohl an dem Gemurmel aus den Nachbarkabinen des Sprachlabors orientiert, sollte aber nicht überbewertet werden: Über alle Stimulussprachen verteilt war nämlich das Italienische immerhin ihre zweitliebste Assoziationssprache. Daß es sich bei diesen beiden Probanden um muttersprachliche Romaninnen handelte, merkte man eigentlich nur daran, daß sie das Englische als Assoziationssprache komplett ignorierten. Ansonsten ergab ihre Mitberücksichtigung mit Sicherheit keine Ergebnisverfälschung.

4.3.6 Zusammenhänge zwischen Inferieren und Assoziieren

Was für die Auswertung der Tiefenstudie noch aussteht, ist das Aufeinanderbeziehen der Ergebnisse der einzelnen Tests. Dies scheint mir v.a. aus der Probandenperspektive sinnvoll zu sein. Besonders naheliegend ist es, die (interlingualen) Inferenzketten, die im Übersetzungstest mit schriftlicher Vorlage entstanden sind, mit den Wortketten aus dem Assoziationstest zu vergleichen (vgl. Müller-Lancé 2001c). Es geht also darum, ob es individuelle oder strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen bewußtem, gezieltem, schriftbasiertem Wörtersuchen (\cong Inferenz- bzw. Übersetzungstest) und unbewußtem, ziellosem, lautbasiertem Wörtersuchen (\cong Assoziationstest) gibt. Vom Ergebnis verspreche ich mir Aufschlüsse für die Frage, wie die Verarbeitung mehrerer Sprachen im mentalen Lexikon eines Sprecherindividuums organisiert sein kann. Nun zu den einzelnen Auffälligkeiten:

Die Probandinnen CE, AS und DZ waren im Übersetzungstest als interlinguale "Extrem-Inferierer" klassifiziert worden. Alle diese drei Probandinnen lagen beim Assoziationstest in der "multilinguoiden" Gruppe.

OH, NH, FA, VS, AW und CT waren als interlinguale "Viel-Inferierer" eingestuft worden. Im großen und ganzen bestätigte sich auch bei ihnen diese Flexibilität beim Springen zwischen den Fremdsprachen im Assoziationstest: Hier gehörten VS und AW zur "multilinguoiden" Gruppe (Typ 3), und auch OH und CT hatten recht viele fremdsprachliche Assoziationen, wenn auch auf wenige Sprachen beschränkt (Assoziationstyp 2: "bilinguoid"). Schlecht zu den Ergebnissen des Assoziationstests passen also nur die relativ hohen Inferenz-Werte von NH und FA, sowie die breite Ausnutzung des Sprachenspektrums von OH.

MK, CK und KO hatten beim Übersetzungstest zu den "Wenig-Inferierern" gehört. Diese defensive Haltung zeigte sich bei MK und KO auch im Assoziationstest (beide Typ 1: "monolinguoid"). Bei CK paßt zwar die geringe Anzahl interlingualer Strategien nicht so recht zur relativ hohen Anzahl fremdsprachlicher Assoziationen, dafür zeigte sich aber in beiden Tests eine deutliche Beschränkung auf wenige Sprachen als Inferenz- bzw. Assoziationsquelle.

Die sogenannten "Durchschnittsinferierer" TG, SG, HB, AB, NE, AE, RH, NK und BS waren beim Assoziationstest folgendermaßen auf die Probandenklassen verteilt:

monolinguoide Gruppe: AB, AE, SG, NK + peripher: RH

bilinguoiden Gruppe: TG

multilinguoiden Gruppe: BS + peripher: HB

"Ausreißer" (s.o.): NE

Auch beim Assoziationstest war also keine eindeutige Affinität dieser Gruppe zu einem bestimmten Typus auszumachen.

Wir können demnach festhalten, daß Individuen, die viel in verschiedenen Sprachen assoziieren, diese auch häufig als Inferenzquellen nutzen. Wer wenig interlinguale Assoziationen aufweist, nutzt diese Möglichkeit auch nicht für das Inferieren. Zwischen der Fremdsprachenverarbeitung beim unbewußten Assoziieren und bei bewuß-

ten Wortfindungsprozessen besteht also offensichtlich ein Zusammenhang. Dies gilt grundsätzlich sowohl für die fremdsprachliche Rezeption als auch für die Produktion. Größere individuelle Diskrepanzen bei der Fremdsprachennutzung in Rezeption und Produktion sind wahrscheinlich mit individuellen Lernerfahrungen bzw. Übersetzungsstrategien zu erklären.

Eine weitere Gemeinsamkeit von Inferieren und Assoziieren besteht darin, daß Texte bzw. Stimuli aus Sprachen, in denen der Proband keine oder so gut wie keine Kenntnisse hat, eher fremdsprachliche Inferenzstrategien bzw. Assoziationen provozieren als Texte bzw. Stimuli aus bekannten Fremdsprachen. Dies wird an folgender Tabelle deutlich, in der dargestellt wird, inwiefern die Probanden bei der Übersetzung aus ihnen unbekanntem Sprachen fremdsprachengestützte Strategien anders genutzt haben als bei der Übersetzung aus bekannten Sprachen (Test A). Probanden, denen keine der Testsprachen bekannt waren, können daher bei diesem Vergleich nicht berücksichtigt werden. Die Tabelle ist, am Beispiel von FA, wie folgt zu lesen: FA hatte keine Kompetenzen in Italienisch und Katalanisch, inferierte bei der Rezeption des italienischen Textes zweimal über das Französische und ebenso bei der Rezeption des katalanischen Textes, also insgesamt viermal. Bei der Rezeption des einen spanischen Textes, also der Sprache, in der er Kompetenzen angegeben hatte, inferierte er allein viermal über Fremdsprachen.

Nr.	Proband	den Probanden unbekannte Testsprachen	Auf <u>Fremdsprachen</u> basierende interlinguale Strategien beim Übersetzen von Texten aus Sprachen, die dem Probanden <u>unbekannt</u> waren (Rezeption)			interlinguale FS-Strategien in den übrigen Rezeptionstexten
			Text aus 1. unbek. Spr.: Anzahl/Spr. d. Strategien	Text aus 2. unbek. Spr.: Anzahl/Spr.d. Strategien	gesamt	
1.	FA	It.; Kat.	It.: 2/F	Kat.: 2F	4	4
2.	HB	It.; Kat.	It.: 1/F	Kat.: -	1	1
3.	AB	It.; Kat.	It.: 1/F	Kat.: -	1	-
4.	NE	It.; Kat.	It.: 2/S	Kat.: -	2	-
5.	CE	It.; Kat.	It.: 5/F, 4/E, 1/I, 1/S	Kat.: 10/F, 4/E, 2/S	27	8
6.	AE	It; Sp.; Kat.	Vergleich unmöglich, da keine der getesteten Sprachen bekannt war			
7.	TG	It.; Kat.	It.: 2/S	Kat.: -	2	-
8.	SG	Sp.; Kat.	Sp.: 1/L	Kat.: 1/F, 1/K	3	-
9.	OH	It.; Sp.; Kat.	Vergleich unmöglich, da keine der getesteten Sprachen bekannt war			
10.	NH	It.; Sp.; Kat.	Vergleich unmöglich, da keine der getesteten Sprachen bekannt war			
11.	RH	It.; Kat.	It.: 1/E	Kat.: -	1	3
12.	CK	It.; Kat.	Nur aus Frz. inferiert => Frz. kann bei CK aber eigtl. nicht als FS gelten			
13.	NK	Sp.; Kat.	Sp.: -	Kat.: 1/F, 1/I, 1/E	3	-
14.	MK	It.; Kat.	It.: -	Kat.: -	-	-
15.	KO	It.; Kat.	It.: 1/F	Kat.: 4/S	5	-
16.	BS	Sp.; Kat.	Sp.: 1/I	Kat.: -	1	-
17.	AS	It.; Kat.	It.: 3/F, 2/L	Kat.: 3/F, 2/S, 1/L	11	10
18.	VS	It.; Kat.	It.: 1/I, 1/F	Kat.: 1/S	3	1
19.	CT	Sp.; Kat.	nicht vergleichbar, da der ital. Text für CT keine Rezeption war u. der dt. Text ins Frz. übersetzt wurde			
20.	AW	It.; Kat.	It.: 2/F	Kat.: 1/F, 1/E, 1/S	5	1
21.	DZ	It.; Kat.	It.: 3/F, 1/E	Kat.: 9/F, 1/S, 1/L	15	1
Gesamt					84	29

Tabelle 65: *Interlinguale Strategien bei der Übersetzung von Texten aus Sprachen, für die die jeweiligen Probanden keine Kompetenzen angegeben hatten*

Natürlich muß man berücksichtigen, daß bei den hier vertretenen und gewerteten Konstellationen durchweg zwei Rezeptionstexte von der Sprache her unbekannt waren und nur einer bekannt. Die Summe der fremdsprachengestützten Strategien bei den unbekanntem Sprachen müßte also bei gleicher Nutzung doppelt so hoch sein wie die für die Texte aus bekannten Sprachen. Faktisch ist die Summe aber dreimal so hoch. Hinzu kommt, daß der katalanische Text deutlich kürzer war als der spanische und italienische Text. Da aber gerade das Katalanische durchweg unbekannt war, dürfte die Summe für die unbekanntem Sprachen bei einer gleichmäßigen Distribution sogar nur etwa anderthalb mal so hoch sein wie die für die bekannten Sprachen. Offensichtlich wird also bei Texten aus unbekanntem Sprachen noch deutlich häufiger über Fremdsprachen inferiert als bei Texten aus vertrauten Fremdsprachen.

Die Erklärung für dieses Phänomen ist einfach: In einer unbekanntem Fremdsprache hat man nur Zugang zur Lautseite – der Inhalt bleibt dem Probanden verschlossen. Es ist daher naheliegend, daß Erschließungs- und Assoziationsprozesse sich zunächst auf

die Lautseite beschränken – diese aber ist offensichtlich in den verschiedenen Fremdsprachen des mentalen Lexikons leichter zugänglich als in der Muttersprache, da sie hier (noch) nicht von der Inhaltsseite verdrängt wurde. Außerdem fallen für die fremdsprachliche Rezeption Erschließungsstrategien über den Kontext oder das Weltwissen (abgesehen von Eigennamen) von vorneherein aus, wenn dem Probanden die Sprache unbekannt ist. Man ist also völlig auf interlinguale Strategien angewiesen. Hinzu kommt, daß sich durch die Verwandtschaft der romanischen Sprachen in den Fremdsprachenbeständen des Probanden eher formähnliche Transferbasen finden lassen als in seiner Muttersprache. Daher gelten diese Aussagen natürlich nur für die in der Stichprobe bzw. den Tests vertretenen Sprachen.

4.3.7 Entscheidende Variablen für die Nutzung von Fremdsprachen

In Kap. 4.3.2 hatte ich dargelegt, daß v.a. vier überprüfbare Variablen – neben nicht bzw. schwer überprüfbaren wie Temperament, Motivation, Dominanz des Monitors etc. – für die Nutzung der verschiedenen Fremdsprachen eines Sprechers entscheidend sein dürften: Gemeint sind der Zeitpunkt des Erwerbs, die Art des Erwerbs, die erreichte Kompetenz und der Aktivierungsgrad einer Sprache. Letzterer läßt sich nur indirekt bestimmen, also z.B. durch den zeitlichen Abstand zum letzten Unterricht bzw. zur letzten Verwendung dieser Sprache, durch Angaben zum Studium, Auslandsreisen oder zu Kontakten mit Muttersprachlern dieser Sprache. Sehr schwer zu beurteilen ist aber beispielsweise der Aktivierungsgrad des omnipräsenten Englischen bei einem Probanden, der nicht Englisch studiert: Zur eigenen Produktion in dieser Sprache wird man möglicherweise Angaben machen können, aber nur sehr schlecht zur Sprachrezeption, die sich ja häufig unbewußt vollzieht (z.B. durch Musik, Internet, Werbung etc.).

Ich habe nun versucht, die Probanden meiner Tiefenstudie nach gemeinsamen Charakteristika bezüglich dieser Variablen zu gruppieren, um herauszufiltern, welche Variablen wohl entscheidend sind. Natürlich müßte man diese Untersuchung idealiter mit so vielen Probanden durchführen, daß es für jede Variablenkonstellation mehrere Probanden gäbe – also beispielsweise 10 Probanden mit derselben Fremdsprachenfolge, derselben Erwerbsart in den jeweiligen Sprachen, demselben Kompetenz- und Aktivierungsranking, die sich dann nur in einem einzigen Merkmal unterscheiden dürften – so könnte man ermitteln, wie wichtig dieses Merkmal ist. Aber selbst wenn dies gelingen sollte, blieben da immer noch die schwer bestimmbaren Unsicherheitsfaktoren wie Temperament, Motivation etc. Monokausale Erklärungen wird man also nie finden – ganz abgesehen davon, daß dies in der Fremdsprachenforschung kein ernsthaftes Ziel sein kann. Es scheint mir daher durchaus sinnvoll, aus einer überschaubaren Probandengruppe quasi "das Maximum herauszuholen". Dies soll im folgenden geschehen:

Zeitpunkt des Erwerbs/Fremdsprachenfolge

Ich habe drei Sprachen herausgegriffen, die in der Stichprobe stark verbreitet waren (F, S, L), und für diese den Zusammenhang zwischen Zeitpunkt des Erwerbs und Nutzung als Assoziationsprache oder Inferenzbasis überprüft. Die Tabellen sind etwas uneinheitlich, weil das Französische in der Stichprobe nur als 1., 2. oder 3. Fremdsprache auftrat, das Spanische nur als 3., 4., 5. oder 6. Fremdsprache, das Lateinische hingegen in allen möglichen Positionen.⁵⁵⁸

Französisch:

Probanden mit Französisch als 1. Fremdsprache	Probanden mit Französisch als 2. Fremdsprache	Probanden mit Französisch als 3. Fremdsprache
HB, CT, DZ (+ CK, OH: Frz. in der Familie)	FA, AB, AE, RH, NK, KO, BS, AS, VS, AW (+ CK: Frz. an Schule)	NE, CE, TG, SG, NH, MK (+ OH: Frz. an Schule)

In allen drei hier unterschiedenen Gruppen gab es Probanden, die in erster Linie über das Französische inferierten und assoziierten: In der ersten Gruppe waren es vor allem DZ, CK und OH, in der zweiten FA, AE, AS, VS und AW, in der dritten CE (sowie SG, NH und MK in jeweils einem Test). Es gab also keinen Zusammenhang zwischen der Fremdsprachennutzung und dem relativen Zeitpunkt ihres Erwerbs.

Spanisch:

Probanden mit Spanisch als 1. oder 2. Fremdsprache	Probanden mit Spanisch als 3. Fremdsprache	Probanden mit Spanisch als 4. Fremdsprache	Probanden mit Spanisch als 5. Fremdsprache	Probanden mit Spanisch als 6. Fremdsprache
-	RH, CK, KO	FA, HB, AB, NE, CE, TG, AS, VS, AW	MK	DZ

Am meisten Gebrauch vom Spanischen machte TG, mit einigem Abstand gefolgt von HB, AB, NE, VS, DZ, CK, CE, RH und AS. Auch hier ist keine Korrelation zwischen Nutzung und (relativem) Erwerbszeitpunkt der Sprache zu erkennen.

Latein:

Für den Fall des Lateinischen erschien mir eine andere Differenzierung ebenso wichtig wie die nach der reinen Fremdsprachenfolge – nämlich die Differenzierung danach, ob das Latinum unter vergleichsweise "gemütlichen" Bedingungen an der Schule absolviert worden war (dies gilt immer für Latein als 1. und 2., manchmal auch noch für Latein als 3. Fremdsprache) oder aber in einem sogenannten zweisestrigen "Crash-Kurs" an der Universität nachgeholt werden mußte (in diesen Fällen habe ich nicht weiter unterschieden, ob es sich dabei um die dritte, vierte usw. Fremdsprache handelte).

⁵⁵⁸

Man wird sich vielleicht fragen, warum das Englische nicht zum Vergleich herangezogen wurde. Die Begründung liegt auf der Hand: Englisch war von den Probanden durchweg als 1. oder 2. Fremdsprache belegt worden. Es taucht also nie als spät erworbene Fremdsprache auf und ist daher für eine Untersuchung der Auswirkungen des Erwerbszeitpunktes uninteressant.

Probanden mit Latein als 1. Fremdsprache	Probanden mit Latein als 2. Fremdsprache	Probanden mit Latein als 3. Fremdsprache (Schule)	Probanden mit Latein als Uni-Latinumkurs
CE, SG, OH, NH, MK, AS	HB, NE, TG	NK, CT, AW, DZ	FA, AB, AE, RH, KO, BS, VS

Folgende Probanden haben das Lateinische beim Assoziieren und/oder Inferieren mehr als viermal genutzt: AS (15 Assoziationen/6 Inferenzen), NH (3 Ass./9 Inf.), CE (5 Ass./6 Inf.), OH (4 Ass./7 Inf.), SG (5 Ass./4 Inf.), HB (5 Ass./0 Inf.). Außer HB, der mit einigem Abstand zurückliegt, hatten alle hier aufgeführten Probanden Latein als erste Fremdsprache. Es zeigt sich also eine deutliche Tendenz: Nur diejenigen Probanden, die Latein als erste Fremdsprache hatten, nutzten es auch in nennenswertem Maße direkt (d.h. nicht auf dem Umweg über roman. Sprachen) als Assoziations- oder Inferenzquelle. Besonders erstaunlich ist dabei, daß AS, also die Probandin mit den meisten Lateinnutzungen, schon vor 16 Jahren ihr Latinum abgelegt hatte – und das nur mit einer ausreichenden Abschlußnote! Auch der Umkehrschluß galt: Keiner derjenigen Probanden, die das Latinum erst an der Universität nachgeholt hatten, nutzte es häufiger – lediglich bei BS kamen immerhin vier lateinische Assoziationen zusammen, jedoch keine einzige Inferenz. Gerade bei ihr aber lag das Latinum erst sehr kurze Zeit zurück, so daß es sich wohl schlicht um ein Aktivierungsphänomen handelt.

Warum herrschen nun beim Lateinischen andere Verhältnisse als beim Französischen oder Spanischen? Die Antwort ist einfach: Keiner der Probanden – außer der Lateinstudentin SG – praktizierte zum Zeitpunkt des Tests noch regelmäßig diese Sprache. Für vom Lerner nicht mehr praktizierte bzw. für "tote", und damit z.B. nicht im Urlaub praktikierbare Sprachen aber läßt sich wohl festhalten, daß der Zeitpunkt ihres Erwerbs von zentraler Bedeutung sein kann. Man könnte aus diesen Ergebnissen also die Formel ableiten: "Wenn schon Latein lernen, dann möglichst früh!"

Art des Fremdsprachenerwerbs⁵⁵⁹

Hier soll es darum gehen, ob die Fremdsprachen auf gesteuerte oder ungesteuerte Weise erworben worden waren.⁵⁶⁰ Zu den ungesteuerten Erwerbern gehören natürlich zunächst die Probanden, die bilingual (CK) oder beinahe bilingual (OH) aufgewachsen sind, aber ebenso diejenigen Probanden, die durch längere Auslandsaufenthalte auch

⁵⁵⁹ Fremdsprachendidaktikern oder Zweitspracherwerbsforschern wird dieser Terminus vielleicht Unbehagen verursachen, da diese zumeist scharf zwischen dem ungesteuerten Zweitspracherwerb (*second language acquisition*) und dem gesteuerten Fremdsprachenlernen (*foreign language learning*) unterscheiden. Meine Untersuchung zeigt aber, daß diese strikte Unterscheidung, auf konkrete Personen bezogen, künstlich ist: CK und OH sind zwar im Elternhaus ungesteuert mit Französisch großgeworden, haben aber am Gymnasium diese Sprache auch im ganz normalen Fremdsprachenunterricht genossen – die übrigen Probanden schließlich haben fast alle auch einen längeren Auslandsaufenthalt für mindestens eine Fremdsprache absolviert – und hier selbstverständlich auch Kompetenzen auf ungesteuertem Weg erworben.

⁵⁶⁰ Natürlich spielt auch die Methode des Fremdsprachenunterrichts eine Rolle, beispielsweise für das fremdsprachliche Assoziieren (vgl. Kap. 2.5) – um hier zu seriösen Ergebnissen zu kommen, müßte man aber ganze Schulklassen miteinander vergleichen.

auf ungesteuertem Wege Fremdsprachenkompetenzen in wenigstens einer Fremdsprache erworben haben. Da dies für die Mehrheit der Probanden zutrifft, ist eine Differenzierung nach Sprachen nötig. Ich trenne daher im folgenden zwei Gruppen: Probanden, die eine romanische Sprache auch ungesteuert erworben haben, und solche, für die das nicht zutrifft. Neben den Probandenkürzeln steht in Klammern jeweils ein Kürzel (Großbuchstabe) für die Sprache, in der der ungesteuerte Erwerb/Auslandsaufenthalt stattfand – in beiden Gruppen kann hier also auch das Englische auftauchen. Bei der Definition von "Auslandsaufenthalt" richte ich mich nach der Studienordnung für Magister und gehe von einem mindestens dreimonatigen zusammenhängenden Aufenthalt aus. Bei kürzeren Auslandsaufenthalten (mindestens vier Wochen am Stück) ohne Urlaubscharakter (also z.B. Praktika oder Sprachkurse im Ausland) vermerke ich als Sprachenkürzel einen Kleinbuchstaben. Urlaubsaufenthalte bleiben unberücksichtigt.

Probanden mit (teilweise) ungesteuertem Erwerb romanischer Sprachen	Probanden mit rein gesteuertem Erwerb romanischer Sprachen
HB (F, s), AB (F), NE (S, E), TG (S), SG (F), OH (F), CK (F), KO (F, S), AS (F), VS (F, s), CT (I, D), DZ (F, s)	FA, CE (E), AE, NH (E), RH (E), NK (E), MK (E), BS, AW

Auf die *Anzahl* von Sprachennutzungen im Inferenz- und Assoziationstest hatte die Art des Erwerbs wenig Einfluß: So nutzte beispielsweise BS in extremer Weise das Italienische, CE das Französische, Englische und Spanische sowie AW ausgiebig das Französische und Spanische – es handelt sich hier um drei Probandinnen, die ihre romanischen Sprachen ausschließlich im Unterricht gelernt hatten. Umgekehrt machte KO, eine Probandin, die sowohl in Frankreich als auch in Spanien längere Auslandsaufenthalte zu verzeichnen hatte, kaum Gebrauch von diesen Sprachen.

Einen größeren Einfluß der Erwerbsart konnte man bei der *Art* des Assoziierens in der Fremdsprache ausmachen: Diejenigen Probanden, die ihre Fremdsprachen überwiegend im Ausland oder in der Familie gelernt hatten (CK und OH für das Französische, CT für das Deutsche, TG für das Spanische), assoziierten tatsächlich ähnlich wie Muttersprachler – d.h. überwiegend semantisch und mit auffallend wenigen Übersetzungen in die Muttersprache.

Der größte Einfluß der Erwerbsart zeigte sich wohl im Hörverstehenstest – und zwar weitgehend unabhängig davon, welche romanische Sprache ungesteuert erworben wurde. Schließlich wurde ja auch das Hörverstehen einer katalanischen Meldung getestet, und diese Sprache hatte niemand zuvor erworben. Die wenigsten Details aus den Hörverstehensmeldungen hatten MK und NK übersetzt, gefolgt von NH und CT – wobei letztere einen Sonderfall darstellt, da sie die Hörverstehensdetails nicht in ihre Muttersprache, sondern ins Deutsche übersetzt hat, was die Übung natürlich erschwert. Bis auf CT haben alle diese Probandinnen ihre romanischen Sprachen nur im Unterricht erworben. Umgekehrt hatten CE, HB, NE, SG, VS und DZ die meisten Textdetails beim Hörverstehen übersetzt. Betrachtet man ihren Fremdspracherwerb, so hatten bis auf CE, die immerhin längere Zeit in England war, alle diese Probanden zumindest eine romanische Sprache teilweise im Ausland erworben. Offensichtlich erhält man also durch das fremdsprachliche "Bad" im Ausland eine gewisse überein-

zelsprachlich wirksame Routine darin, aus einem fremdsprachlichen Redeschwall Schlüsselwörter zu isolieren, festzuhalten und zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden.

Sprachkompetenz

An dieser Stelle möchte ich nur darauf eingehen, wie die bestbeherrschte Fremdsprache im Unterschied zu den übrigen Fremdsprachen genutzt wurde. Die Auswirkung der zweit-, dritt-, viertbesten etc. Fremdsprache wurde in den Detailkapiteln behandelt. Zunächst eine Übersicht dazu, welche Sprache als bestbeherrschte angegeben wurde:

Beste Fremdsprache:	Englisch	Französisch	Spanisch	Italienisch	Latein	Norweg.	Deutsch
Probanden:	FA, NE, CE, AE, NH, RH, NK, AW	HB, AB, OH, CK, AS, VS, DZ	TG, KO ⁵⁶¹	BS	SG	MK	CT

Deutlicher Trend: Alle Probanden mit Französisch als bester Fremdsprache assoziierten und inferierten auch am häufigsten über diese Sprache; entsprechendes galt für TG und KO mit dem Spanischen und BS mit dem Italienischen. Lediglich bei den Probanden, die eine germanische Sprache als ihre beste Fremdsprache angegeben hatten, lag der Fall etwas anders: CT assoziierte am ehesten über das Deutsche, inferierte aber v.a. über ihre Muttersprache Italienisch, MK nutzte das Norwegische gar nicht. Von den Probanden mit Englisch als bester Fremdsprache nutzte nur NH diese Fremdsprache am häufigsten beim Inferieren – die übrigen Probanden bevorzugten Französisch oder Spanisch. Entsprechendes galt für das Assoziieren: Hier nutzte nur RH das Englische mehr als alle anderen Fremdsprachen. Insgesamt wurde deutlich, daß solange die beste Fremdsprache als Quelle beim Assoziieren und Inferieren bevorzugt wird, wie man in der gleichen Sprachfamilie (bezogen auf den Übersetzungstext oder den Stimulus) bleiben kann. Stammt der Stimulus oder Übersetzungstext jedoch aus einer anderen Sprachfamilie, so wurde diejenige Sprache bevorzugt, die man aus dieser anderen Sprachfamilie am besten beherrschte.

Entsprechendes gilt für das Hörverstehen: Meist entsprach die Hörverstehensleistung für die spanische, italienische und katalanische Meldung in etwa der Position der entsprechenden Sprache auf dem individuellen Sprachenranking der Probanden.

Aktivierungsgrad

Bei den meisten Probanden konnte das selbsterstellte Ranking der Sprachkompetenzen zugleich als Aktivierungsranking gelten, da sie ihre besten Fremdsprachen auch als Studienfach betrieben. In einigen Fällen gab es aber Abweichungen. Diese sind möglicherweise vielsagend und sollen daher im Folgenden aufgelistet werden:

⁵⁶¹ Dies ist die Selbsteinschätzung der Probandin, die ich aus einigen Kursen gut kenne – m. E. ist ihre Kompetenz in Französisch etwas höher einzuschätzen als in Spanisch, wenngleich letztere Sprache studienbedingt wohl zum Zeitpunkt des Tests stärker aktiviert war.

Probanden	Verschiebung zwischen Sprachkompetenz und Aktivierungsgrad
HB, AB, VS	Spanisch stärker aktiviert als das besser beherrschte Englisch
KO, ⁵⁶² RH	Spanisch stärker aktiviert als das besser beherrschte Französisch
AS, AW	Spanisch stärker aktiviert als das besser beherrschte Latein
CK, MK	Spanisch gleich stark aktiviert wie das besser beherrschte Englisch
NK	Italienisch stärker aktiviert als das besser beherrschte Französisch
BS	Latein eventuell stärker aktiviert als das besser beherrschte Englisch
SG	Altgriechisch und Italienisch stärker aktiviert als das besser beherrschte Englisch

Für alle aufgeführten Probanden außer RH und BS galt, daß die stärker aktivierte Sprache häufiger beim Assoziieren und/oder Inferieren genutzt wurde als die jeweils besser beherrschte Sprache (bei SG galt dies nur für das Italienische, bei CK und MK wurde das Spanische häufiger genutzt als das Englische). Natürlich muß bei Vergleichen mit dem Englischen berücksichtigt werden, daß – wie wir gesehen haben – die Sprachverwandtschaft bzw. die typologische Ähnlichkeit mit der Stimulusprache oder der Sprache des Übersetzungstextes auch eine gewisse Rolle für die Auswahl einer Sprache als Inferenz- oder Assoziationsquelle spielt. Da die Beobachtung aber auch für Verschiebungen innerhalb der romanischen Sprachfamilie galt, kann man wohl festhalten, daß beim Assoziieren und Inferieren ein erhöhter Aktivierungsgrad einer Fremdsprache ihren niedrigeren Kompetenzgrad ausgleichen kann. Beim Hörverstehenstest war eine Auswirkung des Aktivierungsgrades der einzelnen Sprachen nicht festzustellen.

Persönliche Variablen

Betrachtet man die Anzahl der beim Hörverstehenstest (B) simultan oder im Nachtrag übersetzten Textdetails, so ergeben sich auffällige Parallelen zu den Testreihen A und C: Die wenigsten Textdetails übersetzten MK und NK (jeweils 0,6 Seiten Detailübersetzung), also zwei Probandinnen, die immerhin eine der beiden getesteten Sprachen studierten. Ihnen folgten NH und CT (je 0,7 Seiten) sowie RH und CK (je 0,9 Seiten). Die größte Gruppe der Probanden lag bei genau 1 Seite (8 Probanden). Die meisten Textdetails übersetzten CE (1,6 Seiten), HB, NE, SG (je 1,3 Seiten) sowie VS und DZ (je 1,2 Seiten). Unabhängig davon, ob auf schriftlicher Basis inferiert (Test A), auf akustischer Basis übersetzt (Test B) oder assoziiert (Test C) wird, kristallisieren sich doch auf der einen Seite bestimmte Probanden heraus, die bei allen Tests sehr viele oder sehr vielfältige *items* liefern (z.B. CE, VS, DZ, NE, ähnlich BS und AS), und auf der anderen Seite Probanden, die in ihrem fremdsprachlichen Verhalten sehr zurückhaltend sind (MK, NK, NH, RH, AE). Die Ursachen hierfür sind sicher nicht in

⁵⁶² Vgl. Anm. 561.

Sprachkompetenzen oder Sprachenprofilen zu suchen, sondern im individuellen Temperament und in der Struktur des jeweiligen mentalen Netzes.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse von Breiten- und Tiefenstudie

Die Darstellung der empirischen Untersuchungen nimmt zwangsläufig viel Raum ein. Ehe ich zu den Schlußfolgerungen komme, erscheint es mir daher ratsam, die wichtigsten Ergebnisse, geordnet nach den einzelnen Testverfahren, in aller Kürze zusammenzufassen:

Zur Sprachenkonstellation der Probanden in Breiten- und Tiefenstudie:

- Die Studenten von Fremdsprachenphilologien verfügten durchschnittlich über etwa fünf Sprachen pro Kopf incl. Muttersprache. In der 11. Klasse und den Volkshochschulkursen lag der Durchschnitt bei etwa vier Sprachen pro Kopf.
- Der Zeitpunkt bzw. die Reihenfolge des Fremdsprachenerwerbs war für die erreichte Kompetenz in der jeweiligen Sprache ziemlich unerheblich. Viel wichtiger waren persönliche Faktoren wie Motivation, Interesse an Auslandskontakten etc. Lediglich bei Latein wirkte sich der Unterricht ab Klasse 5 besonders positiv aus (s.u.) – wohl deshalb, da, abgesehen vom Lateinstudium, nur in diesem Zug Latein auch aktiv gelernt wird.

Breitenstudie

Erschließungsstrategien (Test A):

- Germanophone Probanden nutzten überwiegend ihre beste Fremdsprache als Inferenzquelle zur Erschließung unbekannter italienischer und spanischer Wörter, romanophone und anglophone Probanden eher ihre Muttersprache.
- Das Erschließungsverhalten spaltete die Probanden in zwei Gruppen: Probanden, die mehrere Strategien gleichmäßig anwandten und solche, die eindeutig eine oder zwei Strategien bevorzugten (dann meist Erschließungen über die beste Fremdsprache oder die Muttersprache).
- Die Häufigkeit von Kontextstrategien differierte sehr stark von Individuum zu Individuum und korrelierte nicht mit Sprachkompetenzen: Die Anwendung solcher Strategien ist wohl Übungssache und stark durch Unterrichtsverfahren steuerbar (z.B. im Lateinunterricht, s.u.). Die Ergebnisse der EUROCOM-Gruppe zeigten aber, daß es, von Kontextstrategien abgesehen, sehr schwer ist, Lerner zur Anwendung von Strategien zu erziehen. Sollen diese Bemühungen Erfolg haben, dann ist es enorm wichtig, daß die Lerner das Inferieren häufig selbständig üben – dies war bei EUROCOM nicht der Fall.
- Kontextgestützte Strategien kamen in der Regel erst dann zum Zuge, wenn einzelwortgestützte Strategien der Ergänzung bedurften, nicht zur Verfügung standen oder aber offensichtlich versagten. Kontextstrategien setzen natürlich ein gewisses

Minimum an Sprachkompetenz voraus, während für Strategien, die sich auf das Weltwissen stützen, in der Regel schon ein Eigenname (in unseren Texten Klinsmann und Diana) als Anhaltspunkt ausreicht.

- Die Anwendung zielsprachlicher Erschließungsstrategien hängt entscheidend von der Kompetenz des Lernalers in der Zielsprache ab.
- Nur bei der Gruppe der Lateinstudenten (Stil III) und bei der Lateinklasse der 11. Jahrgangsstufe spielte das Lateinische als Erschließungsbasis eine größere Rolle. Auffallend war darüber hinaus, daß diese beiden Gruppen sehr häufig und sehr flexibel auch andere Strategien anwandten. Offenbar ist die im Lateinunterricht übliche Übung des "Konstruierens" eine sehr gute Vorbereitung für Kontextstrategien.
- Wortschatz, der rein rezeptiv gelernt worden war, stand für Inferenzstrategien kaum zur Verfügung: Dies zeigte der Umgang mit dem lateinischen Wortschatz und dem Wortschatz derjenigen romanischen Sprachen, die nur über den EUROCOM-Kurs vermittelt worden waren.

Memorierung (Test B):

- Der Vergessenseffekt war stark abhängig von persönlichen Variablen (Lerneifer, Motivation etc.) und von der Wortauswahl: Am besten wurden längere, hochfrequente und leicht erschließbare Wörter memoriert, am schlechtesten seltenere Funktionswörter. Leicht erschließbar waren Wörter v.a. dann, wenn sie am Wortanfang mit bekannten Wörtern anderer Sprachen übereinstimmten. Gut memoriert wurden auch Wörter, mit denen sich Antonym-Paare bilden ließen.
- Der Vergessenseffekt spielte beim aktiven Wortschatz eine größere Rolle als beim passiven Wortschatz.
- Die häufigsten von insgesamt 491 genannten Begründungen für erfolgreiches Memorieren waren "Erschließungsmöglichkeit über andere Fremdsprachen" (302mal genannt), "Erschließung über ein anderes Wort der Zielsprache" (54), "gelernt" (53), Erinnerung an die konkrete Lernsituation (25), "häufiges Wort" (20), Erschließung über die Muttersprache (17). Dabei traten starke individuelle Unterschiede auf.
- Die häufigsten von insgesamt 55 genannten Begründungen für fehlende Memorierung waren "schlechtes Lernen" (11), "Kürze/Verwechselbarkeit des Wortes" (10), "langer zeitlicher Abstand der Lernsituation" (10), "fehlende Verbindungsmöglichkeit zu anderen Sprachen" (7).
- Das Lateinische wurde für die Suche nach memorierten Wortformen nur dann genutzt, wenn es früher auf hohem Niveau betrieben worden oder gerade frisch aktiviert war (z.B. durch eine Latinumsprüfung).

Tiefenstudie

Übersetzung schriftlicher Vorlagen (Test A):

- Etwa 53% der erfaßten lexikalischen Strategien beruhten auf der Nutzung von Fremdsprachen. Strategien, die sich auf den Kontext (2%), das Weltwissen (5%) oder Episoden (1%) stützten, waren deutlich seltener.
- Bei germanophonen Probanden machten Erschließungen über die Muttersprache etwa einen Anteil von 13% aus. Romanophone hingegen inferierten bevorzugt über ihre Muttersprache: Die Werte lagen hier bei 46% und 56% – entscheidend für die Muttersprachennutzung ist also, ob sie zur Sprachfamilie der Zielsprache gehört.
- Die Nutzung der unterschiedlichen Fremdsprachen hing in erster Linie von der erreichten Kompetenz in der jeweiligen Sprache ab: An erster Stelle der Nutzungshierarchie stand die bestbeherrschte Fremdsprache, an zweiter die zweitbeste Fremdsprache, an dritter Stelle die jeweilige Zielsprache und an vierter Stelle die dritt- und viertbestbeherrschte Fremdsprache. Der Grad der typologischen Verwandtschaft mit der Zielsprache ist dabei zweitrangig. Zu berücksichtigen ist natürlich, daß die Zielsprachen und die von den Probanden beherrschten Fremdsprachen überwiegend romanischen Typs waren – auch Latein und Englisch kann man von der Perspektive des Wortschatzes aus zumindest teilweise hierzu rechnen.
- Eine z.B. durch Auslandsaufenthalte oder aktuellen Unterricht besonders aktivierte Fremdsprache kann eine besser beherrschte Fremdsprache als Inferenzbasis verdrängen. Auch Fremdsprachen, deren Erwerb sehr lange zurückliegt (z.B. Latein, s.u.), können durch Schlüsselwörter wieder aktiviert werden.
- Latein wurde als Erschließungsbasis nur von der Lateinstudentin und den Probanden mit Latein als erster Fremdsprache häufiger genutzt – und das, obwohl bei letzteren der Lateinunterricht schon einige Jahre zurücklag. Universitäre Lateinurse schlugen sich hingegen kaum in Inferenzstrategien nieder.
- Die Anwendung lexikalischer Strategien differierte deutlich zwischen fremdsprachlicher Produktion und Rezeption: In der Produktion spielten Kontext- und Weltwissenstrategien praktisch keine Rolle; auch die Muttersprache wurde deutlich seltener genutzt als in der Rezeption – wohl um das Interferenzrisiko zu minimieren. Umgekehrt, und wahrscheinlich aus demselben Grund, waren in der Produktion zielsprachliche Strategien deutlich häufiger (dieses Verhalten kongruiert auffällig mit Ratschlägen der Fremdsprachenlehrer). Latein wurde als Inferenzbasis in der Rezeption fast doppelt so häufig genutzt wie in der Produktion. Ursache hierfür dürfte der überwiegend auf Rezeption ausgerichtete Lateinunterricht sein. Voraussetzung für die Nutzung einer Sprache als Inferenzquelle in der fremdsprachlichen Produktion scheint also die aktive Kenntnis ihres Wortschatzes zu sein.
- Das Temperament bzw. die individuelle Einstellung des Monitors hatte großen Einfluß auf die Häufigkeit der Strategieanwendungen: Es kristallisierten sich vier Typen von Inferierern heraus: Extrem-, Viel-, Wenig- und die unmarkierten *Durchschnittsinferierer*.

- In über 90% der explizit geäußerten Inferenzen stimmten die Inferenzbasen am *Wortanfang* mit den zielsprachlichen Ausgangswörtern überein. Der Verarbeitungsprozeß lief dabei nachweislich von links nach rechts, gleichzeitig wurden aber die graphischen Worteinheiten als ganze berücksichtigt.
- Die meisten Inferenzbasen entstammten dem panromanischen (incl. englischen) Wortschatz; intralinguale, also zielsprachliche Inferenzen waren deutlich seltener, interlinguale Inferenzen aus dem Deutschen am seltensten.

Hörverstehenstest (Test B):

- Auch beim Hörverstehen spielte das Inferieren bzw. die unbewußte Interkomprehension eine große Rolle: So gab es Probanden, die den spanischen Text genauso gut verstanden wie den italienischen Text, obwohl sie nur für eine dieser beiden Sprachen Kompetenzen angegeben hatten.
- Entscheidend für erfolgreiches Hörverstehen war auf der Produktionsseite die Sprechgeschwindigkeit sowie die Vielfältigkeit des Wortschatzes mit den daraus resultierenden Zugriffsmöglichkeiten. Für das Verständnis unbekannter Wörter war v.a. wichtig, daß sie am Wortanfang mit bekannten Wörtern aus anderen (Fremd-)Sprachen übereinstimmten.
- Je ähnlicher das Lautsystem einer unbekannt Sprache den bekannten Sprachen eines Rezipienten ist, desto leichter fällt es ihm, erschließbare Wörter in der unbekannt Zielsprache zu erkennen.
- Es hing stark von den Individuen und ihrer Übersetzungstaktik ab, ob eher Details oder Zusammenhänge reproduziert wurden. Für die Anzahl der reproduzierten Details war neben der zielsprachlichen Kompetenz und der Kenntnis verwandter Sprachen die individuelle Risikobereitschaft bzw. die Einstellung des Monitors verantwortlich.
- Die Probanden stützten sich beim Hörverstehen zumeist auf dieselben Wörter (Internationalismen, Ortsnamen etc.), ganz gleich, ob sie zielsprachliche Kenntnisse hatten oder nicht. Nur Probanden mit sehr guten Zielsprachenkenntnissen sahen davon ab, sich auf wenige Schlüsselwörter zu konzentrieren und übersetzten den Text annähernd simultan oder zeitversetzt in längeren Syntagmen.
- Die englischen Wörter im italienischen Text wurden von Probanden ohne Italienischkenntnisse besser verstanden als von denen mit Italienischkenntnissen. Ursache dürfte die offenere Erwartungshaltung bzw. die weitere Einstellung des Rezeptionsfilters sein: Wer eine Zielsprache nicht kennt, stürzt sich beim Hörverstehen auf alles, was ihm auch nur im weitesten Sinne bekannt vorkommt.

Assoziationstest (Test C) – Stimulusperspektive:

- Die jeweilige Sprache der Stimuli war für Anzahl und Geschwindigkeit der Assoziationen weniger wichtig als die semantische Zugänglichkeit (Erschließbarkeit, Durchsichtigkeit, Motiviertheit) und Fülle (Inhaltswörter vs. Funktionswörter) der Stimuli.

- Semantisch arme Stimuli provozierten nur dann viele Assoziationen, wenn sie zum hochfrequenten Wortschatz der jeweiligen Einzelsprache gehörten. Das Ergebnis waren dann häufiger syntagmatische Assoziationen. Semantische Armut des Stimulus kann also in bezug auf das Assoziieren durch Frequenz kompensiert werden.
- Bei fremdsprachlichen Stimuli, die einmal als Vokabel gelernt worden waren, überwogen als Assoziationen Übersetzungen des Stimulus in die Muttersprache. Relativ häufig wurden diese Stimuli zusätzlich noch in weitere Fremdsprachen übersetzt. Generell wurden Konkrete häufiger übersetzt als Abstrakta.
- Bei muttersprachlichen Stimuli waren die Assoziationen dann am leichtesten vorhersagbar, wenn es zu dem Stimulus ein gängiges Antonym gab – in solchen Fällen wurde überwiegend zum Gegensatz hin assoziiert. Ansonsten wurden muttersprachliche Stimuli auch gerne in Fremdsprachen übersetzt, v.a. wenn es sich um Konkrete handelte.
- Lautliche Assoziationen waren dann am häufigsten, wenn kein semantischer Zugang zu einem fremdsprachlichen Stimulus gefunden wurde. Meist wurde dann ein ähnlich klingendes Wort aus einer anderen Fremdsprache assoziiert – ähnlich wie beim Inferieren wurden also beim lautlichen Assoziieren Fremdsprachen als Quelle bevorzugt.
- Bei lautlichen Assoziationen stimmte meist der Wortanfang mit dem Stimulus überein. Ausnahmen, also Assoziationen, die nur in Wortmitte oder -ende mit dem Stimulus übereinstimmten, gab es am ehesten bei deutschen und katalanischen Stimuli: Bei ersteren dürfte der Grund in Besonderheiten der deutschen Wortkomposition und in der hohen Sprachkompetenz der Probanden liegen, bei letzteren in der völlig fehlenden Sprachkompetenz der Probanden. Dies mag paradox klingen. Wer aber eine Sprache perfekt beherrscht, ist nicht auf Wortanfänge angewiesen, um ein Wort zu verarbeiten. Wer hingegen überhaupt keine Kompetenz in einer bestimmten Sprache hat, ist von vorneherein auf lautliche Assoziationen angewiesen und wird daher seine Suchbreite so weit wie möglich einstellen und ebenfalls nicht auf Wortanfänge beschränken.⁵⁶³
- Wenn nur fragmentarisch assoziiert wurde, dann waren diese Fragmente zumeist Wiederholungen der Anfangssilbe oder der Haupttonsilbe des Stimulus.
- Die nicht-muttersprachlichen Assoziationen verteilten sich überwiegend auf die bestbeherrschte und die zweitbestbeherrschte Fremdsprache des jeweiligen Probanden.
- Wenn ein fremdsprachlicher Stimulus einem Probanden bekannt war, dann wurde bei den Assoziationen zumeist die Wortklasse des Stimulus beibehalten – dasselbe

⁵⁶³ In einer echten Kommunikationssituation ist man ohne zielsprachliche Kompetenzen natürlich nicht einmal in der Lage, die einzelnen Wörter korrekt zu segmentieren – eine Konzentration auf die Wortanfänge schließt sich damit von vorneherein aus. Im Assoziationstest lagen aber Pausen zwischen den einzelnen Stimuli, so daß es durchaus möglich gewesen wäre, die Wortanfänge besonders zu fokussieren.

galt generell für die muttersprachlichen Stimuli. Wortklassenwechsel trat v.a. bei Assoziationen im Bereich der semantischen Kontiguität und beim lautlichen Assoziieren auf.

- Je besser die Sprache des Stimulus beherrscht wurde, desto eher traten Assoziationen aus dem Bereich der semantischen Similarität (Synonyme/Antonyme), der semantischen Kontiguität und der syntagmatischen Kontiguität auf.
- Je schlechter die Sprache des Stimulus beherrscht wurde, desto eher wurde in den verschiedenen Fremdsprachen des Probanden assoziiert. Insgesamt war jede dritte Assoziation ein fremdsprachliches Lexem.

Assoziationstest (Test C) – Probandenperspektive:

- Bei offensiv ausgerichteten Probanden spielte die Sprache des Stimulus für die Assoziationsmenge kaum eine Rolle. Eher defensive Probanden assoziierten um so weniger, je schlechter sie die Stimulussprache beherrschten.
- Probanden, die überdurchschnittlich viel assoziierten, taten dies meist im Bereich der semantischen Kontiguität. Dieser Bereich stellt nicht nur die offenste Klasse dar, sondern entspricht auch am ehesten der lebensweltlichen Wahrnehmung.
- Probanden, die eine Fremdsprache überwiegend ungesteuert erworben hatten, reagierten auf Stimuli dieser Sprache ähnlich wie Muttersprachler: Sie blieben beim Assoziieren in der Sprache des Stimulus und assoziierten vorwiegend semantisch. Probanden, die eine Fremdsprache gesteuert erworben hatten, reagierten auf Stimuli dieser Sprache eher mit Übersetzungen in die Muttersprache und mit lautlichen Assoziationen.
- Bei Assoziationen in der Fremdsprache bevorzugten alle Probanden ihre beste oder zweitbeste Fremdsprache. Andere Fremdsprachen wurden v.a. dann hinzugezogen, wenn es sich um die Sprache des Stimulus handelte oder sie dieser typologisch sehr ähnlich war.
- Je geringer die Kompetenz für die Sprache des Stimulus ausfiel, desto eher wurde über andere Fremdsprachen (dann besonders häufig auf lautlicher Ebene) und weniger über die Muttersprache assoziiert.
- Basierend auf dem Assoziationsverhalten der durchweg multilingualen Probanden ließen sich drei Typen von Multilingualismus ausmachen: 1. "monolinguoid" (muttersprachenfixiert); 2. "bilinguoid" (auf Muttersprache und die bestbeherrschte oder am stärksten aktivierte Fremdsprache beschränkt); 3. "multilinguoid" (gleichmäßiges Hin- und Herspringen zwischen den verschiedenen zur Verfügung stehenden Sprachen).

Zusammenhang von Inferieren und Assoziieren:

- Probanden, die ihr Sprachenspektrum in ganzer Breite zum Inferieren genutzt hatten, taten dies auch beim Assoziieren.
- Wer beim Inferieren eine defensive Haltung zeigte, verhielt sich auch beim Assoziieren defensiv. Dies galt v.a. dann, wenn fremdsprachliche Stimuli vorlagen.

- Übersetzungstexte oder Stimuli aus Sprachen, in denen ein Proband keine Kompetenzen hatte, provozierten besonders häufig Inferenzen und Assoziationen aus anderen Fremdsprachen.
- => Zwischen dem bewußten Wortsuchen (Inferieren) und dem unbewußten Wortsuchen (Assoziieren) besteht also eindeutig ein Zusammenhang.

Entscheidende Variablen für die Nutzung von Fremdsprachen beim Inferieren und Assoziieren:

- Der Zeitpunkt des Erwerbs einer Fremdsprache bzw. die Fremdsprachenfolge ist für die Nutzung von Fremdsprachen beim Assoziieren und Inferieren unerheblich. Hiervon ist lediglich das Lateinische auszunehmen: Es wurde fast nur von Probanden genutzt, die dieses Fach studierten oder diese Sprache als erste Fremdsprache belegt hatten. Für sog. "tote" oder rein rezeptiv gelernte Sprachen scheinen also andere Bedingungen zu gelten.
- Die Art des Erwerbs einer Fremdsprache hatte wenig Einfluß auf die *Anzahl* der Nutzungen dieser Fremdsprache beim Inferieren und Assoziieren, aber großen Einfluß auf die *Art* des Assoziierens. Ungesteuerte Fremdsprachenerwerber zeigten deutlich bessere Leistungen beim Hörverstehen – hier hat sich offenbar eine Art Verstehensroutine entwickelt.
- Die jeweils erreichte Sprachkompetenz war entscheidend für die Häufigkeit der Inferenzen und Assoziationen aus einer bestimmten Einzelsprache. Dies galt auch für die Leistungen beim Hörverstehen dieser Sprache.
- Aktivierungsgrad: Meist waren studienbedingt die bestbeherrschten Fremdsprachen auch die am stärksten aktivierten Fremdsprachen. Bei denjenigen Probanden, die von dieser Tendenz abwichen, war der Aktivierungsgrad der einzelnen Sprachen wichtiger für das Inferieren und Assoziieren als die bloße Sprachkompetenz.
- Persönliche Variablen: Wer wenig über seine Fremdsprachen inferierte und assoziierte, lieferte auch beim Hörverstehen sehr wenige Details – diese Tendenz war unabhängig von der Sprachkompetenz. Es ist daher zu vermuten, daß dieser Zusammenhang von schriftgestütztem Inferieren, akustischem Assoziieren und akustischem Übersetzen eher auf Eigenheiten des individuellen Temperaments (z.B. Risikobereitschaft), auf die Einstellung des Monitors (z.B. *overuser*)⁵⁶⁴ und/oder die jeweilige Struktur des mentalen Netzes zurückgeht.

⁵⁶⁴ Vgl. hierzu Kap. 1.3.2.1.

5 Schlußfolgerungen

5.1 Mentale Verarbeitung mehrerer Sprachen

Bevor ich zu meinen Schlußfolgerungen in diesem Bereich komme, sind ein paar Einschränkungen zu machen: Es ist sehr problematisch, psycholinguistische oder kognitive Modelle mit empirischen Ergebnissen zu überprüfen, die eher dem Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung entstammen. Psycholinguistische Studien arbeiten typischerweise mit Reaktionszeiten, Merkspannen, zu lernenden Kunstsprachen und Pseudowörtern. Auf diese Weise lassen sich problematische Faktoren wie unterschiedliche Fremdsprachenkompetenzen, unterschiedliche Wortschatzkenntnisse etc. weitgehend ausklammern. Gerne wird auch mit sog. "Normalprobanden" gearbeitet, die in ihren sprachlichen Charakteristika eher unauffällig sind. Es herrschen also quasi Laborbedingungen. Meine Ergebnisse hingegen sind praxisnah und können täglich in allen Lerninstitutionen nachvollzogen – keinesfalls aber identisch reproduziert werden. Schon geringe Änderungen am Wortmaterial bei den Assoziations- oder Erschließungstests oder auch ein Austausch von Probanden würde sich im Ergebnis niederschlagen. Man könnte sogar darüber streiten, ob es in meinen Tests überhaupt um *lexical access* geht: Schließlich steht hier gerade die Verarbeitung *unbekannten* Wortschatzes im Vordergrund – bei einsprachigen (z.B. Levelt 1989) und bilingualen Sprachverarbeitungsmodellen geht man hingegen zumeist davon aus, daß der zu verarbeitende Wortschatz komplett im mentalen Lexikon vorliegt. Daher spielen in meinen Tests individuelle Problemlösungsstrategien unter Umständen eine größere Rolle als automatisierte mentale Zugriffsprozeduren.⁵⁶⁵

Es kann also nicht ernsthaft darum gehen, die Gültigkeit psycholinguistischer Modelle zu verifizieren oder zu falsifizieren, sondern nur darum, zu zeigen, welche dieser Modelle sich am ehesten mit der sprachlichen Realität verbinden lassen. Die "sprachliche Realität" ist aber auch in meinen Untersuchungen stark eingeschränkt: Schließlich handelt es sich bei den Tests zur fremdsprachlichen Produktion durchweg um Übersetzungsmaterial – also keineswegs um freie Sprachproduktion. Auch bei den Rezeptionstests gilt diese Einschränkung – lediglich die Hörverstehenstests können als einigermaßen wirklichkeitstreue Simulationen von fremdsprachlicher Rezeption im Alltag gelten. Durch Übersetzungstests aber können die Probanden unter Umständen stärker

⁵⁶⁵ Die Asymmetrie der Sprachkompetenzen schlägt sich v.a. dann im Ergebnis nieder, wenn man Probanden ablenkt oder ihnen auf andere Weise die Sprachverarbeitung erschwert (z.B. durch Zeitdruck bzw. höhere Abspielgeschwindigkeit): In muttersprachlicher Verarbeitung führen solche Erschwerungen höchstens zur Verlangsamung des lexikalischen Zugriffs. In fremdsprachlicher Verarbeitung hingegen können sie die Verarbeitung völlig unmöglich machen, da es für die Anwendung von Strategien an Zeit fehlt. Bestes Beispiel hierfür sind die Ergebnisse des Hörverstehenstests Katalanisch.

auf die sprachlich-formale Seite fixiert werden als dies in der alltagssprachlichen Kommunikation der Fall ist – der Fokus verschiebt sich also. Bei freier, alltagssprachlicher Kommunikation wäre anzunehmen, daß die inhaltliche Seite bzw. Faktoren wie Kontext oder Weltwissen eine größere Rolle spielen.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich m.E. einige Schlußfolgerungen ziehen, die für die in der Psycholinguistik und in der kognitiven Linguistik vieldiskutierte Fragestellung nach der Art der Abspeicherung mehrerer Sprachen in einem mentalen System von Belang sind (vgl. Kap. 2.2 – über die neurophysiologischen Verhältnisse erlauben meine Daten keine Aussagen):

1. **Tagging statt Separierung der Einzelsprachen:** Drei Indizien sprechen dafür, daß die verschiedenen Einzelsprachen eines Individuums nicht getrennt abgespeichert sind und prinzipiell gleich schnell verarbeitet werden: 1. Das häufige Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Fremdsprachen und der Muttersprache beim Assoziieren und Inferieren; 2. die zahlreichen Assoziationen auch zu fremdsprachlichen Stimuli; 3. die Tatsache, daß die Sprache der Stimuli für Anzahl und Geschwindigkeit der Assoziationen weniger wichtig ist als ihre semantische Zugänglichkeit und Fülle. Fremd- und muttersprachliche Wörter sind also auf derselben Ebene in einem gemeinsamen Netz abgespeichert. Dabei sind die Verbindungen zwischen den Elementen verschiedener Fremdsprachen nicht unbedingt schwächer als die zwischen fremd- und muttersprachlichen Elementen. Gut vorstellbar ist also eine Organisationsform, wie sie in der *subset hypothesis* vertreten wird (vgl. Kap. 2.3). Problematisch ist lediglich die Frage, wie die Zugehörigkeit der einzelnen Elemente zu einer bestimmten Einzelsprache repräsentiert ist. Da u.U. Verbindungen zwischen muttersprachlichen Elementen und fremdsprachlichen Elementen stärker sein können als nur zwischen muttersprachlichen Elementen, reicht es nicht aus, wie in der *subset hypothesis* anzunehmen, daß Elemente, die zu derselben Sprache gehören, lediglich durch die Stärke ihrer gegenseitigen Verknüpfungen markiert sind. Man kommt wohl nicht umhin, für die einzelnen Elemente zusätzlich noch eine Art *language tagging* anzunehmen (ähnlich Riehl 2002). Dieses *tagging* markiert aber nicht nur die Einzelsprache, sondern ermöglicht zugleich die Unterscheidung der Muttersprache von der Gesamtheit der Fremdsprachen. Anders ist schwerlich zu erklären, daß bei der fremdsprachlichen Produktion die Muttersprache als Inferenzbasis häufig ausgeklammert wird und daß bei unbekanntem fremdsprachlichen Elementen Assoziationen und Inferenzbasen hierzu eher im Bereich der Fremdsprachen gesucht werden.

2. **Unterschiedliche "Stärke" mentaler Verbindungen:** Besonders eng sind die interlingualen Verknüpfungen über die sog. *cognates*, also lautlich und semantisch verwandte Wörter verschiedener Sprachen. Sie waren auch schon Clyne (1980) als beliebteste *trigger-words* für das *code-switching* von Bilingualen aufgefallen. Bei routinierten Fremdsprachenlernern scheinen Kognaten verschiedener Fremdsprachen sogar stärker miteinander verbunden zu sein als mit den entsprechenden mut-

tersprachlichen Einträgen oder mit den übrigen Einträgen der jeweiligen Fremdsprache – interlinguale Verbindungen sind also u.U. schneller als intralinguale Verbindungen. Die zahlreichen Fälle von Spontanübersetzungen als Assoziationen zeigen darüber hinaus, daß zwischen fremdsprachlichen Formen, ihren muttersprachlichen Entsprechungen und den jeweiligen Konzepten gleichfalls sehr enge Verknüpfungen bestehen müssen. Die Verbindung zu den Übersetzungsäquivalenten ist bei den Konkreta stärker als bei den Abstrakta. Daß fremdsprachliche Stimuli häufig in die Muttersprache und anschließend noch in weitere Fremdsprachen übersetzt wurden, spricht dafür, daß die verschiedenen einzelsprachlichen Wortformen sich quasi um ein übereinzelsprachliches Konzept herum gruppieren. Beim assoziativen Übersetzen wird nun eine einzelsprachliche Wortform nach der anderen "abgehakt". Von einem übereinzelsprachlichen Konzept scheinen also stark gebahnte Verbindungen zu allen einzelsprachlichen Bedeutungsausprägungen und Wortformen auszugehen; letztere sind untereinander umso stärker verbunden, je mehr sich ihre Form ähnelt. Je besser eine Einzelsprache beherrscht wird, desto stärker und zahlreicher sind die Verbindungen von der einzelsprachlichen Bedeutung hin zu Elementen aus dem Bereich der semantischen Similarität und Kontinuität bzw. zu verwandten Elementen derselben Wortklasse.

Die Schlußfolgerungen 1 und 2 führen zum unten abgebildeten Modell der Vernetzung multilingualen Wortschatzes. Zu beachten ist, daß der Abstand der Knoten rein metaphorischen Charakter hat. Daß die einzelsprachlichen Knoten im Modell zusammenliegen, dient nur der Übersicht – im Gehirn können diese Elemente sehr weit auseinanderliegen und allein durch Bahnungsphänomene und *tagging* als zusammengehörig erkennbar sein. Entscheidend für die Geschwindigkeit der Verknüpfung ist allein die Bahnung der Verbindung, die hier durch die Dicke der Verbindungsstriche symbolisiert ist (in drei Abstufungen – in der Realität stufenlos). Des weiteren ist das Modell natürlich dreidimensional zu denken, würde dann also an das Brüsseler Atomium erinnern. Als Beispiel wurde das Konzept 'Wasser' gewählt, da sich hier die Verbindungen zwischen germanischen und romanischen Kognaten gut demonstrieren lassen und es wohl sofort einleuchtet, daß wir hier einzelsprachlich unterschiedliche Bedeutungen vorliegen haben.⁵⁶⁶ Zudem handelt es sich um ein Konkretum, also ein Element mit ausgeprägten Übersetzungsrelationen. Natürlich müßten die inhaltlichen Repräsentationen des Wortes nochmals in visuelle, akustische, motorische etc. Informationen zerlegt werden; zu den formalen Repräsentationen wären auch noch die morphologischen und syntaktischen Informationen zu ergänzen. Der Übersichtlichkeit wegen sind auch einige direkte Verbindungen, wie z.B. die zwischen den einzelsprachlichen Bedeutungen, weggelassen worden. Der hier repräsentierte Sprecher ist ein typischer

⁵⁶⁶ Im Deutschen wird mit 'Wasser' wohl in den meisten Fällen sofort Trinkwasser verbunden, das reichlich vorhanden ist. Denkbar sind auch negative Konnotationen wie 'schlechtes Wetter', 'Überschwemmung' etc. Im Spanischen und Italienischen wird u.U. eher an Salzwasser gedacht. Wenn an Trinkwasser gedacht wird, dann sicherlich eher mit der Konnotation 'seltenes, kostbares Gut'.

germanophoner Romanistikstudent mit Kenntnissen in Englisch, Latein, Französisch, Spanisch und Italienisch – je nach Kompetenz in diesen Sprachen hat man sich die entsprechenden Verbindungen stärker oder schwächer vorzustellen:

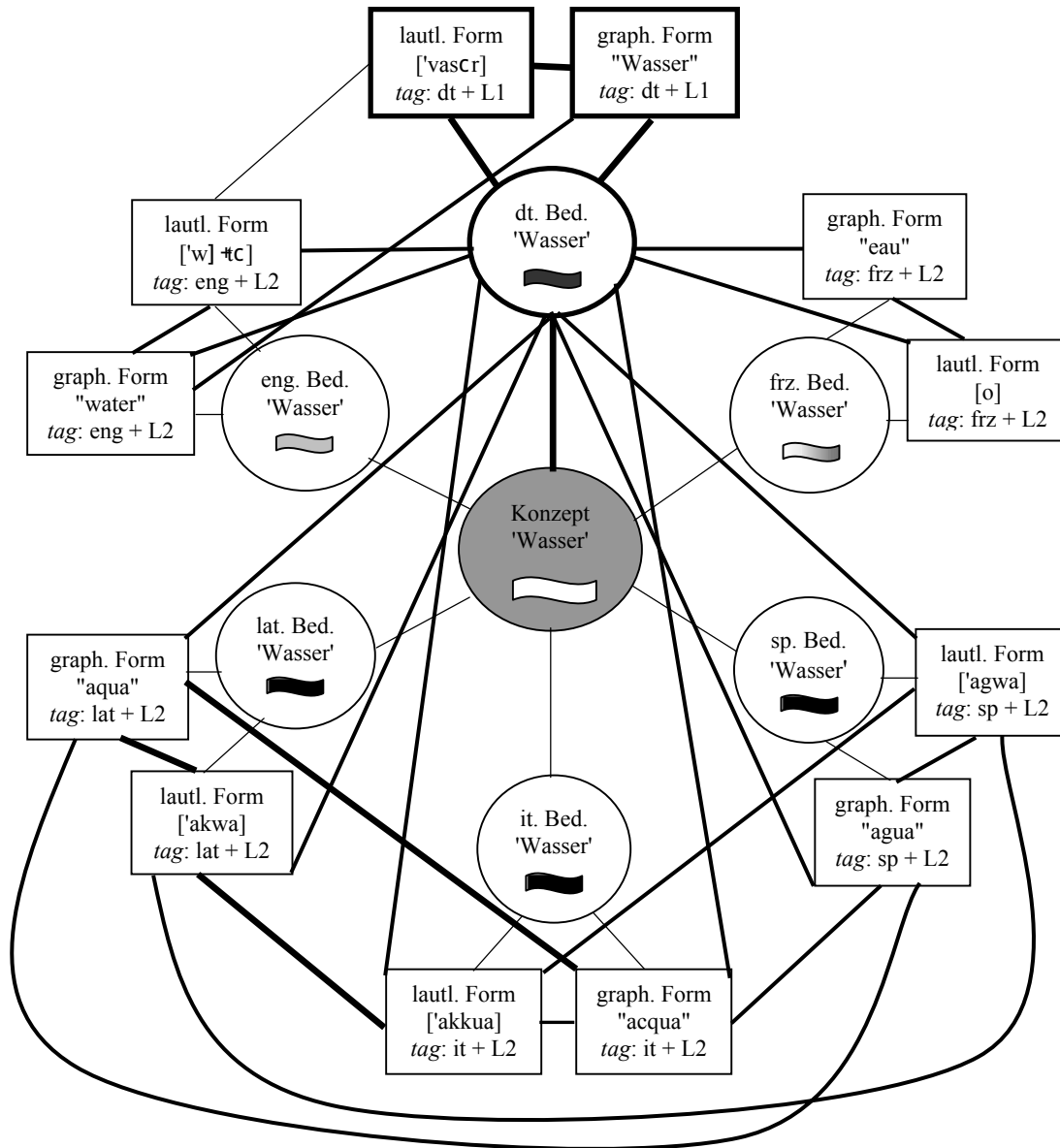


Abbildung 25: Modell der Vernetzung multilingualen Wortschatzes

Erläuterungen: Selbstverständlich tragen auch die einzelsprachlichen Bedeutungen *tags* – im Modell wird dies aber schon daran deutlich, daß die Bedeutung auf eine Einzelsprache reduziert ist. Ein zusätzlicher *tag* wäre also im Modell redundant und der Übersicht abträglich. Hinzu kommt, daß dieser *tag* am ehesten fehlen kann: Viele Ler-

ner sind sich ja überhaupt nicht bewußt, daß es Unterschiede zwischen der Bedeutung von dt. *Wasser* und sp. *agua* gibt. Hier wird dann – in der berüchtigten "Vokabelgleichung" – die deutsche Bedeutung mit der spanischen Bedeutung gleichgesetzt. Die Verbindungen im Modell bringen auch dies zum Ausdruck. Anzunehmen ist weiterhin, daß ein *tag* die Sprachfamilien (z.B. romanisch vs. germanisch) differenziert. Da das Englische aus lexikalischer Sicht hier aber eine Zwischenstellung einnimmt und überdies alle hier aufgeführten Sprachen über einen *tag* "ähnlich" verbunden sein müßten,⁵⁶⁷ habe ich auf diese Symbolisierung verzichtet. Übrigens kommt bei diesem Beispiel zum Ausdruck, daß das Französische auch aus kognitiver Sicht der *Romania Discontinua* angehört: Weder auf lautlicher noch auf graphischer Ebene existieren für das Beispiel *eau* Verbindungen zu den anderen romanischen Sprachen. Natürlich ist diese Netzstruktur bei jedem Lerner anders ausgeprägt: Romanisten mit etymologischem Interesse werden frz. *eau* natürlich sofort mit lat. *aqua* verbinden. Bei Romanisten mit ausgeprägtem semantischem Interesse müßte man sich auch Verbindungen zwischen sämtlichen aufgeführten einzelsprachlichen Bedeutungen vorstellen – dies würde aber das Modell sehr unübersichtlich machen.

3. **Charakteristika der Verarbeitung sprachlicher Elemente:** Trotz dieser starken Verknüpfungen, wie sie besonders für *cognates* gelten, können Lautbilder, Konzepte und Schriftbilder völlig unabhängig voneinander aktiviert werden – hierfür sprechen die zahlreichen rein lautlichen Assoziationen in den Fremdsprachen sowie die geringe Berücksichtigung des Englischen als Assoziationsquelle in diesem mündlich durchgeführten Test.⁵⁶⁸ Entscheidend für die fremdsprachliche Wortverarbeitung ist die erste und, mit Abstrichen, die zweite Silbe. Die Übereinstimmung weiterer Silben ist für das Erkennen von Kognaten zweitrangig – der Worteinheit als Ganzes kommt aber wieder verstärkte Aufmerksamkeit im Wahrnehmungsprozess zu. Wichtig für das Erkennen fremdsprachlicher Kognaten ist weiterhin, daß das Lautsystem der Zielsprache den Lautsystemen der als Transferbasen in Frage kommenden Sprachen möglichst ähnlich ist. Wörter werden überwiegend ganzheitlich aufgenommen, wobei die Aufmerksamkeit vom Wortanfang zum Wortende hin kontinuierlich abnimmt – eine hierarchische und nicht-lineare Zerlegung bei der Wortverarbeitung in z.B. einen wichtigeren Wortstamm und weniger wichtige Affixe ist eher selten nachweisbar. Diese Prinzipien gelten sowohl für bewußtes Inferieren als auch für unbewußtes Assoziieren. Je länger, frequenter und leichter vernetzbar (inter- oder intralingual) ein Wort ist, desto besser wird es memoriert. Wenn paradigmatische Vernetzung sich nicht anbietet (z.B. bei Funktionswörtern), wird eher syntagmatisch vernetzt, wenn semantische Vernetzung unmöglich scheint, wird eher lautlich vernetzt. Die deutliche Tendenz, bei den als Vokabel bekannten fremdsprachlichen Stimuli zur Muttersprache hin (d.h. v.a. als Herüberset-

⁵⁶⁷ Sie alle weisen typologische Gemeinsamkeiten auf. Dies ist für das Sprecherbewußtsein wichtiger als die genealogische Beziehung dieser Sprachen ("indogermanisch").

⁵⁶⁸ Bei schriftlich vorgelegten Stimuli wäre das Englische als Assoziationssprache wohl häufiger zum Zuge gekommen.

zung) zu assoziieren, bei unbekanntem fremdsprachlichen Stimuli hingegen eher über die verschiedenen Fremdsprachen zu assoziieren (v.a. auf der lautlichen Ebene), könnte entweder mit Lernerfahrungen oder daraus abgeleiteten Lernstrategien zusammenhängen (s.u.), oder aber ein Indiz dafür sein, daß im mentalen Lexikon Inhaltseite und lautliche Seite des sprachlichen Zeichens sehr unterschiedlich verarbeitet werden: Hat man die Wahl, Verknüpfungen über die Inhalts- oder die Lautseite anzustellen, so entscheidet man sich meist für die Inhaltsseite.⁵⁶⁹ Steht ein inhaltlicher Zugang momentan nicht zur Verfügung, so wird lautlich assoziiert – dies klingt trivial, wird aber durch die Einbeziehung der Fremdsprachen interessant: Es existieren offensichtlich besondere Affinitäten zwischen Muttersprache und semantischer Verarbeitung auf der einen Seite und zwischen Fremdsprachen und lautlicher Verarbeitung auf der anderen Seite. Interessanterweise scheinen die lautlichen Verknüpfungen dabei schneller zu funktionieren als die semantischen Verknüpfungen – darauf deutet zumindest die Tatsache hin, daß sehr langsam erfolgte Assoziationen fast durchweg Inhaltsassoziationen in der Muttersprache waren. Dies scheint mir auch ein Beleg für die These zu sein, daß das Arbeitsgedächtnis auch stark phonologisch operiert (vgl. Baddeley 1992: 558, Dittmann/Schmidt 1998: 305ff bzw. oben S.112).

Der Wechsel von der lautlichen Seite (egal, ob der Stimulus muttersprachlich oder fremdsprachlich vorliegt) zur Inhaltsseite braucht immer etwas mehr Zeit als das Verbleiben auf der lautlichen Ebene. Man könnte dies als Beleg dafür interpretieren, daß bei der Sprachverarbeitung die Knoten einer *cell assembly*⁵⁷⁰ eher seriell als gleichzeitig gezündet werden. Andererseits wäre auch denkbar, daß durch angelernte Bahnung bei den mehrsprachigen Probanden ein größeres Gewicht auf lautliche Phänomene gelegt wird. Eine gewisse Parallele zu den Erkenntnissen der Gedächtnisforschung ist unübersehbar: Wie oben erwähnt, ist davon auszugehen, daß das Langzeitgedächtnis wohl überwiegend semantisch operiert, das Arbeitsgedächtnis hingegen eher phonologisch (vgl. S. 112). "Frisch gelernte" oder hochgradig aktivierte Fremdsprachen scheinen also eher das Arbeitsgedächtnis zu belasten als die Muttersprache, die fast ausschließlich im Langzeitgedächtnis verankert ist. Natürlich sind auch die Fremdsprachen im Langzeitgedächtnis und die Muttersprachen im Arbeitsgedächtnis vertreten – aber die empirischen Daten sprechen doch dafür, daß letztere eher über semantische Kanäle angesteuert werden, erstere hingegen eher über phonologische Kanäle. Ein weiteres Indiz für die These, daß Fremdsprachenlerner verstärkt phonologisch operieren, stellt folgende Beobachtung aus meiner Unterrichtspraxis dar: Schon in relativ frühen Stadien des Fremdsprachenerwerbs sind Fremdsprachenlerner in der Lage, eigene Wortspiele in der

⁵⁶⁹ Wenn man versucht, dies neurolinguistisch zu übersetzen, dann inhibiert die Zelle (bzw. der Zellverbund), in der der Inhalt gespeichert ist, die Zelle (bzw. den Zellverbund), in der die Lautkette repräsentiert ist. Aber schon die Frage, ob sprachliche Einheiten in konkreten Einzelzellen ("Großmutterzelle") oder in Zellverbänden (*cell assemblies*) repräsentiert sind, ist in der Neurolinguistik höchst umstritten (vgl. Kap. 2.1).

⁵⁷⁰ Vgl. Anm. 569.

Fremdsprache zu kreieren – so z.B., wenn die phonetischen Schwächen eines Mitschülers beim Unterscheiden stimmhafter und stimmloser Laute von anderen Schülern in folgender karikierender Form verschriftet werden "*il vient Jacques jour*" oder wenn die graphische Form von Homonymen vertauscht wird (z.B. *le poisson dans la mère*).⁵⁷¹ Die Fähigkeit, fremdsprachliche Wortspiele zu kreieren, löst bei Muttersprachlern der entsprechenden Sprache häufig Bewunderung aus, halten diese doch – vor allem wenn es sich um Frankophone handelt – Wortspiele für den Gipfel der Sprachbeherrschung. Da Wortspiele aber überwiegend auf phonetischer Ähnlichkeit zweier Lexeme beruhen, ist es faktisch leichter, Wortspiele zu schöpfen, wenn man nicht – wie bei Muttersprachlern zumeist der Fall – von der semantischen Seite "gestört" wird.

4. **Ursachen für die Bevorzugung bestimmter Einzelsprachen als Inferenz- oder Assoziationsquelle:** Die unterschiedlichen Sprachen können unterschiedlich stark aktiviert werden oder, anders formuliert: Die Aktivierung bestimmter einzelsprachenbezogener Bereiche kann inhibiert werden. Ist eine Sprache erst einmal "angewählt", dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß sie auch bei der nächsten interlingualen Inferenzstrategie wieder zum Zuge kommt. So ist zu erklären, daß bei einer Zielsprache wie Spanisch durchweg eher das Sprachmaterial mit der Markierung (*tag*) "französisch" als Transferbasis benutzt wird, bei einer Zielsprache wie Niederländisch hingegen eher das mit "deutsch" markierte Material. Umgekehrt ist aus diesem Grund der Wechsel der Fremdsprache immer problematisch (vgl. S. 308). Häufig "befahrene" Verbindungen zwischen Wortschatzelementen verschiedener Sprachen sind durch Bahnungseffekte immer auch schnellere Verbindungen, ganz gleich, wie nahe die Elemente beieinanderliegen (vgl. Kap. 2.1). Aus diesem Grund wird die bestbeherrschte Fremdsprache oder aber die am stärksten aktivierte Fremdsprache besonders häufig als Inferenz- oder Assoziationsquelle genutzt. Ein erhöhter Aktivierungsgrad (z.B. durch Auslandsaufenthalte oder aktuellen Unterricht) kann eine schwächere einzelsprachliche Kompetenz bei der Aus-

⁵⁷¹ Am häufigsten sind allerdings interlinguale Wortspiele, die fremdsprachliche und muttersprachliche Lexeme in Beziehung setzen, wobei das fremdsprachliche Lexem lediglich als phonetischer Impuls dient: Man denke nur an Kontrastpaare wie *fatigué/Mutti komm* oder an die Heiterkeit, die die Einführung von Vokabeln wie frz. *La Grande Arche* oder *archevêque* in einer deutschen Mittelstufenklasse auslöst (transferiert z.B. später mit dem Fahrrad auf dem Schulhof: "Geh zur Seite, sonst fahr' ich dir deinen *archevêque*!"). Gerne werden auch weitere Fremdsprachen in das Wortspiel aufgenommen, so z.B. das Englische in Kombination mit dem Deutschen, wenn es darum geht, frz. *fromage* einen tieferen Sinn zu geben. Dabei sind diese Späße keineswegs auf die lebenden Fremdsprachen beschränkt: So gehört es zum Grundstock latinistischen Wissens, daß das zweite Buch von Caesars *De Bello Gallico* seinem Vater gewidmet ist – überschrieben ist es nämlich mit *liber alter*. Beliebt ist auch eine Art "Möchtegernlatein", das in Wirklichkeit aus diatopisch markierten deutschen Sprüchen besteht. Hierzu das folgende Beispiel aus dem Bairischen, das ich Claudia Riehl verdanke: *lat. *vena laus amoris pax trux coris* > Wenn a Laus am Ohr is, pack's, druck's – gor is!

wahl der Inferenzsprache kompensieren.⁵⁷² Die Tatsache, daß Sprachkompetenz und -aktivierung in diesem Zusammenhang wichtiger sind als der Zeitpunkt des Erwerbs, könnte gegen die Bemühungen sprechen, früherworbene Sprachen in einem anderen Bereich des Cortex lokalisieren zu wollen als späterworbene Sprachen (vgl. Kim et al. 1997). Wahrscheinlicher ist aber, daß durch hochfrequente Bahnung auch weit auseinanderliegende Zellengruppen (*cell assemblies*) leichter miteinander verknüpft werden können als benachbarte Gruppen. Kortikale Nachbarschaft bedeutet also nicht unbedingt starke Verknüpfung, und umgekehrt ermöglichen solide "Fernbahnen" Aktivierungen auch schon auf niedrigere Impulse hin (vgl. Birbaumer/Schmidt 1996: 139, Pulvermüller 1997: 14) – aus diesem Grund sind ja neurolinguistische Interpretationen psycholinguistischer Daten ausgesprochen problematisch. Ebenfalls irrelevant für die Schnelligkeit von Verbindungen ist ihr Alter: So können die Verbindungen von den Konzepten zu den Formen der dritten Fremdsprache schneller sein als zu den Formen der ersten Fremdsprache.

5. **Bedeutung der Lernerfahrungen bzw. der Art des Erwerbs:** Daß gesteuerte und ungesteuerte Fremdsprachenerwerber so unterschiedlich auf fremdsprachliche Stimuli reagieren (z.B. Übersetzungsäquivalente vs. semantische Assoziationen), zeigt den Einfluß der Lernerfahrungen auf die Organisation des mentalen Netzwerks. Dieser Einfluß vollzieht sich wohl v.a. durch Bahnungsphänomene, weniger durch das Knüpfen neuer Verbindungen. Hierfür spricht folgende Beobachtung: Wenn man Probanden, die nicht auf eine bestimmte Assoziation zu einem bestimmten Stimulus kamen, in einem Wiederholungstest eine Hilfestellung gab bzw. ihre Assoziationsrichtung ein wenig beeinflusste (z.B. durch Fragen wie "Fällt Ihnen hierzu ein französisches Wort ein?", "Was ist denn das Gegenteil hiervon?" oder "Fällt Ihnen ein Wort ein, das ähnlich klingt?"), dann kamen sie ohne weiteres auf die gesuchte Assoziation⁵⁷³ – eine Verknüpfung mußte also bereits existiert haben, sie war lediglich nicht gebahnt und wurde deshalb in der kurzen Assoziationszeit nicht geschaltet. Auch die Zugriffsmechanismen auf die Elemente bestimmter

⁵⁷² Einige, v.a. ältere Sprachenlerner bestätigten mir, daß bei ihnen die Aktivierung beim Assoziieren und Inferieren wichtiger ist als die eigentliche Sprachkompetenz. Auch mir selbst geht es häufiger so, daß das Spanische sich in mein Französisch "hineindrängt", da ersteres durch momentan häufigeren Gebrauch stärker aktiviert ist als letzteres, welches eindeutig meine bestbeherrschte Fremdsprache darstellt. Bei Schülern und Studierenden von Fremdsprachenphilologien ist dies aber sicher anders: Hier werden bestbeherrschte und am stärksten aktivierte Fremdsprache zumeist übereinstimmen. Auch Hufeisen berichtet in ihrer Studie über die Erfahrungen von Fremdsprachenlernern, daß sich bei Interferenzen überwiegend die dominierende (d.h. die bestbeherrschte, beliebteste oder z.B. durch Auslandsaufenthalte am stärksten aktivierte) Sprache in die anderen Sprachen hineindrängt (1998: 126).

⁵⁷³ So kam in einem kleinen Wiederholungsversuch mit Einflußnahme beispielsweise SG beim Stimulus 'blau' auf die lautliche Assoziation 'grau' oder bei frz. *grand* auf it. *piccolo* – also auf Assoziationen, die sie, ganz anders als viele ihrer Mitprobanden, im eigentlichen Test nicht geäußert hatte.

Sprachen werden durch Lernerfahrungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Sprachenkonstellation eingestellt – etwa durch eine Art Zugriffsfiter, der ähnlich dem Monitor Krashens⁵⁷⁴ durch Lernerfahrungen, Unterricht oder aber auch durch das Temperament gesteuert werden kann: Nur so ist zu erklären, daß routinierte *germanophone* Fremdsprachenlerner bei Erschließungsstrategien im Bereich der romanischen Sprachen am häufigsten auf ihre bestbeherrschte Fremdsprache zurückgreifen⁵⁷⁵ – dies gilt jedenfalls dann, wenn die bestbeherrschte Fremdsprache Englisch oder eine andere romanische Sprache ist – und ihre Muttersprache dabei völlig vernachlässigen, während auf der anderen Seite *romanophone* Lerner oder zweisprachige Informanten mit einer romanischen Muttersprache sich bei ihren Erschließungsstrategien zu romanischen Zielsprachen ziemlich einseitig auf eben diese romanische Muttersprache stützen. Die germanophonen Lerner haben ja oft genug erfahren, daß ihre Fremdsprachen i.a. eine fruchtbarere Erschließungsquelle für romanische Zielsprachen darstellen als ihre Muttersprache. Es wäre also denkbar, daß bei der Konstellation "romanische Muttersprache und romanische Zielsprache" der Zugriff auf die übrigen fremdsprachlichen Elemente zunächst blockiert ist, während bei der Konstellation "germanische Muttersprache und romanische Zielsprache" zunächst auf die beste Fremdsprache zugegriffen wird – vorausgesetzt, diese hat typologisch oder genealogisch etwas mit der Zielsprache zu tun.⁵⁷⁶ Im prozeduralen Speicher könnte man also eine durch Lernerfahrung erwor-

⁵⁷⁴ Vgl. Kap. 1.3.2.1.

⁵⁷⁵ Die Hypothese von Bausch/Kasper (1979: 16), wonach ein germanophoner Italienischlerner mit Französischkenntnissen eher diese als seine Englischkenntnisse als Transferbasis einsetzen würde, ist hiermit zumindest teilweise zu revidieren. Daß deutsche Fremdwörter so selten als Inferenzbasis genutzt werden (z.B. wurde sp. *selección* eher über frz. *sélection* oder engl. *selection* erschlossen), liegt sicher auch daran, daß sie (a) stilistisch als stark elaboriert markiert sind, (b) semantisch im Vergleich zu ihren romanischen Pendants stark eingegrenzt sind und (c) obendrein sehr selten auftreten. So ist beispielsweise dt. *Selektion* eine sehr spezielle Auswahlform, die v.a. in biologischen Kontexten auftritt, während frz. *sélection* ein deutlich breiteres Anwendungsspektrum aufweist. Vgl. hierzu Scherfer (1997: 197): "Im Spracherwerbssprozeß wirken bestimmte Prinzipien der Beschränkung des Transfers von L1-Strukturen in die (L2-)Lernersprache, und zwar in der Weise, daß diejenigen Strukturen der L1, die der Lerner intuitiv als selten, unregelmäßig, semantisch oder strukturell nicht 'durchschaubar' (nicht motiviert) oder sonst irgendwie als Ausnahme einschätzt, nicht übertragen werden."

⁵⁷⁶ Das Absuchen des mentalen Lexikons nach Transferbasen könnte man demnach wieder mit dem Absuchen eines Supermarktregals nach einem bestimmten Artikel vergleichen (vgl. Kap. 2.2). Entscheidend ist dabei die Erwartungshaltung: Suche ich meine Lieblingsjoghurtsorte, so suche ich im Kühlregal für quarkähnliche Milchprodukte – nicht im unmittelbar angrenzenden Käseregal. Wenn nun mein Joghurt versehentlich im falschen Regal steht, ist es praktisch unauffindbar. Dasselbe gilt, wenn das Joghurt zwar richtig steht, die Firma aber seit meinem letzten Einkauf das Joghurtdeckeldesign geändert hat. Auch hier liegt es an meiner visuellen Erwartung, daß ich mein Joghurt nicht finden werde. Ähnlich dürfte die Suche nach Transferbasen funktionieren: Suche ich die Bedeutung für ein romanisches Wort, so wird in den Bereichen des mentalen Lexikons gesucht, wo am ehesten romanische Transferbasen zu erwarten sind, und dazu gehört nun einmal auch das Englische, das ja oft als bestbeherrschte Sprache genannt wurde. Selbst wenn die Wortform fast identisch im Deutschen vorliegt, kann

bene Anweisung "'Hüte dich in fremdsprachlicher Produktion vor der Muttersprache!" vermuten. Für das Beispiel des germanophonen Lerner läßt sich auch die Unterscheidung verschiedener Aktivierungsstufen von Green (1986) gewinnbringend einsetzen (vgl. Kap. 2.3): Die jeweilige Zielsprache entspricht Greens *selected language*, die als Transferbasen hinzugezogenen Fremdsprachen hätten den Status einer *active language*, die Muttersprache hingegen wäre hier sogar zur *dormant language* degradiert. Interessant ist die Beobachtung, daß es leichter scheint, Lerner zur Nutzung von "Kontextstrategien" zu erziehen (z.B. durch guten Lateinunterricht) als zur Nutzung interlingualer Strategien. Vermutlich liegt dies daran, daß letztere stärker von den individuellen mentalen Strukturen abhängt. Auffallend war auch, daß Probanden ohne Kompetenzen einer Zielsprache bei der akustischen Verarbeitung des zielsprachlichen Inputs ähnlich vorgingen wie Probanden mit fortgeschrittenen Kompetenzen: Zunächst wurde nach Internationalismen bzw. Eigennamen gesucht, darüber hinaus wurden versuchsweise segmentierte Wörter mit den Wortanfängen abgespeicherter Elemente des mentalen Lexikons verglichen. Dabei stellten diese Probanden die maximale Suchbreite ein, und machten sich somit auf jeden erdenklichen Input gefaßt. Probanden mit sehr guten zielsprachlichen Kompetenzen hingegen reduzierten durch ihre deutlich eingeschränkte Erwartungshaltung (so vermuteten sie z.B. im italienischen Text keine englischen Wörter) die Suchbreite und versuchten stattdessen, der Äußerung linear zu folgen.

6. **Auswahl von Inferenzbasen und Inferenzstrategien:** Für die Auswahl einer bestimmten Transferbasis sind zwei konkurrierende Faktoren verantwortlich: ihre Frequenz und der Grad ihrer Ähnlichkeit zum zielsprachlichen Wort. Ist eine mögliche Transferbasis zwar der zu erschließenden Form sehr ähnlich, aber in ihrer eigenen Sprache ausgesprochen selten, dann wird eher eine hochfrequente Transferbasis zum Zuge kommen, auch dann, wenn sie weniger Ähnlichkeitsmerkmale aufweist.⁵⁷⁷ Ein Indiz für diese Hypothese ist die Tatsache, daß die bestbeherrschte Fremdsprache häufiger als Erschließungsquelle genutzt wurde als die der Zielsprache typologisch ähnlichste zur Verfügung stehende Sprache: In letzterer mögen zwar die Transferbasen ähnlicher sein, sie werden aber – im Vergleich zu den in Frage kommenden Transferbasen der bestbeherrschten Fremdsprache – sicher vom Lerner seltener verwendet. Was die Wahl von Strategien angeht, so scheint es, daß der Speicher für das Weltwissen von den verschiedenen einzelsprachlichen Infor-

sie daher übersehen werden. So bin ich selbst beispielsweise bei dem Versuch, den Esperanto-Songtitel "*Nokto al la urbo falas*" zu übersetzen, daran gescheitert, daß ich *falas* von port. *fallar* ('sprechen') her erschließen wollte. Auf die inhaltlich und von meiner Sprachkompetenz her viel näherliegende und richtige Erschließung über dt. *fallen* bin ich nicht gekommen. Die romanische Umgebung, zu der auch die im Deutschen nicht vorkommenden Verbalendung *-as* bestand, hatte mich also auf die falsche Fährte geführt.

⁵⁷⁷ Daß Frequenz eine entscheidende Rolle für die Automatisierung von Wortverknüpfungen spielt, bestätigt Lutjeharms (1997: 151). Zu Versuchen, die Ähnlichkeitsgrade von Lexemen innerhalb einer Sprache zu typologisieren, vgl. Kap. 3.2.3.

mationseinheiten des mentalen Lexikons unterdrückt werden kann. Auf diese Weise ließe sich die erstaunlich geringe Anzahl von Inferenzen über Kontext und Weltwissen bzw. die geringe Anzahl episodischer Strategieanwendungen erklären.

7. **Instabilität von Verbindungen:** Interlinguale Verbindungen können ganz kurzfristig aufgebaut werden (so z.B. in dem Fall von AE, die in der französischen Sprachproduktion das gerade erst kennengelernte katalanische Wort *denunciat* als Transferbasis für frz. *dénoncer* nutzte), ebenso wie "alte" Verbindungen nach längerem Brachliegen eventuell aufgegeben werden können (vgl. Äußerungen wie "gestern hab ich's noch gewußt"). Kennzeichnend für das mehrsprachige Lexikon ist also auch die Instabilität der Verknüpfungen. Sie betrifft ebenfalls die Phonem-Graphem-Korrespondenzen: So haben viele Probanden ein fremdsprachliches Wort, das mehrfach in dem Protokoll auftauchte, jeweils phonetisch unterschiedlich realisiert. Dies galt auch dann, wenn das Wort dabei jedesmal vorgelesen wurde.

8. **Rezeption vs. Produktion:** Für fremdsprachliche Produktion und Rezeption gelten teilweise unterschiedliche Verarbeitungsprinzipien und Strategien. So sind beispielsweise Kontext, Weltwissen und die Muttersprache als Inferenzquellen in der fremdsprachlichen Produktion häufig ausgeblendet. Auch schnelles Wechseln der Fremdsprache ist vor allem in der Sprachproduktion problematisch (vgl. S. 308), und schließlich ist der Vergessenseffekt in der Produktion größer. Wenn Vokabeln nur rezeptiv gelernt werden, stehen sie später für Inferenzstrategien kaum zur Verfügung – in der Studie betraf dies v.a. den lateinischen Wortschatz und den Wortschatz der nur über den EUROCOM-Kurs vermittelten Sprachen.

Auf Grundlage der Schlußfolgerungen 3 – 9 habe ich versucht, die Prozesse bei der mehrsprachigen Rezeption und Produktion in zwei Modellen darzustellen. Beide Entwürfe lehnen sich an die einsprachigen Produktionsmodelle von Levelt (1989) bzw. Levelt/Roelofs/Meyer (1999) an (vgl. Kap. 2.2), integrieren aber auch die Probleme der Identifikation fremdsprachlicher Elemente und den Einsatz von Inferenzstrategien und berücksichtigen darüber hinaus graphischen und phonetischen Input bzw. Output. Zwangsläufig sind die Modelle dadurch ziemlich komplex geworden.⁵⁷⁸ Wie in der jüngeren Fassung des Leveltschen Modells (1999) verzichte ich darauf, die einzelnen Verarbeitungsschritte als konkrete Module zu benennen, um nicht den Eindruck zu erwecken, hierfür gäbe es neurobiologische Entsprechungen. Diese Verarbeitungsschritte – hierzu gehören auch die Instanzen der Strategiewahl – sind durch farblose Kästen markiert, ihre Abfolge ist durch Pfeile symbolisiert. Speichermedien sind rund

⁵⁷⁸ Daß sich komplizierte Modelle bei dieser Zielsetzung kaum vermeiden lassen, zeigt das Modell für einsprachiges Erkennen und Produzieren gesprochener und geschriebener Wörter in Ellis/Young (1991: 252).

bzw. oval und grau unterlegt, Zugriffe auf Speichermedien durch gestrichelte Linien markiert. Das mentale Lexikon im Zentrum des Modells hat man sich vom Aufbau her ähnlich vorzustellen wie das Vernetzungsmodell in Abbildung 25, allerdings ergänzt um morphologische und syntaktische Informationen. Meinen Modellen liegt das Szenario zugrunde, daß *ein bestimmtes* einzelsprachliches Element verstanden werden soll. Eine komplexe einzelsprachliche Äußerung im Modell zu berücksichtigen ist deshalb schwierig, weil sie im Fall von Fremdsprachen bekannte und unbekannte Elemente enthalten kann. Gerade in diesen beiden Fällen muß aber die Darstellung der Verarbeitung stark differenziert werden. Zum Umgang mit Inferenzstrategien ist anzumerken, daß dieser von Individuum zu Individuum stark differieren kann und daher schwer im Modell darzustellen ist. Besonders deutlich kommen individuelle Faktoren im Motivationsfilter und im Rezeptions- bzw. Produktionsfilter zum Tragen. Diese Filter stellen eine Besonderheit meiner Modelle dar und sind als grau unterlegte Kästen symbolisiert. Die Einstellung des Motivationsfilters ist entscheidend dafür, ob eine Rezeptions- oder Produktionsabsicht trotz anfänglichen Fehlschlagens weiterverfolgt wird. Rezeptions- und Produktionsfilter sind dafür zuständig, bei jedem erneuten Rezeptions- bzw. Produktionsversuch die Suchbreite zu erweitern.

a) mehrsprachige Rezeption:

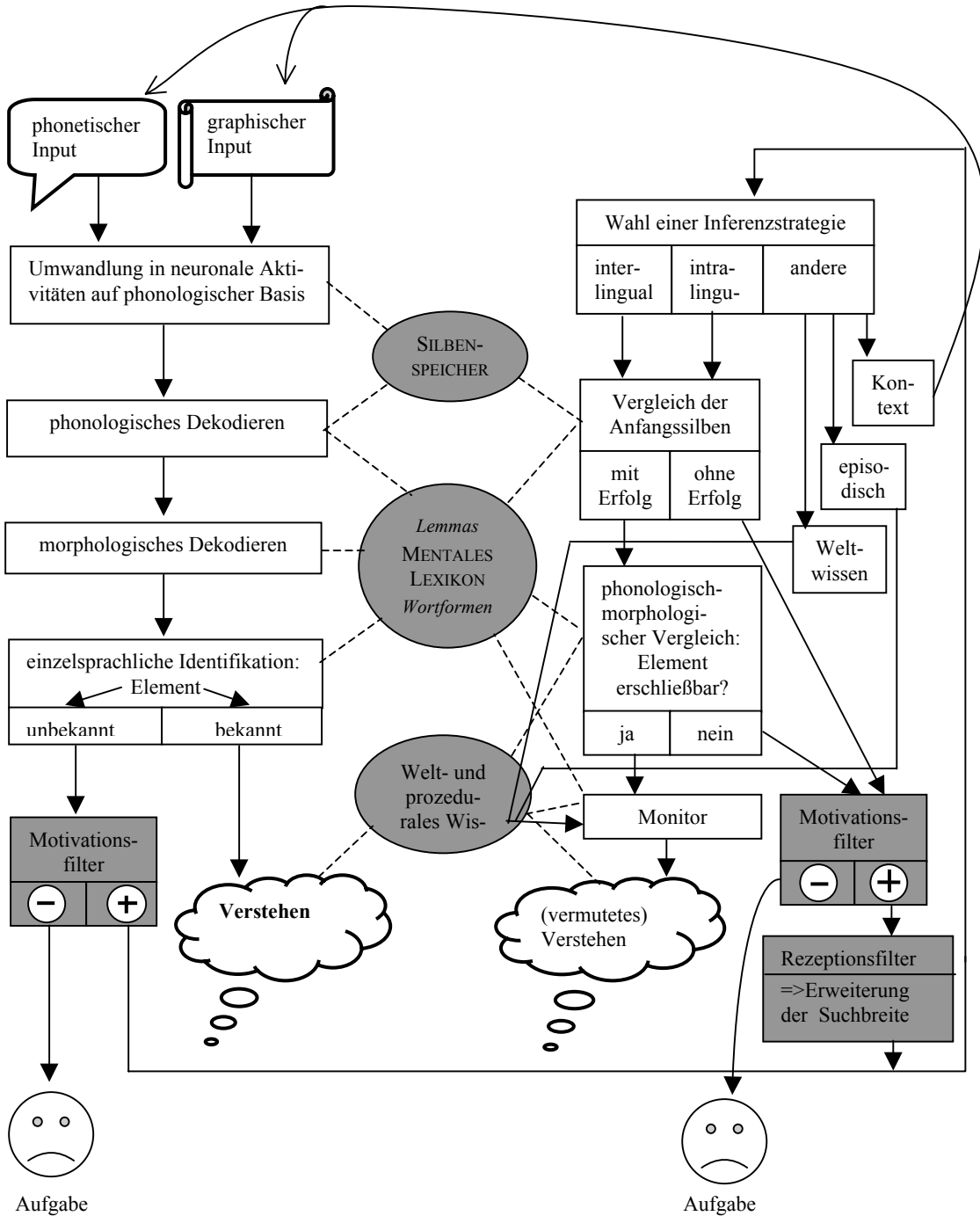


Abbildung 26: *multilinguales Rezeptionsmodell*

Erläuterungen: In diesem Modell nicht erfaßt sind Probleme des falschen Verstehens, ebensowenig wie kommunikative Strategien des Typs "Nachfragen beim Gesprächs-

partner", "Themenwechsel" oder "Nachschlagen im Wörterbuch". Gleichfalls nicht dargestellt ist die durchaus gesehene Möglichkeit des parallelen Inferierens (hierzu z.B. Reinfried 1999). Der Monitor hat bei Erschließungsprozessen in der Rezeption etwa die Form der kritischen Nachfrage: "Kann diese Erschließung wirklich stimmen?" Episodische Strategien und Strategien des Weltwissens greifen nicht nur auf das Weltwissen zu, sondern beruhen geradezu darauf – dies ist durch eine spezielle Linienführung symbolisiert (durchgezogene anstelle gestrichelter Linien für den "normalen" Zugriff). Jedes Verstehen benötigt nicht nur den Zugriff auf das Weltwissen, sondern ergänzt bzw. bestätigt zugleich das Weltwissen – darum wurde auch an dieser Stelle jeweils nochmal eine Verknüpfung zum Weltwissen eingefügt. Die Frage, welche Einzelsprachen für die Anwendung von interlingualen Inferenzstrategien herangezogen werden, blieb der Übersichtlichkeit halber unberücksichtigt. Ansonsten ist bei den Inferenzstrategien davon auszugehen, daß bei jedem erneuten Versuch, ein bestimmtes unbekanntes Wort zu erschließen, die Suchbreite im Rezeptionsfilter weiter eingestellt wird.

b) mehrsprachige Produktion:

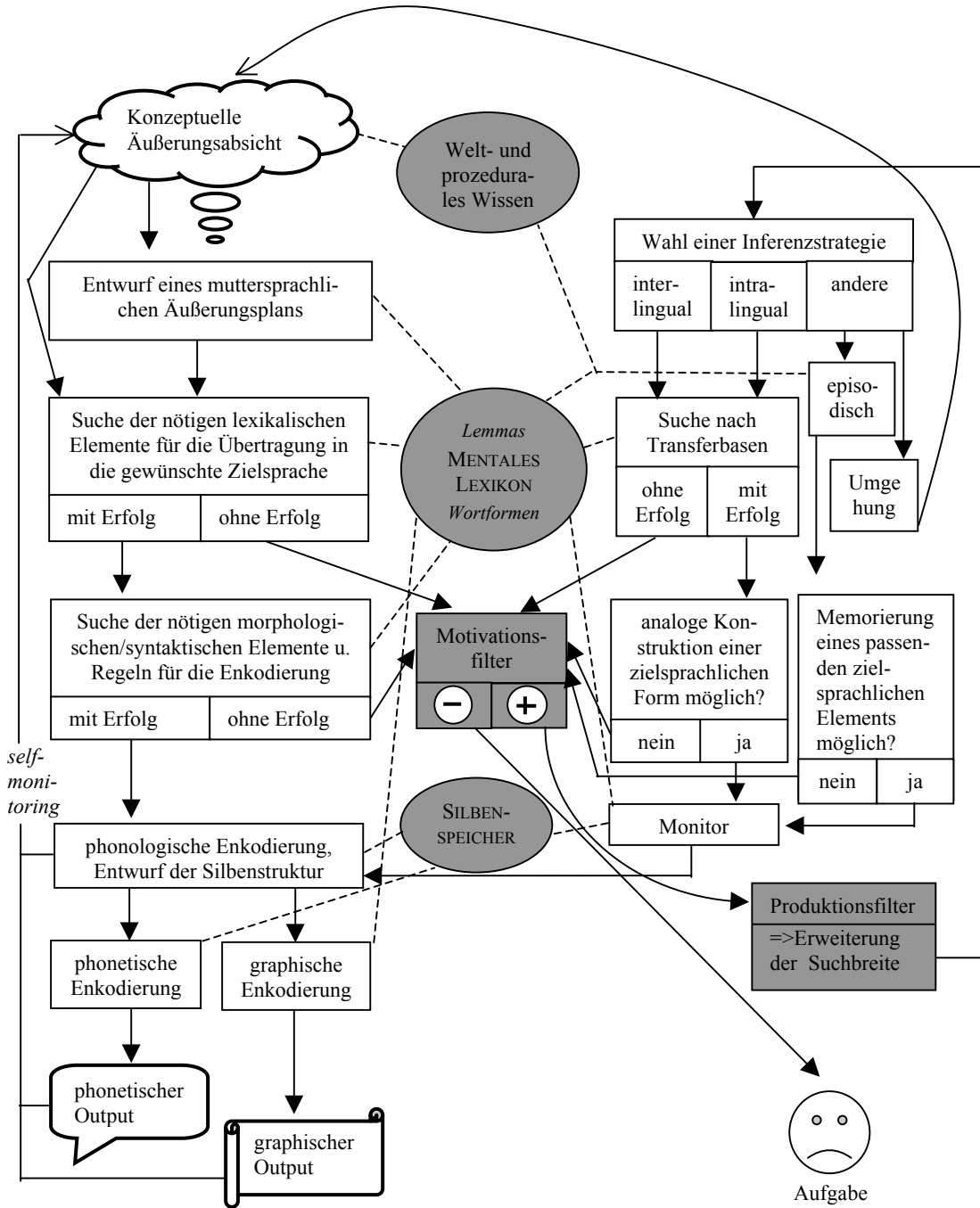


Abbildung 27: *multilinguales Produktionsmodell*

Erläuterungen: Beim Modellieren der Produktionsprozesse machen die unterschiedlich anzunehmenden Kompetenzen für die zur Verfügung stehenden Sprachen große Schwierigkeiten.⁵⁷⁹ Wer sehr gute Kenntnisse einer Fremdsprache hat, verzichtet i.a. darauf, zunächst einen muttersprachlichen Äußerungsplan zu erstellen. Ein solcher Sprecher wird sofort die konzeptuelle Äußerung in die gewünschte Einzelsprache enkodieren (Albert 1998: 94). Der häufigere und im Modell dargestellte Fall dürfte aber ein Sprecher sein, der seine Äußerungsabsicht zunächst in der Muttersprache mental vorformuliert und anschließend übersetzt. Der Übersichtlichkeit halber blieb hier der Fall unberücksichtigt, daß ein Lerner ein Wort ungefähr kennt, aber nicht genau weiß, wie es orthographisch oder phonetisch korrekt zu realisieren ist. Entsprechendes gilt für interaktive Strategien sowie für die Frage, welche Einzelsprache für Inferenzstrategien herangezogen wird.

9. **Individuelle mentale Struktur:** Wer wenig über seine Fremdsprachen inferierte und assoziierte, lieferte auch beim Hörverstehen sehr wenige Details – diese Tendenz war unabhängig von der Sprachkompetenz. Es ist daher zu vermuten, daß dieser Zusammenhang von schriftgestütztem Inferieren, akustischem Assoziieren und akustischem Übersetzen eher auf Eigenheiten des individuellen Temperaments, auf die Einstellung des Monitors und/oder die jeweilige Struktur des mentalen Netzes zurückgeht. Für die Organisationsform der verschiedenen Sprachen zeichnen sich bei Multilingualen – ähnlich wie bei Bilingualen (*compound* vs. *coordinate*) – mehrere Typen ab: monolinguoid – bilinguoid – multilinguoid. Bei multilinguoiden Extrem- und Vielinferierern sind die Verbindungen zwischen den Elementen der einzelnen Sprachen vielfältiger oder zumindest besser gebahnt.⁵⁸⁰ Dabei legen meine Daten den Schluß nahe, daß Fremdsprachenlerner, die einen großen Teil ihres Fremdsprachenerwerbs im zielsprachlichen Ausland oder in der Familie – d.h. ungesteuert – vollzogen haben (die Probanden TG, CK, OH, CT), sich eher wie Bilinguale verhalten: Lautphänomene der Zielfremdsprache werden also – wie bei der Muttersprache – durch stark gebahnte Verbindungen sofort mit Inhaltsphänomenen verknüpft. Andere Fremdsprachen spielen dabei kaum eine Rolle. Wer hingegen seine Fremdsprachen gesteuert und bewußt auf andere Sprachen "aufgesetzt" gelernt hat, wird auch leichter entsprechende Querverbindungen zwischen Elementen dieser Sprachen herstellen (die Probanden CE, AS, BS, VS, AW, DZ) – in diesem Falle sind also die Verbindungen zwischen den lautlichen oder auch graphischen Repräsentationen von Elementen verschiedener Sprachen stärker gebahnt. Zu erklären bleibt, wie es zur monolinguoiden Gruppe kommt, also zu Probanden, die zwar auf dem Papier multilingual sind, sich beim Inferieren und Assoziieren

⁵⁷⁹ In bilingualen Modellen wie dem von de Bot (1992) kann man über diese Problematik hinwegsehen.

⁵⁸⁰ Natürlich ist auch nicht auszuschließen, daß sich in allen drei Tests eher individuelle Strategienpräferenzen niedergeschlagen haben als bestimmte mentale Netzstrukturen (vgl. die Einschränkung auf S. 447). Zumindest im Assoziationstest dürften aber die Strategien nur eine geringe Rolle gespielt haben.

aber eher wie Monolinguale verhalten. Auch hierfür können Faktoren wie das Temperament (man wagt nicht, eine bestimmte Assoziation als Inferenz zu nutzen – also ein *overuser* des Monitors, vgl. Kap. 1.3.2), falsche Lernstrategien (z.B. fehlendes Herstellen von Querverbindungen) oder ein "Scheuklappenfremdsprachenunterricht" verantwortlich sein, der alle möglichen Kontakte zu anderen Sprachen abblockt. Es ist daher fraglich, ob es ausreicht, für das Funktionieren der Sprachentrennung die *subset hypothesis*, ein *monitoring system* und verschiedene *levels of activation* (Green 1986) anzunehmen, wie dies de Bot/Schreuder (1993) vorschlagen. Da der Monitor beim Assoziieren außer Kraft gesetzt ist, müßte man hier ja ganz andere Ergebnisse als beim Inferieren erwarten. Dem ist aber nicht so. Es dürfte also einerseits eine genetische Veranlagung zu einem bestimmten Umgang mit mehreren Sprachen (monolinguid etc.) geben, die eher mit dem Temperament zusammenhängt als z.B. mit Intelligenz. Andererseits ist die unterschiedliche Sprachenverarbeitung mit Sicherheit auch davon abhängig, wie "dicht" die mentalen Repräsentationen sprachlicher Elemente vernetzt sind. Hier kann es durch die unterschiedliche Anzahl der durch Lernen erworbenen Synapsen von Individuum zu Individuum große Diskrepanzen geben.

Schematisch ließen sich die mentalen Netzwerke der drei Typen von Multilingualismus in Modellen darstellen, die nichts weiter sind als eine Generalisierung des Modells aus Abbildung 25 in reduzierter Vergrößerung. Anstelle von Verbindungen zwischen Repräsentationen eines konkreten Beispiels geht es also nun darum, inwieweit generell Wortschatzelemente verschiedener Sprachen aufeinander bezogen werden. Die Fremdsprachen sind jetzt nach dem Grad ihrer Kompetenz durchnummeriert (1 ist also die bestbeherrschte Fremdsprache), im Netzwerk steht "P" jeweils für die phonetische und "G" für die graphische Repräsentation. Bei der Inhaltsrepräsentation unterscheidet sich wieder zwischen der einzelsprachlichen Bedeutung "S" (*significatio*) und dem übereinzelsprachlichen Konzept "C" (*conceptus*).⁵⁸¹ Da letzteres nicht an bestimmte Einzelsprachen gebunden ist, wird seine Repräsentation durch ein Quadrat symbolisiert. Außerdem müßten z.B. auch zwischen der graphischen Seite von Elementen aus der dritten Fremdsprache direkte Verbindungen z.B. zur semantischen Seite des entsprechenden Elements in der Muttersprache gezogen werden. Auf solche Details wird aber aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet. Die Dicke der Verbindungsstriche zwischen den einzelnen Repräsentationen steht wieder für die Stärke der synaptischen Bahnungen. Daß die Sprachen hier getrennt dargestellt sind, soll lediglich der Übersicht dienen – zwar gibt es Untersuchungen, wonach die einzelnen Sprachen je nach ihren Erwerbszeitpunkten an unterschiedlichen Stellen des Kortex zu lokalisieren seien (Kim et al. 1997)⁵⁸², genauso wird jedoch die gegenteilige These vertreten (Klein et al. 1995). Da die Nähe der Neuronen aber für die Geschwindigkeit des

⁵⁸¹ Vgl. Anm. 114.

⁵⁸² Für eine kortikale Sonderstellung der Erstsprache(n) im Vergleich zu den später erworbenen Sprachen sprechen auch die Ergebnisse von Franceschini (1999).

Verbindungsaufbaus keine entscheidende Rolle spielt (vgl. Kap. 2.1), ist diese Frage für unsere Problematik ohnehin zweitrangig.

Der Darstellung liegt die Annahme zugrunde, daß die Verknüpfungen im mentalen Netzwerk von Sprecher zu Sprecher weitgehend gleich sind (oder zumindest, da die Komplexität des Netzes möglicherweise genetisch vorgegeben ist – später nicht mehr beeinflusst werden kann). Praktisch gesprochen heißt dies, daß beispielsweise jeder germanophone Spanischler mit Französischkenntnissen grundsätzlich die Ähnlichkeit von sp. *barco* und frz. *barque* erkennen kann, vorausgesetzt natürlich, er kennt die beiden Vokabeln (u.U. ist vielleicht eine kleine Hilfestellung erforderlich, also z.B. die im Fremdsprachenunterricht sehr nützliche Frage "an welches französische Wort erinnert Dich das?"). Daß dennoch nicht jeder Vertreter der genannten Gruppe selbständig diese Verbindung herstellt, hängt eher davon ab, wie er sein mentales Netz bisher genutzt hat. Die wesentlichen Unterschiede in der Wirkungsweise des Netzes resultieren also aus frequenzbedingten Bahnungsphänomenen, die sich ganz wesentlich aus Lernerfahrungen und Lernstrategien ergeben (vgl. Kap. 2.1):

a) monolinguoider Typ:

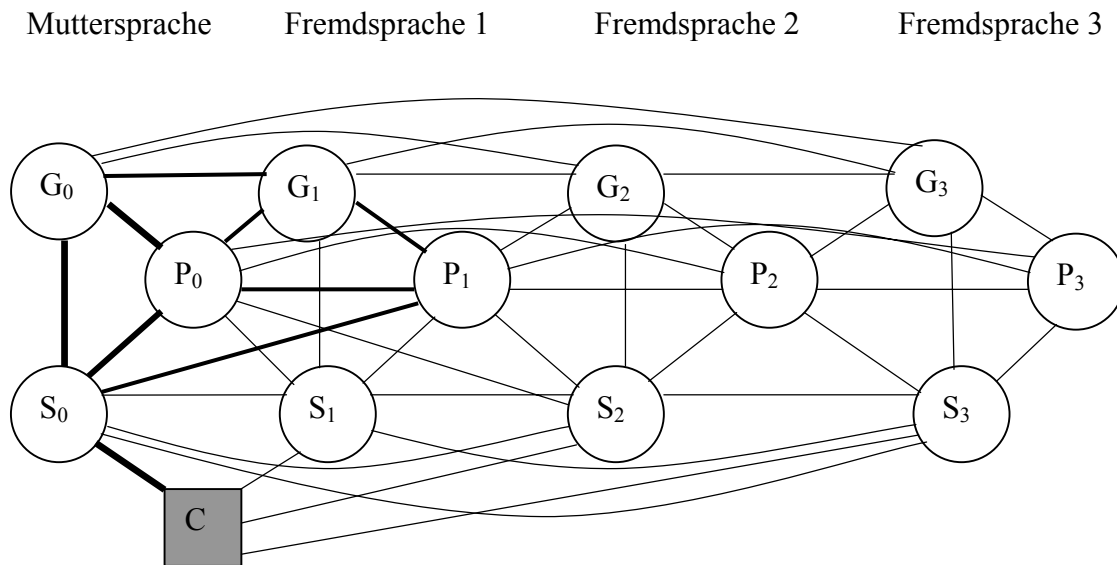


Abbildung 28: Vernetzung fremdsprachlicher Elemente bei monolinguoiden Multilingualen

b) bilinguoider Typ:

Muttersprache Fremdsprache 1 Fremdsprache 2 Fremdsprache 3

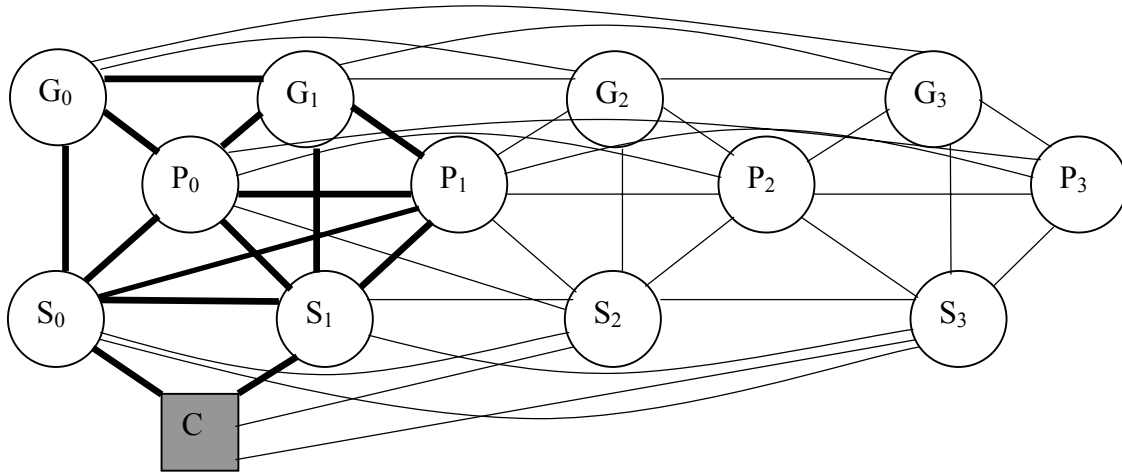


Abbildung 29: Vernetzung fremdsprachlicher Elemente bei bilinguoiden Multilingualen

c) multilinguoider Typ:

Muttersprache Fremdsprache 1 Fremdsprache 2 Fremdsprache 3

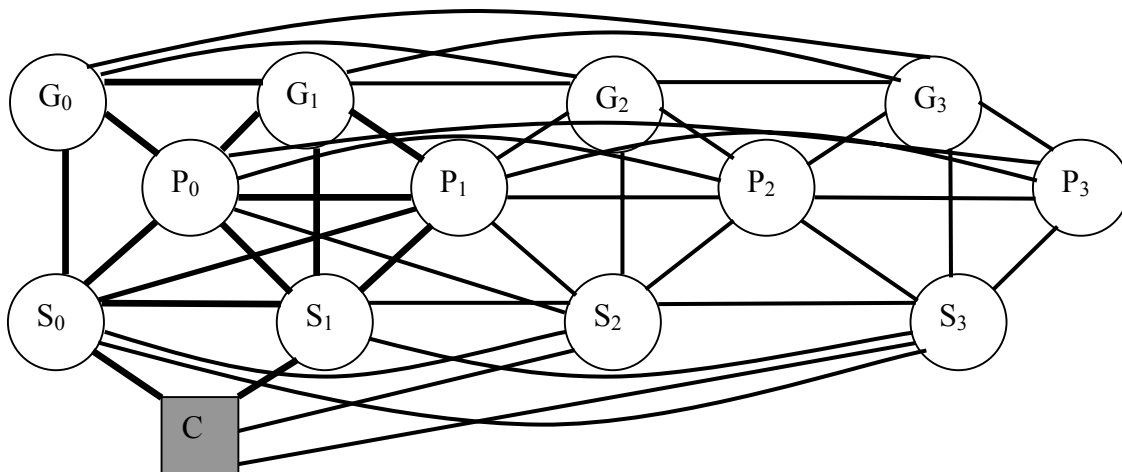


Abbildung 30: Vernetzung fremdsprachlicher Elemente bei multilinguoiden Multilingualen

5.2 Konsequenzen für die Fremdsprachenfolge

Die Frage nach der optimalen Fremdsprachenfolge an deutschen Schulen ist von enormer arbeitsmarktpolitischer Bedeutung: Wenn sich eine Sprache als Anfangssprache in der 5. Jahrgangsstufe oder gar als Fremdsprache in der Grundschule etablieren kann, dann haben Studierende dieses Fachs auf Jahre hinaus recht gute Berufsperspektiven im Lehramt.⁵⁸³ Darüber hinaus hat diese Frage auch außenpolitische Bedeutung: Nachbarstaaten, und hier insbesondere Frankreich, registrieren sehr sensibel, welchen Status die jeweilige Einzelsprache im schulischen Curriculum des Nachbarn einnimmt und wie häufig sie als Fach belegt wird. Da das Englische als schulische Erstfremdsprache in Deutschland so stark dominiert, daß es im Grunde keine Verteidigung benötigt,⁵⁸⁴ befassen sich die meisten Publikationen zur Fremdsprachenfolge damit, die Konkurrenten – oder, wie man öfters tautologisch hört: "Mitkonkurrenten" – Französisch und Latein stärker ins Spiel zu bringen. Von didaktischer Seite werden v.a. entwicklungspsychologische und curriculare Argumente angeführt (z.B. Hawkins 1981). Um zu garantieren, daß deutschsprachige Schüler einigermaßen vergleichbare Kenntnisse in Englisch und Französisch erlangen, schlägt beispielsweise Ingeborg Christ vor,

das Englische grundsätzlich als zweite Fremdsprache nach Französisch anzubieten. Für eine solche Ordnung sprechen viele Gründe: Der schwierigere Einstieg in die französische Sprache in einer lerngünstigen Zeit; der leichtere und dadurch motivierendere Einstieg in einer von den Vorboten der Pubertät schon belasteteren Zeit der Klasse 7 in die englische Sprache; die Notwendigkeit, die umfanglichere französische Grammatik in einem längerlaufenden Kurs zu erwerben und zu festigen; und schließlich die vielen Möglichkeiten, das Englische draußen und in Ergänzung zur Schule zu vertiefen (Christ 1989: 26).

Was Christ verschweigt, ist die Tatsache, daß sich dieselben Argumente genausogut auf das Lateinische anwenden lassen und teilweise auch angewendet werden.⁵⁸⁵

Es gab schon Versuche, die Frage nach der Fremdsprachenfolge aus linguistischer Sicht zu objektivieren. Solche Versuche basierten i.a. auf den sich bietenden Transfermöglichkeiten von der früher zur später gelernten Fremdsprache und sind am Bei-

⁵⁸³ Welche Folgen schulpolitische Entscheidungen für den Lehrerarbeitsmarkt haben, erfahren wir derzeit in Baden-Württemberg: Auf die Entscheidung hin, Spanisch (und Italienisch) anstelle von Latein ab Klasse 7 anbieten zu können, stieg die Nachfrage nach Spanischlehrern so stark an, daß man derzeit sogar von einem "Mangel" sprechen kann.

⁵⁸⁴ Wie souverän Anglisten mit der Position ihres Faches umgehen können, zeigt beispielsweise der anglistische Fachdidaktiker Helmut Vollmer auf dem DGFF-Fremdsprachendidaktikkongreß in Dortmund (1999): Er bezeichnete Englisch als die "killer language Nr. 1" und schlußfolgerte, daß diejenigen Bildungspolitiker, die Mehrsprachigkeit wirklich fördern wollten, entweder nicht mit Englisch beginnen lassen, oder aber Englisch nicht (durchgängig) bis zur 13. Klasse führen lassen sollten. Der Anglist Freudenstein (1997) gibt sogar Anregungen, wie die Situation des Französischunterrichts an deutschen Schulen zu verbessern sei.

⁵⁸⁵ Vgl. hierzu Hansen (1977), Heupel (1979) und Glücklich (1981).

spiel von Meißner (1989) und Stefenelli (1991, 1992) bereits eingehend geschildert worden (vgl. Kap. 3.2.3). Auch sie führten zu dem Ergebnis, daß Französisch (und Latein)⁵⁸⁶ am besten vor Englisch gelernt werden sollte(n).

Auf der Grundlage meiner Ergebnisse können nun drei Annahmen entkräftet werden, die all den o.g. Argumentationen zugrunde liegen:

Die erste Grundannahme ist die, daß ein Transfer dann, wenn er sich anbietet, auch tatsächlich durchgeführt wird. Hier zeigten die Ergebnisse der beiden Studien, daß es hochgradig vom Individuum abhängt, ob interlinguale Transfers tatsächlich angewandt werden. Selbst bei vergleichbaren Sprachkompetenzen waren enorme interindividuelle Unterschiede in der Strategienutzung auszumachen, die auf der Art des Fremdsprachenerwerbs oder persönlichen Faktoren wie Temperament, Monitornutzung und neuronal verankerter Sprachbegabung zu beruhen schienen.

Die zweite Grundannahme besteht darin, zu glauben, daß die Transferbasis immer derjenigen Sprache entnommen wird, die der Zielsprache am ähnlichsten ist. Hier zeigten meine Ergebnisse, daß die individuelle Kompetenz in einer Transfersprache viel wichtiger für deren Nutzung ist als ihre Ähnlichkeit zur Zielsprache. Nicht die ähnlichste, sondern die bestbeherrschte Fremdsprache wird also überwiegend für interlinguale Strategien genutzt – dies gilt natürlich nur für die hier betrachteten romanischen Sprachen, das Lateinische und das Englische. Welche romanische Sprache als Grundlage für weitere romanische Sprachen gelernt wird, ist daher relativ egal. Wichtiger ist, daß sie gut gelernt wird. Latein hat nur dann nachweislich Einfluß auf die Inferenzstrategien, wenn die entsprechenden Vokabeln auch aktiv gelernt werden, also z.B. wie bei Latein als 1. Fremdsprache (vgl. hierzu Kap. 4.3.7), oder aber wenn Latein gerade aktuell praktiziert wird.⁵⁸⁷

Die dritte Grundannahme ist die, daß die zuerst erworbene Fremdsprache wegen der besonders günstigen Lernbedingungen später die bestbeherrschte oder am meisten beim Transfer eingesetzte Fremdsprache sei. Weder die Breitenstudie noch die Tiefenstudie konnte diese Annahme stützen. Faktisch war bei sehr vielen Probanden die dritte, vierte oder sogar fünfte Fremdsprache die bestbeherrschte Sprache. Für die zu erreichende Kompetenz in einer Fremdsprache war in jedem Falle die individuelle Motivation deutlich wichtiger als der relative Zeitpunkt des Erwerbs.

Nun muß man jedoch zu den Ergebnissen der Studien einschränkend bemerken, daß die Probandenauswahl keineswegs repräsentativ war: Die Probanden waren in der Mehrzahl Erwachsene, die sich freiwillig das Lernen von Fremdsprachen zumuteten – es handelte sich also um ausgesprochen fremdspracheninteressierte oder -begabte Individuen. Wollte man also Empfehlungen für die Fremdsprachenfolge geben, dann müßte man in jedem Falle zwei Personengruppen unterscheiden, die sich leider erst nach Abschluß der Schulzeit herausbilden, wenn es für die Entscheidung schon zu spät

⁵⁸⁶ So die salomonische Antwort Stefenellis auf die Frage, ob Französisch oder Latein die bessere Basissprache sei.

⁵⁸⁷ Die Spitzenwerte bei den Erschließungsstrategien auf der Basis des Lateinischen erreichten in der Breitenstudie die Gruppe von Lateinstudenten sowie die Lateingruppe der 11. Jahrgangsstufe (vgl. S. 254).

ist: Schüler, die sprachunbegabt sind und in ihrem späteren Leben nie wieder etwas mit Fremdsprachen zu tun haben wollen, sollten mit der wichtigsten Sprache beginnen, also mit dem Englischen, da diese ihr Leben lang mit hoher Wahrscheinlichkeit ihre beste Fremdsprache bleiben wird. Für Schüler, die ein Studium anstreben oder im Laufe ihres Lebens gerne internationale Kontakte pflegen oder auch einfach nur ein kulturelles Grundinteresse haben, ist es relativ unerheblich, mit welcher Sprache sie beginnen. Welche Sprache später die wichtigste Rolle in ihrem Leben einnehmen wird, stellt sich ohnehin erst nach der Schulzeit heraus. Diese Sprache wird sich dann ganz von selbst zur bestbeherrschten Fremdsprache entwickeln – *usu potius quam praeceptis* – um Comenius' Formulierung zu gebrauchen (vgl. Kap. 1.1). Tendenziell kann man wohl sagen, daß man diesen Schülern den weiteren Sprachenerwerb erleichtert – zumindest was die kognitive Seite des Erwerbs angeht –, wenn man ihnen schon zu Schulzeiten Latein offeriert. Um sicherzugehen, daß die Lateinkenntnisse später noch zur Verfügung stehen, sollte Latein aber gleich als erste Fremdsprache belegt werden. Der Gewinn für phonetische Imitationsfähigkeit und Flexibilität in der Kommunikation geht bei dieser Basissprache allerdings gegen Null. Man könnte es vielleicht so formulieren: Durch frühes Latein werden weitere Fremdsprachen leichter transparent – ob man sie dann auch tatsächlich leichter lernt, dafür sind andere, persönlichkeitsabhängige Faktoren viel wichtiger als die Frage, welche Sprachen man zuvor schon gelernt hat.⁵⁸⁸ Was frühbeginnendes Französisch oder gar Französisch in bilingualen Zügen angeht, so konnte bisher nicht nachgewiesen werden, daß die entsprechenden Absolventen später, z.B. im Studium, ein besonders starkes Interesse für (das Lernen weiterer) Fremdsprachen entwickeln würden (vgl. Anm. 392).

5.3 *Didaktische Schlußfolgerungen*

Meine Studie hat gezeigt, daß erwachsene germanophone Fremdsprachenlerner im Durchschnitt über Kenntnisse in vier bis fünf Sprachen pro Kopf (incl. L1) verfügen, die als Transfer- oder Assoziationsquellen zur Verfügung stehen. Es wäre in höchstem Maße unvernünftig und unökonomisch, diese Wissensressourcen nicht im Fremdsprachenunterricht zu verwerten – ignorieren läßt sich vorhandenes Sprachwissen ohnehin nicht, auch wenn dies einige Sprachlehrmethoden weismachen wollen.⁵⁸⁹ Selbst bei lediglich bilingualen Sprechern ist die Muttersprache ständig im Hintergrund aktiv. Bot/Schreuder (1993: 200) erklären dieses Phänomen wie folgt: Der *default*-Wert für die Aktivierung von L1 oder L2 fällt wegen der unterschiedlichen Benutzungshäufigkeit i.a. verschieden aus. Selbst eine deaktivierte L1 ist zumeist immer noch stärker aktiv als eine selegierte L2. Das alte Ansinnen der direkten Methode, den Einfluß der

⁵⁸⁸ Zu den Möglichkeiten der Veränderung der Fremdsprachenfolge in Deutschland vgl. Saternus (1987: 114).

⁵⁸⁹ In erster Linie gilt dies für die direkte Methode und ihre Ableger, die v.a. durch das Dogma des einsprachigen Unterrichts charakterisiert sind.

Muttersprache im Fremdsprachenunterricht auszuschalten, war also von vorneherein zum Scheitern verurteilt. Erwachsene Lerner haben ohnehin Schwierigkeiten mit dieser Methode: Sie empfinden es nämlich als ausgesprochen hilfreich, wenn innerhalb des Unterrichts einer Fremdsprache Verknüpfungen bzw. Kontrastierungen zu anderen Fremdsprachen hergestellt wurden (Hufeisen 1998: 130). Man kann sogar festhalten, daß der Wortschatz der unterschiedlichen Fremdsprachen eines Sprechers beim Erlernen einer neuen Zielsprache unter Umständen größeren Einfluß hat als der muttersprachliche Wortschatz. In besonderer Weise gilt dies dann, wenn die verschiedenen Fremdsprachen miteinander verwandt sind. Die Fehleranalyse und die sich zur Zeit in einer Renaissance befindliche kontrastive Analyse, die derzeit immer noch in erster Linie die Strukturen von Zielsprache und Muttersprache vergleichen, sollten also umdenken. Dasselbe gilt für die Fremdsprachendidaktik, die endlich konsequent die Anregungen aus der noch jungen Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. Meißner/Reinfried 1998a, Meißner 2000) bzw. Tertiärsprachenforschung (z.B. Köberle 1998) aufgreifen und nicht mehr so vorgehen sollte, als sei jede zu erlernende Fremdsprache die erste Fremdsprache eines Lernerindividuums.

Geht es darum, *wie* die übrigen Fremdsprachen für den Erwerb einer neuen Zielsprache genutzt werden sollen – also um den eher methodischen Aspekt – so drängen sich zum einen kontrastierende Verfahren, zum anderen die Einübung in das Anwenden von Inferenzstrategien auf.⁵⁹⁰

Das Kontrastieren an sich ist beileibe nichts Neues – es wird seit der Renaissance verwendet, um Interferenzen zwischen Muttersprache und Zielsprache vorzubeugen. So empfiehlt Gauger mit leichter Resignation darüber, daß es bis heute keine bessere Methode gibt, den folgenden Umgang mit *faux amis*:

Solcher Interferenz kann man wohl nur begegnen durch stets erneuerte Bewußtmachung, durch explizite Konfrontierung: *la carta* nicht 'die Karte', sondern 'der Brief'; *die Karte* no 'la carta' sino 'la tarjeta' (Gauger 1982: 78).

Das Neue an einer solchen Methode bestünde darin, daß eben nicht nur Muttersprache und Zielsprache, sondern alle zur Verfügung stehenden Fremdsprachen miteinander kontrastiert werden – ganz ähnlich wie dies bei EuRom4 und EUROCOM bereits angewandt wird (vgl. Kap. 1.4).⁵⁹¹ Das heißt nun keinesfalls, daß alle irgendwie ähnlich klingenden Wörter bei der Wort Einführung kombiniert werden sollten – auch wenn man natürlich einwenden könnte, daß gerade durch die gekoppelte Präsentation ähnlicher Formen das Bewußtsein für die Problematik geschärft wird – Laufer-Dvorkin (1991: 193f) tut das beispielsweise. Meiner Erfahrung nach reagieren Lerner aber eher mit Fluchtphänomenen, wenn sie Ansammlungen formal ähnlichen Wortschatzes ausgesetzt sind – das beste Beispiel ist der gefürchtete Klett-Grundwortschatz Latein (vgl. S. 106). Der einzige Lerneffekt besteht dann darin, daß sie wissen "Hier wird es kom-

⁵⁹⁰ Zu didaktischen Konsequenzen aus den Forschungen zum mehrsprachigen mentalen Lexikon vgl. auch Lahuerta/Pujol (1996).

⁵⁹¹ Dazu, wie dieses kontrastierende Lernen konkret ablaufen könnte, vgl. Simone (1997) und Blanche-Benveniste/Valli (1997d).

pliziert". Dennoch glaube ich, daß sich auch in solchen Fällen das Sprachbewußtsein gewinnbringend für den Lernprozeß einsetzen läßt.⁵⁹² Man sollte aber sicherstellen, daß bei der Zusammenstellung der Ähnlichkeiten nur Elemente auftreten, die dem Lerner mit Sicherheit bekannt sind. Man erklärt nichts, wenn man eine Unbekannte mit drei weiteren Unbekannten koppelt.

Eine weitere Möglichkeit, die Unterscheidung von intralingualen *synforms* bzw. *cognates* zu üben, wären Lückentexte, in denen jeweils nur eine von zwei ähnlichen Formen sinnvoll einsetzbar ist. Auf diese Weise würden die *cognates* im mentalen Lexikon auch mit syntagmatischen bzw. pragmatischen Aspekten verknüpft. Laufer-Dvorkin (1991: 194) schlägt zu diesem Zweck folgendes Beispiel vor: "They prayed for from the epidemic (*delivery/deliverance*)."⁵⁹³ Sinnvoll finde ich auch ihren Vorschlag, die Erstellung von Wortfamilien zu systematisieren (1991: 195). Dies könnte beispielsweise in einem Vokabelheft oder auf einer leergehaltenen Seite im Lehrbuch geschehen: Man müßte dann sukzessiv immer wieder Wörter eintragen, die zu einer bestimmten Wortfamilie gehören: In einem Französischlehrbuch wäre beispielsweise denkbar, daß in einer sehr frühen Lektion das Wort *venir* auftaucht. Aus den folgenden Lektionen könnte man dann nach und nach die Wortfamilie um *convenir*, *convenable*, *convenance*, *convenant*, *convention*, *conventionnel*, *conventuel* etc. ergänzen. Ein solches Vokabelheft könnte interdisziplinär bzw. interlingual angelegt werden: Englische, lateinische und romanische Kognaten können ja problemlos in dieses System integriert werden. Für die aktive Beherrschung dieser Formen wäre eine Übung des Typs "kreatives Schreiben" sinnvoll: Man gibt den Lernern eine Wortfamilie bzw. Wortliste vor und läßt sie eine Geschichte schreiben, in der alle – oder möglichst viele – der aufgeführten Elemente sinnvoll vorkommen – die Geschichte darf also ruhig multilingual werden.⁵⁹³

Was die Vermittlung von Strategien im Fremdsprachenunterricht angeht, so ist zunächst zu betonen, daß nicht alle Strategien gleichermaßen vermittelbar sind.⁵⁹⁴ Meine Studie hat gezeigt, daß vor allem Kontextstrategien recht gut "anerziehbar" sind. Besonders die Texterschließungsverfahren des modernen Lateinunterrichts wie auch das "Konstruieren" des traditionellen Lateinunterrichts bieten hier hervorragende Grundlagen. Die Vermittlung interlingualer Strategien hingegen stößt recht schnell an die Grenzen, die den einzelnen Lernern durch ihr Temperament, ihren Monitor und ihre mentale Strukturierung vorgegeben sind. Es muß hier also in erster Linie darum gehen, den Monitor so weit wie möglich herunterzufahren und zurückhaltenden Lernern die Angst vor Fehlern zu nehmen. Da Inferenzstrategien erwiesenermaßen in der Rezeption leichter fallen und man als Lerner auch weniger Gefahr läuft, sich zu blamieren

⁵⁹² Daß Lernen generell durch bewußtseinsgesteuerte Prozesse erleichtert wird, zeigt Schmidt (1990).

⁵⁹³ Weitere Vorschläge zur pädagogischen Aufbereitung leicht verwechselbarer Wörter im Zweitspracherwerb finden sich bei Laufer-Dvorkin (1991: 190ff).

⁵⁹⁴ Zur Möglichkeit des Trainings von Sprachbewußtheit bzw. metakognitiver und kognitiver Strategien im Fremdsprachenunterricht vgl. Rampillon (1997), Tönshoff (1997) und Dechert (1997).

(vgl. Kap. 3.3.1), ist es sicher hilfreich, zunächst mit der Rezeption einer Fremdsprache zu beginnen, also einem an den ungesteuerten Erwerb angelehnten Verfahren, wie es beispielsweise in der EUROCOM-Methode (vgl. Kap. 1.4.2) und im *Natural Approach* (vgl. Kap. 1.3.2.1) angewandt wird. Dies heißt aber nicht, daß auf die Produktionsseite verzichtet werden sollte. Eine reine Beschränkung auf die Rezeption wäre nämlich nicht nur widernatürlich (vgl. Bausch 1989: 36), sondern hätte auch zur Folge, daß der rein passiv erlernte Wortschatz nicht für Inferenzstrategien zur Verfügung steht. Dies konnte man am Inferenzverhalten der EUROCOM-Lerner und am kaum genutzten lateinischen Wortschatz sehen. Des weiteren sollte versucht werden, auf die mentale Struktur der Lerner Einfluß zu nehmen: Dies bedarf keines chirurgischen Eingriffs – es genügt völlig, die Lerner auf interlinguale Inferenzbasen aufmerksam zu machen, oder noch besser, sie selbständig solche finden zu lassen, damit die entsprechenden Repräsentationen verknüpft werden. Erst eine dichte Vernetzung der mentalen Repräsentationen interlingualer Inferenzbasen ermöglicht dann deren extensive Nutzung. Entscheidend ist aber, daß den Lernern Gelegenheit gegeben wird, das Anwenden selbständig zu üben. Bloßes "Nachvollziehen", wie in überfüllten Universitätskursen üblich, reicht nicht aus, um das Lernerverhalten zu ändern.

Insgesamt ist für den Tertiärsprachenunterricht erwachsener Lerner zwangsläufig eine stark kognitive, bewußtmachende Lehrmethode nötig, die in krassem Gegensatz zur derzeitig vorherrschenden einsprachigen, auf schnelle Kommunikation zielenden Methode steht.⁵⁹⁵ Dies muß aber kein Zurück zur Grammatik-Übersetzungsmethode bedeuten – es reicht aus, die kommunikative Methode im obigen Sinne zu ergänzen.⁵⁹⁶ Verabschieden aber muß man sich von dem Ideal des Lerners mit *native speaker*-ähnlichen Zielsprachenkenntnissen, die von seinen übrigen Sprachen völlig unbeeinflusst sind. Erste Schritte in diese Richtung werden bereits unternommen, wie der sog. "Augsburger Ansatz" der Fremdsprachendidaktik zeigt:

Dans l'enseignement scolaire d'une langue étrangère, il est en général impossible d'atteindre le but idéal du bilinguisme dit "coordonné", c.-à.-d. un usage de la langue étrangère qui ne soit plus influencé par la langue première des élèves [...]. L'enseignement doit donc combattre les interférences par des exercices appropriés, notamment par des traductions qui insistent sur les contrastes entre la langue étrangère et la langue première des élèves (Abel 1999: 33).

Natürlich könnten Kritiker diesen Ansatz mit einer gewissen Berechtigung auch als "reaktionär" bezeichnen, da man sich vom Ideal des kommunikativen Unterrichts wieder in Richtung der Grammatik-Übersetzungsmethode zurückbewegt. Mindestens zwei entscheidende Unterschiede bleiben allerdings bestehen: 1. Unterrichtssprache ist und bleibt im Augsburger Ansatz die Fremdsprache, wo immer dies sinnvoll und möglich ist (Abel 1999: 33). 2. Sprachkompetenz heißt hier auch kommunikative Kompetenz, zu welcher wiederum ein Mindestmaß an Weltwissen bzw. soziokulturel-

⁵⁹⁵ Für einen kognitiveren Drittsprachenunterricht plädiert auch Krumm (1995: 200); teilweise wird dies sogar schon für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule gefördert (Sarter 2002).

⁵⁹⁶ Vgl. hierzu Meißner/Reinfried (2001) sowie Müller-Lancé (2001d, 2002d).

lem Wissen über die Lebensumstände der Gesprächspartner gehören. Gerade hierfür ist aber kontrastives Arbeiten unabdingbar:

Was nun die spezifische Rolle des Fremdsprachenunterrichts anbelangt, so kommt ihm ohne Zweifel für den systematischen Aufbau von *Fremdverstehen* und – im kontrastiven Vergleich dazu – eben auch für das *Eigenverstehen* eine besondere Bedeutung zu, weil sich doch gerade im Medium der Fremdsprache, in der Begegnung mit einem fremdsprachigen Sprecher oder Text, durch Aneignung und Aushandlung soziokultureller Bedeutung eigene wie fremde Erfahrung besonders gut aufeinander beziehen und miteinander vermitteln läßt (Vollmer 1995: 105).

Mit der Abkehr vom Ideal der allumfassenden grammatischen Korrektheit sollte auch die Abkehr von schulischen Langkursen einhergehen (Schröder 1995: 121). Sprachkurse, die ab Klasse 5 oder früher beginnen, könnten beispielsweise in der Mittelstufe unterbrochen werden oder nur bis Klasse 11 geführt werden. In der gewonnenen Zeit könnten dann weitere Fremdsprachen unterrichtet werden. Anders ist eine Ausweitung der zu lernenden Schulsprachen, wie sie von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gefordert wird, wohl kaum sinnvoll organisierbar. Nach einer Studie von Hufeisen (1998) stört nämlich nichts den Fremdsprachenlerner mehr als ein gleichzeitiger Lernbeginn in zwei Fremdsprachen. Entsprechendes gilt für die Verankerung mehrerer Fremdsprachen im Stundenplan: Hier wurde bemängelt, daß der Unterricht in den verschiedenen Fremdsprachen häufig unmittelbar aufeinanderfolgt, was die Trennung der Sprachen erschwert. Dagegen waren ihre Informanten überwiegend der Meinung, daß das Kontrastieren bzw. Verknüpfen mehrerer Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht sehr nützlich sei: "Die effektivsten Lehrwerke sind die, die gezielt kontrastieren, vergleichen und bewußt machen" (Hufeisen 1998: 130). Genau in dieser vergleichenden Bewußtmachung liegt der Kern der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Es muß nichts doppelt und dreifach gelernt werden, was aus anderen Sprachen schon bekannt ist; umgekehrt gewinnt man Zeit für die wesentlichen Unterschiede. Sicherlich hat diese Methode ihre Stärken in der Rezeption, und zwar v.a. in der Rezeption geschriebener Texte. Bei der Produktion hingegen wird man Einbußen in Kauf nehmen oder aber verstärkt traditionelle Vermittlungsverfahren anwenden müssen. In jedem Falle gilt für Schüler, die nach Grundsätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik Fremdsprachen lernen, in besonderem Maße, was eigentlich auch "normalen" Lernern klargemacht werden müßte: Sie dürfen nicht erwarten, nach Ablauf des Sprachkurses die Zielsprache zu "beherrschen" oder gar zu "besitzen".⁵⁹⁷ Nur durch realistische Einschätzung ihrer Kapazitäten und Möglichkeiten sind Frustrationserlebnisse zu vermeiden.

⁵⁹⁷ Dies ist auch Bestandteil des Augsburger Ansatzes – vgl. Abel (1999: 28, ähnlich 1997: 21).

5.4 *Bedeutung des Lateinunterrichts*

Der Lateinunterricht hat in der Didaktik der lebenden Fremdsprachen naturgemäß keine Lobby. Auch das Argument, Latein biete den besten Zugang zum Erlernen der romanischen Sprachen, wird – hier von Ingeborg Christ (1989: 23) – abgeschmettert:

Die Hoffnung vieler deutscher Eltern von Gymnasialschülern, das Lateinische als Schlüssel zu den romanischen Sprachen ansehen zu dürfen, kann ernsthaft nur von dem geteilt werden, der es nicht nötig hat, sich hörend und sprechend in einem fremden Land romanischer Zunge zurechtzufinden, sondern der sich mit einem intellektuellen Vergnügen an der Einsicht in die Struktur von Sprachen begnügen darf.

Sie schlägt daher vor, Latein aus der Konkurrenz der neuen Sprachen herauszunehmen (das heißt faktisch wohl, es zum Nebenfach zu degradieren) und im Differenzierungsbereich (also als dritte Fremdsprache) und in der Oberstufe anzusiedeln, damit es dort, wo es wirklich gebraucht wird, nämlich im Studium, auch tatsächlich zur Verfügung steht (Christ 1989: 26).

Spätestens hier wird deutlich, daß sich fast jede Fremdsprachenfolge didaktisch begründen läßt. Lateinische Fachdidaktiker würden nämlich Christ entgegenhalten, daß aus lernpsychologischen (Auswendiglernen der komplexen Nominal- und Verbalmorphologie) wie auch aus entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten (Neugier gegenüber der Antike – dies kann ich aus meinem eigenen Unterricht bestätigen) der Lateinunterricht ab der 5., spätestens jedoch ab der 7. Klasse erteilt werden sollte. Außerdem kann Latein nur dann das Erlernen der romanischen Sprachen erleichtern, wenn es *vor* oder zumindest parallel mit ihnen erlernt wird. Letztendlich ist die Frage nach der Fremdsprachenfolge wohl Geschmacks- oder besser: Begabungssache. Wie bereits ausgeführt (s.o.), läßt sich auf wissenschaftlichem Wege kaum eine Fremdsprachenfolge als die beste nachweisen.

Die Ergebnisse aus Breitenstudie und Tiefenstudie zur Wirkung des Lateinischen scheinen zunächst das vernichtende Urteil von Christ zu bestätigen: Die Masse der Probanden mit Lateinkenntnissen schätzte diese Sprache als ihre schlechteste ein und nutzte sie so gut wie gar nicht für Inferenzstrategien. Ähnliche Beobachtungen hatte schon Bieritz (1974: 38) gemacht: Wenn Spanischlerner Vorkenntnisse in Englisch, Latein und Französisch hatten, dann nutzten sie deutlich häufiger ihre Französisch- und Englischkenntnisse zum Dekodieren spanischer Wörter. Auch Abel (1971) konnte in seinem an einem altsprachlichen Gymnasium durchgeführten Experiment eines Spanisch/Italienisch-Lesekurses die Erfahrung machen, daß die Schüler bevorzugt ihre (relativ geringen) Französischkenntnisse als Vergleichsgröße nutzten.

Betrachtet man aber diejenigen Fälle meiner Studie, in denen das Lateinische tatsächlich genutzt wurde, so ändert sich der Eindruck: Latein diene nämlich nur dann nachweislich als Inferenzquelle, wenn die Vokabeln zuvor auch aktiv gelernt worden waren, also z.B. im Rahmen von Latein als 1. Fremdsprache oder im Lateinstudium – dann wurde es aber gleich häufiger genutzt. Nicht nachweisbar ist allerdings, ob nicht vielleicht bei einigen Probanden mit Latein als 1. oder 2. Fremdsprache die *lateinische* Basis der Grund dafür war, daß *romanischer* Wortschatz besser gelernt wurde und dadurch eher als Inferenzstrategie zur Verfügung stand. Es ist also durchaus denkbar,

daß einige Inferenzen zwar direkt gesehen einer romanischen Sprache entstammten, sich aber über das Lateinische eingepägt hatten, so daß das Lateinische doch indirekt Einfluß auf die lexikalischen Strategien ausübte. Auffallend war darüber hinaus, daß die Gruppe der Lateinstudenten und die Lateinklasse der 11. Jahrgangsstufe sehr häufig und sehr flexibel auch andere Strategien anwandten. Offenbar sind die im Lateinunterricht gängigen Übungen des "Konstruierens" und "Texterschließens" eine sehr gute Vorbereitung für Kontextstrategien.⁵⁹⁸

Der Lateinunterricht steckt also in einem Dilemma:⁵⁹⁹ Wenn er wirklich für das Lernen weiterer Fremdsprachen nützlich sein soll, dann muß er nicht nur früh beginnen,⁶⁰⁰ sondern auch noch den Schwerpunkt auf die aktive Sprachbeherrschung und damit auf die "Pauk-Komponente" legen. Ersteres ist aber politisch schwer, letzteres motivatorisch fast überhaupt nicht durchsetzbar. Wie soll man einem Mittelstufenschüler, der seine Mitschüler Englisch, Französisch und vielleicht Spanisch oder Italienisch parlieren hört, vermitteln, daß es sinnvoll sei, mit ungleich höherem Aufwand und deutlich geringerer Aussicht auf Erfolgserlebnisse ciceronianische Perioden zu dreheln. Nicht umsonst hat sich der Lateinunterricht in den letzten zwanzig Jahren zu einem Hort der Begegnung mit antiker Kultur und Denkweise und hat sich das Übersetzen zu einem lustbetonten Ratespiel entwickelt – "Reflexion statt Pauken" ist das Motto.⁶⁰¹ Ein solcher Unterricht mag zwar bilden und Spaß bereiten, ist aber leider für das nackte Erwerben romanischer Sprachen relativ belanglos – selbst Englisch wird dann als Transferquelle häufiger genutzt. Auf der anderen Seite bietet ein solcher Unterricht aber die einzige Chance, in einer spaßbetonten Generation überhaupt noch Schüler an das Lateinische zu binden. Es bleibt also wohl nichts anderes übrig, als auf vernunftbegabte Eltern zu hoffen, die nicht vom Globalisierungswahn befallen sind

⁵⁹⁸ Das "Konstruieren" werden die meisten Leser noch aus ihrem eigenen Lateinunterricht kennen. Im wesentlichen werden hierbei die wichtigsten Satzglieder formal identifiziert und über Kongruenzphänomene mit den übrigen Elementen des Satzes in Beziehung gesetzt. Es handelt sich also um ein hochgradig morphologisch orientiertes Vorgehen. Bei der "Texterschließung", einem seit den 90er Jahren üblichen Verfahren, das dem Konstruieren und Übersetzen vorausgehen soll, wird eher nach den Grundsätzen der Textlinguistik und nach lexikalisch-semantischen Prinzipien vorgegangen: Es wird nach bekannten Elementen sowie nach Textgliederungsmerkmalen und Konnektoren gesucht. Auf diese Weise entsteht ein inhaltlicher Voreindruck, der das Übersetzen erleichtern soll (vgl. hierzu Kap. 3.3.2).

⁵⁹⁹ Hierzu auch Müller-Lancé (2001d).

⁶⁰⁰ Einige befreundete Linguisten gaben mir zu bedenken, daß sie selbst erst spät Latein gelernt hätten und diese Sprache für sie dennoch von großem Nutzen gewesen sei. Solche Ausnahmefälle gibt es sicherlich, aber es ist typisch, daß es sich hierbei gerade um Personen handelt, die ohnehin schon eine starke Affinität zu Sprachvergleich und Sprachreflexion aufweisen und darüber hinaus ihr Leben lang an der Optimierung ihrer Fremdsprachenkompetenzen arbeiten. Selbst wenn diese Personen Japanisch lernten, würden sie durch ihre spezielle Begabung davon auch für ihre romanischen Fremdsprachen profitieren. Für den "Normalverbraucher" hingegen gilt dies mit Sicherheit nicht.

⁶⁰¹ Vgl. didaktische Publikationen wie "Reflexion über Sprache im Lateinunterricht" (Heupel 1974), "Sprachreflexion im Lateinunterricht" (Heilmann 1979) sowie die didaktischen Standardwerke Höhn/Zink (1979), Nickel (1982) und Maier (1988ff).

und die ihren Kindern auch Sprachen zumuten, die sich nicht sofort auszahlen. Das Argument, der in Deutschland angebotene Lateinunterricht unterstütze das Lernen romanischer Sprachen,⁶⁰² muß aber zumindest so lange als Notlüge gelten, bis tatsächlich romanische Inhalte in den Lateinunterricht hineingenommen werden. Solche Versuche gab es bereits,⁶⁰³ und ich kann aus eigener Erfahrung sagen, daß sie bei Schülern ausgesprochen beliebt sind (Müller-Lancé 1994a).

Vielleicht bietet sich aber gerade in einer Zeit mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze ein Lösungsweg: Die Untersuchungen von Hufeisen (1998) und Mißler (1999) haben gezeigt, daß Lerner immer Schwierigkeiten damit haben, mehrere Fremdsprachen gleichzeitig zu lernen. Selbst wenn man nun im gymnasialen Lehrplan – wie schon verschiedentlich vorgeschlagen – den Unterricht der ersten Fremdsprache in einer späteren Jahrgangsstufe vorübergehend einmal ruhen ließe, wäre ein simultaner Unterricht zweier Fremdsprachen kaum zu vermeiden. Schließlich sollen ja bis zum Abitur Kenntnisse in zwei oder drei Fremdsprachen erworben werden. Da Schüler nun durchaus danach verlangen, die von ihnen gelernten Sprachen in Beziehung zu setzen bzw. zu kontrastieren – wenn sie sie nun schon einmal simultan lernen müssen – gilt es, einen hierfür geeigneten Raum im Curriculum zu finden. Der neusprachliche Unterricht ist nicht optimal geeignet, weil er dem Schüler möglichst viele Gelegenheiten zur Produktion in der jeweiligen Fremdsprache bieten sollte – dies ist unbestritten die schwierigste fremdsprachliche Fertigkeit und sollte daher in Anwesenheit von Fachlehrern oder Muttersprachlern geübt werden. Da gerade in der Produktion die Vermischung von Sprachen am problematischsten ist, sollte diese auf ein notwendiges Minimum reduziert werden. In der Rezeption hingegen ist ein interlingualer Vergleich grammatischer Strukturen und die Erläuterung von Wortschatzverwandtschaften in den verschiedenen Schulsprachen völlig unproblematisch. Dies setzt aber nicht unbedingt einen neusprachlichen Fachlehrer voraus: Ein aufgeschlossener Lateinlehrer kann dies ebensogut – wenn nicht sogar besser – leisten. Natürlich muß seine Tätigkeit auf die Rezeption beschränkt bleiben – dies ist aber kein Problem, kann sich doch der einzelsprachliche Unterricht durch diese zeitliche Entlastung noch stärker auf die Produktion konzentrieren.

Das Königsweg liegt also m.E. nicht darin, das Lateinische in den Unterricht der romanischen Sprachen bzw. des Englischen hineinzunehmen⁶⁰⁴ – viel zu häufig hat nur ein Teil der Klasse Lateinunterricht oder aber der Lehrer nicht die erforderlichen etymologischen und grammatischen Kenntnisse. Vielmehr sollte man den Lateinunterricht aus seinem oben beschriebenen Dilemma erlösen und noch konsequenter für die modernen Sprachen öffnen. Ein solcher Lateinunterricht könnte dann durchaus obligatorisch ab Klasse 5 unterrichtet werden – also als eine Art Sprachenpropädeutikum.

⁶⁰² Das Argument wird z.B. angeführt von Gabriel (1980), Raith (1983), Westphalen (1992).

⁶⁰³ Hierzu z.B. Gößwein (1981), Haversath (1981), Knittel (1981), Linsenbolz (1982) und Mader (1979; 1981).

⁶⁰⁴ So beschreibt z.B. Meißner (1998: 220ff) einen Schulversuch, in dem Neuntklässler ihre Englisch-, Französisch- und Lateinkenntnisse dazu verwenden sollten, italienische und spanische Texte zu verstehen.

Diejenigen Schüler, die sich verstärkt für Latein als solches interessieren, könnten dann in einer späteren Klassenstufe separiert werden und sich dort mit antiker Philosophie und ciceronianischen Perioden auseinandersetzen. So wäre dann auch sichergestellt, daß fremdsprachlich interessierte Schüler in den Genuß der besten Lateinkenntnisse kämen – derzeit ist die Situation eher so, daß Schüler, die schon Probleme mit dem Englischen hatten und sich daher vor Französisch fürchten, in der 7. Klasse Latein wählen. Auf diese Weise erhalten wir Ingenieure und Manager mit rudimentären Latein- aber ohne die für sie ungleich wichtigeren Französisch- oder Spanischkenntnisse. Sprachbegabte Kinder hingegen werden häufig in Züge mit Französisch ab Klasse 5 gesteckt, mit der Konsequenz, daß sie in Klasse 7 Englisch hinzubekommen und in vielen Fällen niemals mehr Latein – höchstens am Anfang des Studiums, dann aber als reine "Studierbremse" und nicht etwa als Beschleuniger. Im weiteren Verlauf ihres Studiums lernen diese Schüler dann – wie meine Stichproben zeigen – zwei, drei oder mehr Sprachen hinzu, ohne daß ihr im "Crashkurs" erworbenes Latein ihnen dabei eine wirkliche Hilfe sein könnte. Die aus Sicht des Lateinunterrichts entscheidenden Fragen der Bildungspolitik dürfen also nicht lauten "Wozu nützt Latein?" und "Latein oder Französisch/Spanisch/Italienisch?", sondern vielmehr "Wie gewährleisten wir, daß diejenigen Schüler (rechtzeitig) Lateinunterricht bekommen, denen er wirklich nützen wird, und wie soll dieser Unterricht aussehen?"

6 Literaturverzeichnis

6.1 Sprachlehrbücher

- Ernst, Gerhard (ab 1970): *Einführungskurs Italienisch*, Tübingen: Niemeyer.
- Habenstein, Ernst; Hermes, Eberhard,; Zimmermann, Herbert (1978, Hrsg.): *Grund- und Aufbauwortschatz Latein* (Neubearbeitung von E. Hermes). Stuttgart: Klett.
- Halm, Wolfgang/Ortiz Blasco, Carolina (ab 1988): *Kontakte spanisch: Ein Grundkurs für Erwachsene*. Ismaning: Hueber.
- Halm, Wolfgang/Ortiz Blasco, Carolina (ab 1991): *Paso a paso*, Ismaning: Hueber.
- Mastinu, Maria (ab 1994): *Corso Italia 2*. Stuttgart/Dresden: Klett.
- Peleteiro Rueda, Esther (1994): *Español actual 1- Spanisch für Anfänger*. 3. Aufl., Hamburg: Feldhaus.
- Siewert, Walter; Straube, Werner; Weddigen, Klaus (ab 1985): *OSTIA. Lateinisches Unterrichtswerk*. Stuttgart: Klett, Bd. 1: 1985, Bd. 2: 1986. Nachfolgewerk: Siewert, Walter et al.: *OSTIA ALTERA*. Stuttgart: Klett, 1995.

6.2 Nachschlagewerke

- Bloch, Oscar; von Wartburg, Walther (1986): *Dictionnaire étymologique de la langue française*. 7. Aufl., Paris: PUF.
- Bußmann, Hadumod (1983, Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Corominas, Joan (1990): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. 5. Aufl. der 3. Ausgabe von 1973, Madrid: Gredos.
- Kluge, Friedrich (1995): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 23. Aufl. (bearbeitet von Elmar Seebold), Berlin/New York: de Gruyter.
- Pianigiani, Ottorino (1988): *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. 2. Aufl., Genova: I Dioscuri.

6.3 Wissenschaftliche Publikationen

- Aarsleff, Hans; Kelly, Louis G., Niederehe, Hans-Josef (1987, Hrsg.): *Papers in the History of Linguistics. Proceedings of the third international conference on the history of the language sciences*, Princeton 1984. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Studies in the history of the language sciences* 38).
- Abel, Fritz (1971): Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. *Die Neueren Sprachen*. 70, 20, 355-359.
- Abel, Fritz (1997): Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburgener Ansatz. In: Altenberger (Hrsg.): *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg: Wißner, 13-45.

- Abel, Fritz (1999): Que signifie 'savoir' une langue étrangère? L'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère. *Tribune internationale des langues vivantes*. 26, Nov., 26-34.
- Aitchison, Jean (1994): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. 2. Aufl., Oxford: Blackwell (Erstauflage 1987; Übersetzung der Zweitaufgabe durch Martina Wiese: *Wörter im Kopf*. Tübingen: Niemeyer 1997).
- Alatis, James E. (1991, Hrsg.): *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Alatis, James E. (1993, Hrsg.): *Strategic Interaction and Language Acquisition. Theory, Practice, and Research*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Albert, Ruth (1998): Das bilinguale mentale Lexikon. *Deutsch als Fremdsprache*. 35, 2, 90-97.
- Albert, Ruth (2002): La représentation des connaissances morphologiques chez les bilingues dans deux langues voisines. In: Müller-Lancé/Riehl (Hrsg.), 15-30.
- Anderson, John R. (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (*Cognitive Science Series*), 289-310.
- Anderson, John R. (1986): Knowledge Compilation: The General Learning Mechanism. In: Michalski, Ryszard S.; Carbonell, Jaime G.; Mitchell, Tom M. (Hrsg.): *Machine Learning. An Artificial Intelligence Approach*. Vol. II, 289-310.
- Apelt, Walter (1991): *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Appel, Joachim (1995): "Humanistic Approaches" und die Fähigkeit zur freien Äußerung im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella (Hrsg.), 357-362.
- Araújo Carreira, Maria Helena (1996): Indices linguistiques et construction du sens: Une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 411-420.
- Arcaini, Enrico; Py, Bernard; Rossini Favretti, Rema (1979): *Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français, italien et anglais*. Bologna: Pàtron.
- Archibald, John (2000, Hrsg.): *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell.
- Ard, Josh; Homburg, Taco (1992): Verification of Language Transfer. In: Gass/Selinker (Hrsg.), 47-70.
- Asher, James J. (1993): *Learning Another Language Through Actions*. 4. Aufl., Los Gatos, California: Sky Oaks.
- Audet, Louis Philippe (1971): *Histoire de l'enseignement au Québec 1608-1971*. Bd. I: 1608-1840, Bd. II: 1840-1971. Montréal: Holt, Rinehart et Winston.
- Auer, Peter (1987): Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en "L2". In: Lüdi (Hrsg.), 57-76.
- Auer, Peter (1988): Existe una "didattica naturale"? In: Giacalone Ramat (1988a, Hrsg.), 53-74.
- Auer, Peter (1995): The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: Milroy/Muysken (Hrsg.), 115-135.
- Auer, Peter (1998, Hrsg.): *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London/New York: Routledge.
- Baddeley, Alan (1992): Working Memory. *Science*. 255, 556-559.
- Bahr, Andreas; Bausch, K.-Richard; Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G.; Tönschhoff, Wolfgang (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse ei-*

- nes empirischen Projekts. Bochum: Brockmeyer (*Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 37).
- Bailey, Kathleen M.; Long, Michael H.; Peck, Sabrina (1983, Hrsg.): *Second Language Acquisition Studies*. Rowley (Mass.): The Newbury House Publishers (*Issues in Second Language Research*).
- Barth, Klaus Michael (1999): *Annäherung an die Fremdsprache und Interferenzwirkung der Muttersprache: Interimsprachenanalyse und Strategien der Genuszuweisung bei fortgeschrittenen spanischsprachigen Deutschlernenden*. Diss., Freiburg i. Br.
- Bates, Elizabeth; MacWhinney, Brian (1989): Functionalism and the Competition Model. In: Bates/MacWhinney (Hrsg.), 3-73.
- Bates, Elizabeth; MacWhinney, Brian (1989a, Hrsg.): *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Batz, Richard; Bufe, Waltraud (1991, Hrsg.): *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (*Wege der Forschung* 623).
- Baumgratz-Gangl, Gisela (1991): Europe: Vers une nouvelle pérégrination universitaire? In: Coste/Hébrard (Hrsg.), 143-151.
- Bausch, Karl-Richard (1973): Kontrastive Linguistik. In: Koch (Hrsg.), 159-182.
- Bausch, Karl-Richard (1989): Thesen für den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen nach 1992. In: Kleinschmidt (Hrsg.), 34-40.
- Bausch, Karl-Richard (1993): Das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache. *IDV-Rundbrief*. Jubiläumsnummer, 1993, Juli, 24-42.
- Bausch, K.-Richard (1995): Schwierigkeiten mit dem fremdsprachlichen Wortschatz? Wenn ja – Wo? Wie? Wann? und vor allem Warum? – Exemplarische Einblicke in ein empirisches Forschungsvorhaben mit italienischen Deutschlernern. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 9-19.
- Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (1986, Hrsg.): *Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (1995, Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (1990, Hrsg.): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer (*Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 33).
- Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (1992, Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer (*Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 40).
- Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (1995, Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl., Tübingen: Francke.
- Bausch, K.-Richard; Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen. *Linguistische Berichte*. 64, 3-35.

- Bausch, K.-Richard; Königs, Frank G. (1983): "Lernt" oder "erwirbt" man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung. *Die Neueren Sprachen*. 4, 308-336.
- Beck-Busse, Gabriele (1995a): Europa und das Sprachen-Tandem oder: "Romanisch" als Schulfach? *französisch heute*. 1, 52-72.
- Beck-Busse, Gabriele (1995b): Ökonomie und Ökologie im Fremdsprachenunterricht: chi due lepri caccia, l'una non piglia, e l'altra lascia. In: Bredella (Hrsg.): 188-194.
- Becker, Norbert (1998): Interferenzprobleme (Französisch – Italienisch) in der Mehrsprachen-didaktik und ihre Behebung. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 179-197.
- Bernini, Giuliano (1988): Questioni di fonologia nell'italiano lingua seconda. In: Giacalone Ramat (Hrsg.), 77-90.
- Bernini, Giuliano (1995): Lexical expression of modality in second languages: the case of italian modal verbs. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 295-318.
- Berretta, Monica (1988): Sviluppo di regole di formazione di parola in italiano L2: "nomina actionis" costruiti con participi passati. In: Giacalone Ramat (Hrsg.), 99-113.
- Berretta, Monica (1995): Imperativi in italiano: il ruolo della marcatezza pragmatica e morfologica nell'apprendimento di L2. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 333-347.
- Bersch, Helmut; Fernández-Sevilla, Julio; Felixberger, Josef (1987): *Die spanische Sprache. Verbreitung, Geschichte, Struktur*. München: Hueber.
- Besse, Henri (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-CRÉDIF.
- Bialystok, Ellen (1983): Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: Færch/Kasper (Hrsg.), 100-118.
- Bialystok, Ellen; Hakuta, Kenji (1994): *In other words: the science and psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basic Books.
- Bickerton, Derek (1977): Pidginization and creolization: language acquisition and language universals. In: Valdman, A. (Hrsg.): *Pidgin and creole linguistics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bieritz, Wulf Dieter (1974): *Semantischer Transfer auf verwandte Fremdsprachen*. Bochum: Ruhr-Universität (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 6).
- Bierwisch, Manfred; Schreuder, Robert (1992): From Concepts to Lexical Items. *Cognition*. 41, 23-60.
- Billiez, Jacqueline (1996): Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 401-410.
- Birbaumer, Niels; Schmidt, Robert F. (1996): *Biologische Psychologie*. 3. Aufl., Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Blanche-Benveniste, Claire et al. (1997, Hrsg.): *EuRom 4: Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas – Metodo para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas – Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze – Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice (& by Université de Provence & Universidad de Salamanca & Università degli studi di Roma Tre & Universidade de Lisboa).
- Blanche-Benveniste, Claire; Valli, André (1997a, Hrsg.): *L'Intercompréhension: le cas des langues romanes. Le français dans le monde*, Reihe: *Recherches et applications*, numéro spécial: janvier.
- Blanche-Benveniste, Claire; Valli, André (1997b): Les langues de Christophe Colomb. In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 54-58.

- Blanche-Benveniste, Claire; Valli, André (1997c): Une grammaire pour lire en quatre langues. In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 33-37.
- Blanche-Benveniste, Claire; Valli, André (1997d): L'expérience EuRom4: comment négocier les difficultés? In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 110-115.
- Blanco-Iglesias, Susana; Brona, Joaquina; Tarone, Elaine (1995): Observations of language use in Spanish immersion classroom interactions. In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 241-254.
- Blank, Andreas (1997): Prinzipien des lexikalischen Bedeutungswandels am Beispiel der romanischen Sprachen. Tübingen: Niemeyer (*Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie* 285).
- Blank, Andreas (1999a): Co-presence and Succession: A Cognitive Typology of Metonymy. In: Panther/Radden (Hrsg.), 169-191.
- Blank, Andreas (1999b): Why Do New Meanings Occur? A Cognitive Typology of the Motivations for Lexical Semantic Change. In: Blank/Koch (Hrsg.), 61-89.
- Blank, Andreas; Koch, Peter (1999, Hrsg.): *Historical Semantics and Cognition*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Blanken, Gerhard; Dittmann, Jürgen; Wallesch, Claus-W. (1988, Hrsg.): *Sprachproduktionsmodelle. Neuro- und psycholinguistische Theorien der menschlichen Spracherzeugung*. Freiburg: Hochschulverlag.
- Bleidistel, Andreas (1992): *Neurolinguistische Aspekte des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs*. Bochum: AKS-Verlag (*Fremdsprachen in Lehre und Forschung* 11).
- Blell, Gabriele (1991): Umweltmotiv versus Gesellschaftsmotiv? Zu motivationalen Problemstellungen im Fremdsprachenunterricht (an der Hochschule). *Fremdsprachen und Hochschule*, 31, 38-47.
- Bleyhl, Werner (1995): Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 20-31.
- Bliesener, Ulrich; Christ, Ingeborg; Kästner, Harald (1994): *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der BRD*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Blusch, Martina (1992): *Ein italienisch-deutsches Sprachlehrbuch des 15. Jahrhunderts: Edition der Handschrift Universitätsbibliothek Heidelberg Pal. Germ. 657 und räumlich-zeitliche Einordnung des deutschen Textes*. Frankfurt a.M. etc: Peter Lang (*Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, Reihe B/Untersuchungen* 51).
- Bodé, Gérard (1991): L'école et le plurilinguisme en France (1789-1870). In: Coste/Hébrard (Hrsg.), 33-43.
- Bohn, Ocke-Schwen (1998): Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem? In: Wegener (Hrsg.), 1-20.
- Bol, Eduard; Carpay, Jacques A. M. (1972): Der Semantisierungsprozeß im Fremdsprachenunterricht. Lernpsychologische Experimente und methodische Folgerungen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 19, 119-133.
- Bonnekamp, Udo (1973): Sprachlehrforschung. In: Koch (Hrsg.), 183-207.
- Borgwardt, Ulf; Enter, Hans; Fretwurst, Peter; Walz, Dieter (1993, Hrsg.): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber (*Forum Sprache*).
- Börner, Wolfgang (1995): Einige Bemerkungen zu Erwerb und Gebrauch des Lernerwortschatzes. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 32-39.

- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (1997): Mentales Lexikon und Lernaltersprache. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 1-17.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (1997a, Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. 2. Aufl., Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 375).
- Borst, Arno (1957-1963): *Der Turmbau von Babel. Geschichte der Meinungen über Ursprung und Vielfalt der Sprachen und Völker*. Bd. 1: *Fundamente und Aufbau*. Bd. 2,1 u. 2,2: *Ausbau*. Bd. 3,1 u. 3,2: *Umbau*. Bd. 4: *Schlüsse und Übersichten*. Stuttgart: Hiersemann.
- Bosselmann-Cyran, Kristian (1997): Fremdsprachen und Fremdsprachenerwerb im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit. *Forschungen zum Turmbau. Das Mittelalter*. 2, 1, 3-14.
- Braun, Peter; Schaefer, Burkhard; Volmert, Johannes (1990, Hrsg.): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer (*Germanistische Linguistik* 102).
- Bredella, Lothar (1995, Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer (*Beiträge zur Fremdsprachenforschung* 3).
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella/Christ (Hrsg.), 8-19.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (1995a, Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Brons-Albert, Ruth (1994): Interferenzfehler in der Muttersprache von in den Niederlanden lebenden Deutschen. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Nachbarsprachen in Europa. Kongreßbeiträge zur 23. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 96-105.
- Broyler, Cecil R.; Thorndike, E.L.; Woodyard, Ella (1927): A second study of mental discipline in high school studies. *Journal of Educational Psychology*. 18, 377-404.
- Brumme, Jenny (1997): *Praktische Grammatik der katalanischen Sprache*. Wilhelmsfeld: Egert.
- Burkhardt, Livia (1995): *Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*. Bochum: Brockmeyer (*Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 47).
- Butzkamm, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Aufl., Tübingen/Basel: Francke (UTB 1505).
- Byram, Michael (1995): Reflecting on "Intercultural Competence" in Foreign Language Learning. In: Bredella (Hrsg.), 269-275.
- Caddéo, Sandrine; Vilaginé Serra, Eulàlia (1997): L'expérience EuRom4: comment négocier les difficultés? In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 116-128.
- Calleri, Daniela (1995): Acquisizione della modalità in italiano L1 e L2. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 121-142.
- Calvi, Maria Vittoria (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e Italiano*. Milano: Guerini.
- Candelier, Michel (1985): Les langues vivantes étrangères: spécificité et conséquences curriculaires. In: Coste/Lehmann (Hrsg.), 56-67.
- Caplan, David; Waters, Gloria S. (1999): Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and Brain Sciences*. 22, 77-126.

- Carrasco Perea, Encarnación (1996): Pour une optimisation des liens de parenté à l'intérieur du triangle français-catalan-espagnol dans une approche didactique de la compréhension écrite du catalan. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 503-512.
- Carrasco Perea, Encarnación (2002): L'intercompréhension dans le domaine roman : la portée opératoire de la langue intermédiaire parente. In: Müller-Lancé/Riehl (Hrsg.), 79-86.
- Carroll, Susanne E. (1995): The irrelevance of verbal feedback to language learning. In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 73-88.
- Carton, Aaron S. (1966): *The "Method of Inference" in Foreign Language Study*. New York: City University of New York.
- Carton, Aaron S. (1971): Inferencing: a process in using and learning language. In: Pimsleur, Paul; Quinn, Terence (Hrsg.): *The psychology of second language learning: Papers from the second international congress of applied linguistics, Cambridge 8-12 sept. 1969*. Cambridge: University Press, 45-58.
- Castagne, Eric (2002): Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EuRom4. In: Müller-Lancé/Riehl (Hrsg.), 99-107.
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (1998): Psycholinguistic Perspectives on Multilingual Education. In: Cenoz/Genesee (Hrsg.), 16-32.
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (1998a, Hrsg.): *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters LTD (*Multilingual Matters* 110).
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (2001, Hrsg.): *Looking beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg (*Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* 6).
- Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike; Hufeisen, Britta (2002, Hrsg.): *The Multilingual Lexicon*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters LTD (im Druck).
- Chomsky, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- Chomsky, Noam (1981a): Principles and Parameters in Syntactic Theory. In: Hornstein, Norbert; Lightfoot, David (Hrsg.): *Explanation in Linguistics. The logical problem of language acquisition*. London: Longman.
- Chomsky, Noam (1993): A Minimalist Program for Linguistic Theory. In: Hale, Kenneth; Kayser, Samuel Jay (Hrsg.): *The View from Building 20 – Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Massachusetts: MIT Press, 1-52.
- Christ, Herbert (2001): Lernen in zwei Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Probleme beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 1, 14-19.
- Christ, Herbert; Haßler, Gerda (1995, Hrsg.): *Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Actes de la section 8 du Romanistentag de Potsdam du 27 au 30 Septembre 1993*. Tübingen: Narr (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Christ, Ingeborg (1989): Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Schule für ein mehrsprachiges Europa. In: Kleinschmidt (Hrsg.), 21-33.
- Clyne, Michael (1980): Triggering and Language Processing. *Canadian Journal of Psychology*. 34, 4, 400-406.
- Comenius, Johann Amos (1973): *Ausgewählte Werke I*. Herausgegeben und eingeleitet von Klaus Schaller. Hildesheim/New York: Olms.
- Comenius, Johann Amos (1992): *Große Didaktik* (hrsg. von Andreas Flitner). 7. Aufl., Stuttgart: Klett.

- Conte, Marie-Elisabeth (1995): Epistemico, deontico, anankastico. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 3-9.
- Corder, S. Pit (1967): The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5, 161-170.
- Corder, S. Pit (1983): Strategies of communication. In: Færch/Kasper (Hrsg.), 15-19.
- Corder, S. Pit (1992): A Role For The Mother Tongue. In: Gass/Selinker (Hrsg.), 18-31.
- Costa, Albert; Miozzo, Michele; Caramazza, Alfonso (1999): Lexical Selection in Bilinguals: Do Words in the Bilingual's Two Lexicons Compete for Selection? *Journal of Memory and Language*. 41, 365-397.
- Coste, Daniel (1991): Diversifier, certes.... In: Coste/Hébrard (Hrsg.), 170-176.
- Coste, Daniel (1995): Curriculum et pluralité. In: Coste/Lehmann (Hrsg.), 68-84.
- Coste, Daniel; Hébrard, Jean (1991, Hrsg.): *Vers le plurilinguisme? Tunis: Beta-UPS (Le français dans le monde: Recherches et Applications)*.
- Coste, Daniel; Lehmann, Denis (1995, Hrsg.): *Langues et Curriculum. Contenus, programmes et parcours*. Paris: Didier érudition (*Etudes de Linguistique Appliquée* 98).
- Courtois, Gérard (1993): Langues romanes en simultané. *Le Monde*. 2. April, 12.
- Cowan, J. Ronayne (1992): A model of lexical storage. Evidence from second language learners' orthographic errors. In: Downing, Pamela et al. (Hrsg.): *The Linguistics of Literacy*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Typological Studies in Language* 21), 275-290.
- Cowan, Ron; Reed, Brad (1990): Experimental Evidence of the Transfer of L1 Implicature in L2 Acquisition. In: Hall, Kira; Koenig, Jean-Pierre; Meacham, Michael et al. (Hrsg.): *General Session and Parasession on the Legacy of Grice. Proceedings of the sixteenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 94-102.
- Cowan, W. Maxwell (1988): Die Entwicklung des Gehirns. In: *Gehirn und Nervensystem* (o. Hrsg.). 9. Aufl., Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft (Verständliche Forschung), 100-110.
- Criado de Val, Manuel (1972): *Fisonomía del Español y de las Lenguas Modernas. Características del español comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés, alemán, rumano y lenguas eslavas*. Madrid: S.A.E.T.A.
- Cristoffanini, Paula; Kirsner, Kim; Milech, Dan (1986): Bilingual lexical representation: The status of Spanish-English cognates. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 38, A, 367-393.
- Croteau, Karen C. (1995): Second Language Acquisition of Relative Clause Structures by Learners of Italian. In: Eckman/Highland/Lee u.a. (Hrsg.), 115-128.
- Crystal, David (1987): *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt/New York: Campus (übersetzt und bearbeitet von S. Röhrich, A. Böckler und M. Jansen), 1995.
- Dabène, Louise (1995): Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? In: Coste/Lehmann (Hrsg.), 103-112.
- Dabène, Louise (1996a): Présentation. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 389-391.
- Dabène, Louise (1996b): Pour une contrastivité "revisitée". In: Dabène/Degache (Hrsg.), 393-400.
- Dabène, Louise (Hrsg.): *Les langues et cultures des populations migrantes: un défi à l'école française*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble (LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues – 2/1990), 1990.
- Dabène, Louise; Degache, Christian (1996, Hrsg.): *Comprendre les langues voisines*. Paris: Didier érudition (*Etudes de Linguistique Appliquée* 104).

- Dakowska, Maria (1996): *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics*. Frankfurt a.M. etc: Peter Lang (*Foreign Language Studies* 4).
- Daneman, Meredyth; Carpenter, Patricia A. (1980): Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 19, 450-466.
- Daneman, Meredyth; Carpenter, Patricia A. (1983): Individual Differences in Integrating Information Between and Within Sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 9, 4, 561-584.
- Daneman, Meredyth; Green, Ian (1986): Individual Differences in Comprehending and Producing Words in Context. *Journal of Memory and Language*. 25, 1-18.
- Daneman, Meredyth; Tardif, Twila (1987): Working Memory and Reading Skill Re-examined. In: Coltheart, Max (Hrsg.): *Attention and Performance XII. The Psychology of Reading*. Hove/London/Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 491-508.
- Danesi, Marcel (1995): Contrastive Analysis and Second Language Teaching Today: The Legacy of Robert J. di Pietro. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. XXVII, 1-2, 3-23.
- Dardano, Maurizio; Dressler, Wolfgang U.; Held, Gudrun (1983, Hrsg.): *Parallela. Akten des 2. österreichisch-italienischen Linguistentreffens, Roma, 1.-4. 2. 1982*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 216).
- De Bot, Kees (1992): A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*. 13, 1, 1-24.
- De Bot, Kees; Schreuder, Robert (1993): Word Production and the Bilingual Lexicon. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 191-214.
- De Groot, Annette M.B. (1993): Word-Type Effects in Bilingual Processing Tasks: Support for a Mixed-Representational System. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 27-51.
- De Groot, Annette M.B.; Nas, Gerard L.J. (1991): Lexical Representation of cognates and noncognates in compound bilinguals. *Journal of Memory and Language*. 30, 90-123.
- De Rentiis, Dina (1997): Zum Rückgriff auf Grundprinzipien der klassisch-römischen 'imitatio auctorum' und zur Bedeutung des 'imitatio'-Begriffs im 12. und 13. Jahrhundert. *Das Mittelalter*. 2, 1, 83-92.
- Dechert, Hans W. (1997): Metakognition und Zweitsprachenerwerb. In: Rampillon/Zimmermann (Hrsg.), 10-32.
- Degache, Christian (1996): La réflexion "méta" de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 479-490.
- Del Corro, Antonio (1988): *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa* (bearbeitet und herausgegeben von Lidio Nieto). Madrid: Arco.
- Dell, Gary (1986): A Spreading-Activation Theory of Retrieval in Sentence Production. *Psychological Review*. 93, 3, 283-321.
- Denninghaus, Friedhelm (1976): Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*. 23, 3-14.
- Dentler, Sigrid (1998): Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 31-46.
- Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (2000, Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen : Stauffenburg (*Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* 2)
- Dickerhof, Harald (1994, Hrsg.): *Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter*. Wiesbaden: Reichert (*Wissensliteratur im Mittelalter* 226).

- Diehl, Erika; Albrecht, Helga; Zoch, Irene (1991): *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems*. Tübingen: Niemeyer (*Germanistische Linguistik* 114).
- Dietrich, Wolf; Geckeler, Horst (1993): *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft*. 2. Aufl., Berlin: Schmidt (*Grundlagen der Romanistik* 16).
- Dittmann, Jürgen (1988): Versprecher und Sprachproduktion. Ansätze zu einer psycholinguistischen Konzeption von Sprachproduktionsmodellen. In: Blanken/Dittmann/Wallesch (Hrsg.), 35-82.
- Dittmann, Jürgen; Blanken, Gerhard; Wallesch, Claus-W. (1988): Über die Erforschung der menschlichen Sprachproduktion. In: Blanken/Dittmann/Wallesch (Hrsg.), 1-17.
- Dittmann, Jürgen; Schmidt, Claudia (1994): Rezension zu Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus: Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr, 1994. *Freiburger Universitätsblätter* 126, Jg.33, 73-74.
- Dittmann, Jürgen; Schmidt, Claudia (1998): Verbales Arbeitsgedächtnis, Lernen und Fremdsprachenerwerb. Ein Forschungsüberblick. *Deutsche Sprache*. 4, 304-336.
- Dittmann, Jürgen; Tesak, Jürgen (1993): *Neurolinguistik*. Heidelberg: Groos (*Studienbibliographien Sprachwissenschaft* 8).
- Dittmar, Norbert (1979): Zum Nutzen von Ergebnissen der Untersuchung des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs ausländischer Arbeiter. In: Kloepfer et al. (Hrsg.): Band II, 371-396.
- Dittmar, Norbert; Ahrenholz, Bernt (1995): The Acquisition of Modal Expression and Related Grammatical Means by an Italian Learner of German in the Course of 3 Years of Longitudinal Observation. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 197-232.
- Dittmar, Norbert; Reich, Astrid (1993, Hrsg.): *Modality in Language Acquisition / Modalité et acquisition des langues*. Berlin: de Gruyter.
- Dorn, Matthias (1998): *Priming-Effekte bei unterschiedlich assoziierten Wortpaaren. Untersuchungen zum Status von Assoziationserhebungen und verschiedenen semantischen Relationen im Leseprozess*. Freiburg: Institut für Informatik und Gesellschaft.
- Dulay, Heidi; Burt, Marina; Krashen, Stephen (1982): *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Düwell, Henning (1989): Aspekte des Lehrens und Lernens der französischen Sprache im 18. Jahrhundert. In: Kleinschmidt (Hrsg.), 123-129.
- Düwell, Henning (1995): Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 166-171.
- Eckman, Fred R.; Highland, Diane; Lee, Peter W.; Mileham, Jean; Rutkowski Weber, Rita (1995, Hrsg.): *Second Language Acquisition. Theory and Pedagogy*. Mahwah: Erlbaum.
- Ellis, Andrew W.; Young, Andrew W. (1991): *Einführung in die kognitive Neuropsychologie* (übersetzt von Monika Pritzel). Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber (*Huber Psychologie Lehrbuch*). Engl. Original: *Human Cognitive Neuropsychology*. Hove: Erlbaum (1988).
- Ellis, Nick C.; Beaton, Alan (1995): Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning. In: Harley (Hrsg.), 107-165.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, K. Anders; Simon, Herbert A. (1980): Verbal Reports as Data. *Psychological Review*. 87, 3, 215-251.
- Ervin, S.M.; Osgood, C.E. (1954): Second Language Learning and Bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 49, Suppl., 139-149.

- Eubank, Lynn; Selinker, Larry; Sharwood Smith, Michael (1995, Hrsg.): *The Current State of Interlanguage – Studies in Honor of William E. Rutherford*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Færch, Claus; Kasper, Gabriele (1983a, Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London/New York: Longman.
- Færch, Claus; Kasper, Gabriele (1983b): Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: Færch/Kasper (Hrsg.), 20-60.
- Færch, Claus; Kasper, Gabriele (1983c): On identifying communication strategies in interlanguage production. In: Færch/Kasper (Hrsg.), 210-238.
- Felix, Sascha W. (1979): Zur Relation zwischen natürlichem und gesteuertem Zweitspracherwerb. In: Kloepfer et al. (Hrsg.), 355-370.
- Felix, Sascha W. (1995): Universal Grammar in L2 acquisition. Some thoughts on Schachter's Incompleteness Hypothesis. In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 139-151.
- Fernández, Mercedes (1996): De l'opacité à la transparence: analyse contrastive des connecteurs argumentatifs. Proposition didactique. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 471-478.
- Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: edelsa (Grupo Didascalía S.A.).
- Figge, Udo L. (2000): Mutterspracherwerb als ontogenetisches Hindernis für den Fremdspracherwerb. In: Helbig/Kleppin/Königs (Hrsg.), 511-520.
- Fink, Hans-Peter (1991): *Exercitia Latina: Vom Unterricht lippischer Junggrafen zur Zeit der Spätrenaissance*. Marburg: Jonas (*Materialien zur Kunst- und Kulturgeschichte in Nord- und Westdeutschland* 1).
- Fiocchini, Milena Bini (1991): *El italiano como segunda lengua: la adquisición de los pronombres personales en ambito escolar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Reprografía.
- Flügel, Christoph (1993): Fremdsprachenunterricht in der Schweiz und das Beispiel des Tessin. In: Meyer/Kodron (Hrsg.), 107-117.
- Flynn, Suzanne (1996): A Parameter-Setting Approach to Second Language Acquisition. In: Ritchie/Bhatia (Hrsg.), 121-157.
- Franceschini, Rita (1999): Das Generieren von Italienisch bei Deutschsprachigen: Hinweise auf ein mehrsprachiges Netz beim Aktivieren von Zweit- und Drittsprachen. In: Kleiber/Kochendörfer/Riegel/Schecker (Hrsg.), 91-106.
- Franceschini, Rita (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé/Riehl (Hrsg.), 45-62.
- Frauenfelder, U.H. (1990): Structure and Computation in the Human Mental Lexicon. In: Haken, Hermann; Stadler, Michael (Hrsg.): *Synergetics of Cognition. Proceedings of the International Symposium at Schloß Elmau, Bavaria, June 4-8, 1989*. Berlin/Heidelberg: Springer (*Springer Series in Synergetics* 45), 406-414.
- Freudenstein, Reinhold (1997): Das Dilemma des Französischunterrichts an deutschen Schulen. Dargestellt aus der Sicht eines Anglisten. In: Meißner (Hrsg.), 99-106.
- Fricke, Dietmar (1998): Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 81-92.
- Friederici, Angela D. (1984): *Neuropsychologie der Sprache*. Suttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer (*Kohlhammer Standards Psychologie*).
- Fries, Charles Carpenter (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Gabriel, Baldur (1980): Werbung für Latein. *Altsprachlicher Unterricht*. 23, 2, 132/133.
- Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C. (1986): *Pädagogische Psychologie*. 4. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Gajo, Laurent (1996): Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman? In: Dabène/Degache (Hrsg.), 431-440.
- Gass, Susan M. (1995): Universals, SLA, and language pedagogy. In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 31-42.
- Gass, Susan M. (1996): Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. In: Ritchie/Bhatia (Hrsg.), 316-345.
- Gass, Susan M. (1997): *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry (1992): Introduction. In: Gass/Selinker (Hrsg.), 1-17.
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry (1992a, Hrsg.): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Language Acquisition and Language Disorders* 5).
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry (1994): *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gathercole, Susan E.; Baddeley, Alan (1993): *Working Memory and Language*. Hove/Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates (*Essays in Cognitive Psychology*).
- Gauger, Hans-Martin (1970): *Wort und Sprache*. Tübingen: Narr.
- Gauger, Hans-Martin (1971): *Durchsichtige Wörter. Zur Theorie der Wortbildung*. Heidelberg: Winter.
- Gauger, Hans-Martin (1976): *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München: Piper.
- Gauger, Hans-Martin (1982): Falsche Freunde. In: Wunderli, Peter; Müller, Wulf (Hrsg.): *Romania historica et Romania hodierna. Festschrift für Olaf Deutschmann zum 70. Geburtstag*. Frankfurt a.M./Bern: Peter Lang, 77-92.
- Gauger, Hans-Martin (1983): Bedeutung und Bezeichnung. In: Stimm/Raible (Hrsg.), 25-29.
- Gauger, Hans-Martin; Oesterreicher, Wulf; Windisch, Rudolf (1981): *Einführung in die romanische Sprachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Geckeler, Horst; Dietrich, Wolf (1995): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. Berlin: Schmidt (*Grundlagen der Romanistik* 16).
- Geckeler, Horst; Kattenbusch, Dieter (1992): *Einführung in die italienische Sprachwissenschaft*. 2. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Gekoski, William L. (1970): Effects of Language Acquisition Contexts on Semantic Processing in Bilinguals. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*. 78, 487-488.
- Germain, Claude (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLÉ (*Didactique des langues étrangères*).
- Geysen, Raymond (1990): *Dictionnaire des formes analogues en 7 langues avec résumé de grammaire comparé*. 2. Aufl., Paris/Louvain-la-Neuve.
- Gialalone Ramat, Anna (1983): Che cosa può offrire lo studio delle lingue in via di riduzione alle ricerche sull'acquisizione delle lingue straniere? In: Dardano/Dressler/Held (Hrsg.), 337-351.
- Gialalone Ramat, Anna (1988): Riflessioni sull'acquisizione di pronomi in inglese e francese L2. In: Gialalone Ramat (Hrsg.), 191-216.
- Gialalone Ramat, Anna (1988a, Hrsg.): *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: il Mulino.

- Giacalone Ramat, Anna (1995): Function and Form of Modality in Learner Italian. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 269-293.
- Giacalone Ramat, Anna; Crocco Galèas, Grazia (1995a, Hrsg.): *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 405).
- Gimson, Alfred C. (1994): *Gimson's Pronunciation of English*. Revised by Alan Cruttenden. 5. Aufl. London: Arnold.
- Girard, Denis (1991): L'Europe dans toutes ses langues. Vingt ans d'actions au Conseil d'Europe. In: Coste/Hébrard (Hrsg.), 62-76.
- Glücklich, Hans-Joachim (1981): Englisch oder Latein als erste Fremdsprache am Gymnasium? *Altsprachlicher Unterricht*. 24, 1, 60-68.
- Goldin, Mark G. (1987): Why Johnny Can't Acquire Spanish. *Hispania*. 70, 650-654.
- Gößwein, Ulrich (1981): Vergleichende Sprachbetrachtung in den ersten Latein Jahren. *Altsprachlicher Unterricht*. 24, 1, 39-50.
- Grainger, Jonathan (1993): Visual Word Recognition in Bilinguals. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 11-25.
- Green, David W. (1986): Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals. *Brain and Language*. 27, 210-223.
- Green, David W. (1993): Towards a Model of L2 Comprehension and Production. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 249-277.
- Green, David W. (1998): Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1, 67-81.
- Groseva, Maria (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 21-30.
- Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Grosjean, François (1987): Vers une psycholinguistique expérimentale du parler bilingue. In: Lüdi (Hrsg.), 115-134.
- Grotjahn, Rüdiger (1991): Rezension zu Brown, James Dean: *Understanding Research in Second Language Learning. A Teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press 1988. *Fremdsprachen und Hochschule*, 31, 174-186.
- Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (1977): *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. München: Fink.
- Haas, Birgit (1993): *Universalgrammatik und gesteuerter Zweitspracherwerb*. Tübingen: Niemeyer (*Linguistische Arbeiten* 301).
- Haastrup, Kirsten (1997): On Word Processing and Vocabulary Learning. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 129-147.
- Haider, Hubert; Rindler Schjerve, Rosita (1986): La raison d'être – Contrasti tra il francese, l'italiano e il tedesco. In: Lichem/Mara/Knaller (Hrsg.), 119-136.
- Hammond, Robert M. (1995): Foreign Accent and Phonetic Interference: The Application of Linguistic Research to the Teaching of Second Language Pronunciation. In: Eckman/Highland/Lee. u.a. (Hrsg.), 293-303.
- Hansen, Jens Godber (1977): Französisch oder Latein? Ein Unterrichtsmodell zur Vorbereitung der Schülerentscheidung in Klasse 7. *Altsprachlicher Unterricht*. 20, 1, 5-26.
- Harley, Birgit (1995, Hrsg.): *Lexical Issues in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

- Haßler, Gerda; Niederehe, Hans-Josef (2000, Hrsg.): *Geschichte des Sprachbewußtseins in romanischen Ländern*. Münster: Nodus (*Studium Sprachwissenschaft: Beiheft* 33).
- Hausmann, Franz Josef (1975): *Linguistik und Fremdsprachenunterricht 1964-1975. Ausführlich kommentierte Bibliographie für Schule und Hochschule (mit besonderer Berücksichtigung des Französischen)*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 60).
- Haversath, Johann-Bernhard (1981): Lateinunterricht und vergleichende Sprachbetrachtung. *Altsprachlicher Unterricht*. 24, 1, 69-73.
- Havran, Heidrun; Raasch, Albert; Schmitt, Brigitte; Schulz, Ursula (1992): Verstehen, ohne lernen zu müssen? Internationale Wörter im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. *Neusprachliche Mitteilungen*. 45, 2, 102-108.
- Hawkins, Eric W. (1981): *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hebb, D.O. (1949): *The Organization of Behavior*. New York: Wiley.
- Heilmann, Willibald (1979): Sprachreflexion im Lateinunterricht. In: Höhn/Zink (Hrsg.), 108-132.
- Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (2000, Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heuermann, Hartmut; Hühn, Peter (1983): *Fremdsprachige vs. muttersprachige Rezeption. Eine empirische Analyse text- und leserspezifischer Unterschiede*. Tübingen: Narr (*Empirische Literaturwissenschaft* 9).
- Heupel, Carl (1974): Reflexion über Sprache im Lateinunterricht. *Altsprachlicher Unterricht*. 17, 4, 5-20.
- Heupel, Carl (1979): Latein oder Französisch? Entscheidungshilfen zur Wahl der zweiten Fremdsprache (Kl. 7/II). In: Höhn/Zink (Hrsg.), 31-57.
- Hillert, Dieter (1987): *Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen. Neuro- und psycholinguistische Überlegungen*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 290).
- Hoad, T. F. (1996): *Concise Oxford Dictionary of English Etymology*. Paperback-Nachdruck der Erstauflage von 1986, Oxford/New York: Oxford University Press.
- Höhn, Wilhelm (1979): Lateinischer Anfangsunterricht unter Berücksichtigung textgrammatischer Gesichtspunkte. *Altsprachlicher Unterricht*. 22, 2, 13-18.
- Höhn, Wilhelm; Zink, Norbert (1979, Hrsg.): *Handbuch für den Lateinunterricht: Sekundarstufe II*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Holtz, Louis (1981): *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical. Etude sur l'Ars Donati et sa diffusion (IVe-IXe siècle) et édition critique*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Hosenfeld, Carol (1997): Aspects psycholinguistiques: Lire dans une langue étrangère. In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 129-139.
- House, Juliane (1995): Metapragmatische Bewußtheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 92-100.
- Hufeisen, Britta (1998): Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 36, 121-135.
- Hufeisen, Britta (1998a): L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 169-183.

- Hufeisen, Britta (2000): How Do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of their Multilingualism? In: Dentler/Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 23-39.
- Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (1998, Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hulstijn, Jan H. (1997): Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 169-183.
- James, Carl (1992): Awareness, consciousness and language contrast. In: Mair/Markus (Hrsg.), 183-198.
- Jeßner, Ulrike (1998): Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 149-158.
- Juffs, Alan (1996): *Learnability and the Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Language Acquisition and Language Disorders* 12).
- Junqué, Carme; Vendrell, Pere; Vendrell, Josep (1995): Differential impairments and specific phenomena in 50 Catalan-Spanish bilingual aphasic patients. In: Paradis (Hrsg.), 177-209.
- Kallenbach, Christiane (1995): Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Bredella/Christ (Hrsg.), 81-96.
- Kallenbach, Christiane (1998): "Da weiß ich schon, was auf mich zukommt": L3-Spezifika aus Schülersicht. In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 47-57.
- Kána, Miloslav (1980): *Methoden im Bereich der Fremdsprachenvermittlung. Übersichten, bibliographische Angaben, Belegtexte* (Vorwort von Peter Hartmann). Konstanz: Univ. Konstanz (*Konstanzer Handbücher zur Fremdsprachenvermittlung* 8).
- Kandel, Eric R.; Schwartz, James H.; Jessel, Thomas M. (1996, Hrsg.): *Neurowissenschaften. Eine Einführung*. (Aus dem Engl. übersetzt von S. Benner et al.). Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum (Orig.: *Essentials of Neural Science and Behavior*. Appleton & Lange 1995).
- Kasper, Gabriele (1995): Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 466-470.
- Kasper, Gabriele; Kellerman, Eric (1997, Hrsg.): *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London/New York: Longman.
- Kasper, Gabriele; Kellerman, Eric (1997a): Introduction: approaches to communication strategies. In: Kasper/Kellerman (Hrsg.), 1-13.
- Kellerman, Eric (1987): *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Diss. Nijmegen (Sneldruk Enschede).
- Kellerman, Eric; Bialystok, Ellen (1997): On psychological plausibility in the study of communication strategies. In: Kasper/Kellerman (Hrsg.), 31-48.
- Kellerman, Eric; Bongaerts, Theo; Poullisse, Nanda (1987): Strategy and System in L2 Referential Communication. In: Ellis, R. (Hrsg.): *Second Language Acquisition in Context*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 100-112.
- Kelly, Louis G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (Mass.): The Newbury House Publishers.
- Kielhöfer, Bernd (1978): Semantisierungsverfahren in der Fremdsprache. Eine Untersuchung zum Interimslexikon deutscher Französischlerner. *Linguistik und Didaktik*. 36, 367-378.
- Kielhöfer, Bernd (1983): Die Entwicklung von Bedeutungen in der französischen Kindersprache. Psychosemantische Untersuchungen am Beispiel der Dimensionsadjektive. In: Stimm/Raible (Hrsg.), 92-115.
- Kielhöfer, Bernd (1994): Wörter lernen, behalten und erinnern. *Neusprachliche Mitteilungen* 47,4, 211-220.

- Kielhöfer, Bernd; Schmidt, Doris (1981): Entstehung und Entwicklung lexikalischer Strukturen beim Zweitsprachenerwerb. Eine Untersuchung zum Lernerlexikon Französisch. *Die Neueren Sprachen*. 80, 2, 142-164.
- Kim, Karl H. S.; Relkin, Norman R.; Lee, Kyoung-Min; Hirsch, Joy (1997): Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*. 388, 10 July, 171-174.
- Kirsner, Kim; Smith, Marilyn C.; Lockhart, R.S.; King, M.L.; Jain, M. (1984): The Bilingual Lexicon: Language-Specific Units in an Integrated Network. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 23, 519-539.
- Kleiber, Georges; Kochendörfer, Günter; Riegel, Martin; Schecker, Michael (1999, Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr (*cognitio* 7).
- Klein, Denise; Zatorre, Robert J.; Milner, Brenda; Meyer, Ernst; Evans, Alan C. (1995): The neural substrates of bilingual language processing: evidence from positron emission tomography. In: Paradis (Hrsg.), 23-36.
- Klein, Elaine C. (1995): Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference? *Language Learning*. 45, 3, 419-465.
- Klein, Horst G.; Rutke, Dorothea (1997): EUROCOMrom: pour un plurilinguisme européen. *Sociolinguistica*. 11, 178-183.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (1997): *EUROCOMrom – Die sieben Siebe* (Informationsbroschüre). Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2000): *EUROCOMrom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (*Editiones EuroCom* 1).
- Klein, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Königstein/Taunus: Athenäum.
- Kleinschmidt, Eberhard (1989, Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 340).
- Kloepfer, Rolf et al. (1979, Hrsg.): *Bildung und Ausbildung in der Romania. Akten des Romanistentages in Gießen 1977*. Band II: *Sprachwissenschaft und Landeskunde*; Band III: *Iberische Halbinsel und Lateinamerika*. München: Fink.
- Knittel, Hermann (1981): Latein, eine Brücke zu den romanischen Sprachen. Möglichkeiten eines Einblicks in die romanischen Sprachen im Rahmen des Lateinunterrichts. *Altsprachlicher Unterricht*. 24, 1, 15-38.
- Köberle, Barbara (1998): Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 89-109.
- Koch, Peter (1998): Prototypikalität: konzeptuell – grammatisch – linguistisch. In: Figge, Udo L.; Klein, Franz-Josef; Martinez Moreno, Annette: *Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius zum 65. Geburtstag*. Bonn: Romanistischer Verlag, 281-308.
- Koch, Peter (1999a): Cognitive aspects of semantic change and polysemy: the semantic space HAVE/BE. In: Blank/Koch (Hrsg.), 279-305.
- Koch, Peter (1999b): Frame and Contiguity. On the Cognitive Bases of Metonymy and certain Types of Word Formation. In: Panther/Radden (Hrsg.), 139-167.
- Koch, Peter; Krefeld, Thomas; Oesterreicher, Wulf (1997): *Neues aus Sankt Eiermark. Das kleine Buch der Sprachwitze*. München: Beck (Beck'sche Reihe 1187).
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer (*Romanistische Arbeitshefte* 31).
- Koch, Walter A. (1973, Hrsg.): *Perspektiven der Linguistik I*. Stuttgart: Kröner (*Kröners Taschenausgabe* 446).

- Kochendörfer, Günter (1997): *Neuronale Modelle des Sprachverstehens*. Freiburg: HochschulVerlag (*cognitio* 2).
- Kochendörfer, Günter (1999): Silbe kontra Morphem. In: Kleiber/Kochendörfer/Riegel/Schecker, Michael (Hrsg.), 211-229.
- Kochendörfer, Günter (2002): Wortfindung und Benennen im Rahmen neuronaler Modulierung. In: Schecker (Hrsg.), 133-148.
- Kolers, Paul A. (1963): Interlingual Word Associations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 2, 291-300.
- Königs, Frank G. (1990): Quo vadis oder quousque tandem? Überlegungen und Perspektiven zur Erforschung des Fremdspracherwerbs aus angewandt-linguistischer Sicht. In: Kühlwein/Raasch (Hrsg.), 73-86.
- Königs, Frank G. (1995): Mehr als nur Worte? Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb von Wortschatz sowie deren Erforschung. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 108-118.
- Kostrzewa, Frank (1994): Sprache und Gedächtnis. *Neusprachliche Mitteilungen*. 47, 4, 221-228.
- Krantz, Gösta (1991): *Learning Vocabulary in a Foreign Language. A Study of Reading Strategies*. Diss. Göteborg (*Gothenburg Studies in English* 63).
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, Stephen (1991): The Input Hypothesis: An update. In: Alatis (Hrsg.), 409-431.
- Krashen, Stephen (1993): Some unexpected consequences of the Input Hypothesis. In: Alatis (Hrsg.), 6-21.
- Krashen, Stephen; Terrell, Tracy (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Krechel, Hans-Ludwig (1998): Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In: Meißner/Reinfried (1998a, Hrsg.), 121-130.
- Krings, Hans P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Studie zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Diss. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 291).
- Kroll, Judith F. (1993): Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 53-81.
- Kroll, Judith; Stewart, Erika (1994): Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*. 33, 149-174.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In: Wodak/de Cillia (Hrsg.), 195-208.
- Kühlwein, Wolfgang; Raasch, Albert (1990, Hrsg.): *Angewandte Linguistik heute*. Frankfurt: Peter Lang.
- Labrie, Normand (1997, Hrsg.): *Etudes récentes en linguistique de contact*. Bonn: Dümmler (*Plurilingua* XX).
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahuerta, Javier; Pujol, Mercé (1996): El léxico mental y la enseñanza del vocabulario. *Hispanorama*. 73, Juni, 19-26.

- Lakshmanan, Usha (1994): *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition. Null subjects and morphological uniformity*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Language Acquisition and Language Disorders* 10).
- Lambert, Monique (1995): Variabilité dans le recours aux formes personnelles et impersonnelles dans l'expression de la modalité épistémique par des apprenants avancés en anglais. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 233-247.
- Larsen, Janet D.; Fritsch, Thomas; Grava, Silvia (1994): A semantic priming test of bilingual language storage and the compound vs coordinate bilingual distinction with Latvian-English Bilinguals. *Perceptual and Motor Skills*. 79, 459-466.
- Larsen-Freeman, Diane (1986): *Techniques and Principles in Language Learning*. Oxford: Oxford University Press (*Teaching Techniques in English as a Second Language*).
- Lauerbach, Gerda (1979): Das Wortassoziationsexperiment als Forschungsinstrument der Fremdsprachendidaktik. *Die Neueren Sprachen*. 78, 4, 379-391.
- Laufer, Batia (1990): 'Sequence' and 'Order' in the Development of L2 Lexis: Some Evidence from Lexical Confusions. *Applied Linguistics*. 11, 1, 281-296.
- Laufer, Batia (1992): Native language effect on confusion of similar lexical forms. In: Mair/Markus (Hrsg.): Vol. II, 199-209.
- Laufer, Batia (1995): Beyond 2000: A measure of productive lexicon in a second language. In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 265-272.
- Laufer-Dvorkin, Batia (1991): *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. Tübingen: Narr (*Language in Performance* 8).
- Lehmann, Denis (1985): Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. De l'élaboration des syllabus au développement des curriculums. In: Coste/Lehmann (Hrsg.), 8-22.
- 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. *Behavioral and Brain Sciences*. 22, 1-75.
- Lévy-Mongelli, Danielle (1996): Logiques situationnelles, extratextualité et attitudes culturelles de l'apprenant dans la compréhension des textes "ouverts". In: Dabène/Degache (Hrsg.), 421-430.
- Lewicki, Roman (1997): Temperamentbedingte Lernstrategien aus linguodidaktischer Sicht. In: Meißner (Hrsg.), 45-51.
- Libben, Gary (2000): Representation and Processing in the Second Language Lexicon: The Homogeneity Hypothesis. In: Archibald (Hrsg.), 228-248.
- Libbich, B. (1965, Hrsg.): *Neue Wege im Sprachunterricht* (aus dem Engl. übersetzt von R. Schäpers). Frankfurt a.M.: Diesterweg (Original: *Advances in the Teaching of Modern Languages*. Oxford: Pergamon 1964).
- Lichem, Klaus; Mara, Edith; Knaller, Susanne (1986, Hrsg.): *Parallela 2. Aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo. Atti del 3o incontro italo-austriaco di linguisti a Graz, 28-31 maggio 1984*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 285).
- Lindemann, Beate (1998): L2 – L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns. In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 159-168.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (1994): *Studienbuch Linguistik*. 2. Aufl., Tübingen: Niemeyer (*Germanistische Linguistik, Kollegbuch* 121).

- Linsenbolz, Reiner (1982): *Materialien zur Gegenüberstellung von Latein und Englisch (Syntax, Phraseologie, Übersetzungstechnik)*. Stuttgart: Landesstelle für Erziehung und Unterricht (LEU-Heft L 34).
- List, Gudula (2000): Fremdsprachenunterricht – aus der Perspektive der Gedächtnispsychologie betrachtet. In: Helbig/Kleppin/Königs (Hrsg.), 501-510.
- López Alonso, Covadonga; Seré, Arlette (1996): Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langue étrangère. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 441-450.
- Lübke, Diethard (1984): Der potentielle Wortschatz im Französischen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*. 31, 372-379.
- Lüdi, Georges (1987, Hrsg.): *Devenir bilingue – parler bilingue. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme*, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 169).
- Lüdi, Georges (1987a): Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme. In: Lüdi (Hrsg.), 1-21.
- Lüdi, Georges (1987b): Exolinguale Konversation und mehrsprachige Rede. Untersuchungen zur Kommunikation in Sprachkontaktsituationen. In: Oksaar, Els (Hrsg.): *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 320), 76-100.
- Lüdi, Georges (1991): Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment? In: Network on Code Switching and Language Contact (Hrsg.): *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Vol. I. Barcelona: ESF Scientific Networks, 47-71.
- Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans et al. (Hrsg.): *Kontaktlinguistik*. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 12,1), 233-245.
- Lüdi, Georges (1997): Aspects cognitifs du parler bilingue. In: Labrie (Hrsg.), 250-259.
- Lüdi, Georges (1998): Le code-switching comme variété mixte? *sociolinguistica*. 12, 140-154.
- Lüdi, Georges; Py, Bernard et al. (1994): *Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden*. Basel/Frankfurt a.M.: Helbing & Lichtenhahn.
- Lüdtke, Helmut (1969): Die Alphabetschrift und das Problem der Lautsegmentierung. *Phonetica*. 20, 147-176.
- Lüdtke, Helmut (1999): Diachronic semantics: towards a unified theory of language change? In: Blank/Koch (Hrsg.), 49-59.
- Lüdtke, Helmut; Schmidt-Radefeldt, Jürgen (1997, Hrsg.): *Linguistica Contrastiva: Deutsch versus Portugiesisch – Spanisch – Französisch*. Tübingen: Narr (*Acta Romanica, Kieler Beiträge zur Romanischen Philologie* 9).
- Lüdtke, Jens (1984): *Katalanisch. Eine einführende Sprachbeschreibung*. München: Hueber.
- Lutjeharms, Madeline (1997): Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 149-167.
- MacNamara, John (1967): The Linguistic Independence of Bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 6, 729-736.
- MacWhinney, Brian (1989): Competition and Connectionism. In: Bates/MacWhinney (Hrsg.), 422-457.
- Mader, Michael (1979): *Lateinische Wörter im Sprachvergleich – zu Motivation und Transfer in der lateinischen Wortschatzarbeit*. Stuttgart: Landesstelle für Erziehung und Unterricht (LEU-Heft L 18).

- Mader, Michael (1981): Berührungen lateinischer und neusprachlicher Wortbildung – Materialien und Hinweise für den Unterricht. *Altsprachlicher Unterricht*. 24, 1, 4-14.
- Maier, Friedrich (1988-1993): *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*. Bd. I: 3. Aufl. 1988, Bd. II: 2. Aufl. 1993, Bd. III: 2. Aufl. 1988. Bamberg: Buchners.
- Mair, Christian (1995): *Englisch für Anglisten. Eine Einführung in die englische Sprache*. Tübingen: Stauffenburg (*Stauffenburg Einführungen*).
- Mair, Christian (1997): *Einführung in die anglistische Sprachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (*Anglistik und Amerikanistik*).
- Mair, Christian; Markus, Manfred (1992, Hrsg.): *New Departures in Contrastive Linguistics*. Innsbruck: Universität Innsbruck (*Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Anglistische Reihe 5*).
- Mair, Walter N.; Meter, Helmut (1981): *Fremdsprachenunterricht – wozu? Historische und methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik 151*).
- Malheiros-Poulet, Maria Eugênia (1996): La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 451-460.
- Marrou, Henri-Irénée (1957): *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* (hrsg. v. Richard Harder, übersetzt von Charlotte Beumann; Originaltitel: *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Seuil 1955, 3e éd.). Freiburg: Herder.
- Martin, Jean-Pol (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Martohardjono, Gita; Flynn, Suzanne (1995): Language transfer: What do we really mean? In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 205-218.
- Maspero, Monica (1996): Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 491-502.
- Maspero, Monica (2002): Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique. In: Müller-Lancé/Riehl (Hrsg.), 87-98.
- Massariello Merzagora, Giovanna (1995): In cammino verso la modalità: contesti modalizzati in apprendenti l'italiano L2. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 349-363.
- McLaughlin, Barry (1987): *Theories of Second-Language Learning*. London: Arnold.
- McLaughlin, Barry (1990): Restructuring. *Applied Linguistics*. 11, 1, 113-128.
- McLaughlin, Barry; Nayak, Nandini (1989): Processing a New Language: Does Knowing Other Languages Make a Difference? In: Dechert, Hans W.; Raupach, Manfred (Hrsg.): *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr (*Language in Performance 1*), 5-16.
- McDonough, S. (1978): The foreign language learning process: Introspection and generalisation. In: British Council (Hrsg.): *The Foreign Language Learning Process. ETIC Occasional Paper*. London: The British Council, 133-148.
- Meara, Paul (1978): Learners' Word Associations in French. *Interlanguage Studies Bulletin*. 3, 192-211.
- Meara, Paul (1993): The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 279-297.
- Meincke, Werner (1993): Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht. *Altsprachlicher Unterricht*. 36, 4/5, 69-84.

- Meisel, Jürgen (1994, Hrsg.): *Bilingual First Language Acquisition. French and German grammatical development*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Language Acquisition and Language Disorders* 7).
- Meißner, Franz-Joseph (1989): Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer Französisch/Englisch – Englisch/Französisch, Spanisch, Italienisch. *französisch heute*. 20, 377-387.
- Meißner, Franz-Joseph (1993): Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/Spanisch). *Die Neueren Sprachen*. 92, 6, 532-554.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella (Hrsg.), 172-187.
- Meißner, Franz-Joseph (1996): Palabras similares y semejantes en español y en otras lenguas y la didáctica del plurilingüismo. In: Segoviano, Carlos (Hrsg.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt a.M: Vervuert (*Iberoamericana*), 70-82.
- Meißner, Franz-Joseph (1997a): Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In: Meißner (Hrsg.), 25-43.
- Meißner, Franz-Joseph (1997b, Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (1998a): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 45-67.
- Meißner, Franz-Joseph (1998b): Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 93-108.
- Meißner, Franz-Joseph (1998c): Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 217-237.
- Meißner, Franz-Joseph (1999): Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Grenzgänge*. 12, 6, 62-80.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *französisch heute*. 31, 1, 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2001): Aus der Mehrsprachenwerkstatt: Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 1, 30-35.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 9-22.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (1998a, Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr (*Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*). Vgl. hierzu die Rezension von J. Müller-Lancé in *französisch heute*, 2, 1999, 211-214.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (2001, Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr (*Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Merten, Stefan (1995): *Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung – Eine Studie zur Versprachlichung der Grunddaseinsfunktionen des Menschen im Hinblick auf deren Thematisierungsmöglichkeiten im Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. etc: Peter Lang.

- Meyer, Edeltraut; Kodron, Christoph (1993, Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in den Primarschulen Europas: Eine Bestandsaufnahme aus 13 Ländern*. Stuttgart: Klett (*Jahrbuch des Fördervereins für frühes Fremdsprachenlernen "Kinder lernen europäische Sprachen"* 93).
- Miller, George A. (1993): *Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik* (hrsg. und aus dem Amerikanischen übersetzt von Joachim Grabowski und Christiane Fellbaum). Heidelberg: Spektrum (amerikanische Erstausgabe New York 1991).
- Milroy, Lesley; Muysken, Pieter (1995, Hrsg.): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg (*Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* 3). Vgl. Rezension von J. Müller-Lancé in *Neusprachliche Mitteilungen*. 54, 3, 170.
- Morell, Pierre; Norton, William T. (1988): Myelin. In: *Gehirn und Nervensystem* (o. Hrsg.). 9. Aufl., Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft (*Verständliche Forschung*), 64-74.
- Müller, Natascha; Riemer, Beate (1998): *Generative Syntax der romanischen Sprachen: Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch*. Tübingen: Stauffenburg (*Stauffenburg Einführungen*).
- Müller-Lancé, Johannes (1994): *Absolute Konstruktionen vom Altlatein bis zum Neufranzösischen. Ein Epochenvergleich unter Berücksichtigung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr (*Scriptoria* 64).
- Müller-Lancé, Johannes (1994a): *Sprachvergleich in einem kombinierten Grund- und Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12: Zum Nutzen des Lateinischen für die Lektüre neusprachlicher Texte*. Freiburg (unveröffentlichte Qualifikationsarbeit zur zweiten Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes).
- Müller-Lancé, Johannes (1999): Zur Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen als Transferbasis für romanische Mehrsprachigkeit – ein empirischer Versuch und seine psycholinguistische Relevanz. *Grenzgänge*. 12, 6, 81-95.
- Müller-Lancé, Johannes (2000a): Sprachauffassungen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: Haßler/Niederehe (Hrsg.), 33-52.
- Müller-Lancé, Johannes (2000b): Jetzt nehm' ich einfach das französische Wort: Die Nutzung fremdsprachlicher Kompetenzen im Tertiärsprachenerwerb und ihre Relevanz für Theorien zum mehrsprachigen mentalen Lexikon. <http://www.scientific-publication consulting.de/ling/index.html>.
- Müller-Lancé, Johannes (2000c): Mehrsprachiges Assoziieren und das Inferieren von Bedeutungen. In: Aguado, Karin; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Interkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag (*Beiträge zur Fremdsprachenforschung* 6), 145-158.
- Müller-Lancé, Johannes (2000d): Estrategias de inferencia en el aprendizaje del español o italiano por germanohablantes. In: *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sección *Miscelánea* (Hrsg.: Mar Forment Fernández; ISSN: 1578-5238): <http://www.ub.es/filhis/culturele/miscel.html>.
- Müller-Lancé, Johannes (2001a): Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Strategien bei Mehrsprachigen. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 205-225.
- Müller-Lancé, Johannes (2001b): 'Das kenn' ich doch aus dem Lateinischen': Zur Nutzung von Kompetenzen aus weiteren Fremdsprachen bei der Hin- und Herübersetzung. In: Albrecht, Jörn; Gauger, Hans-Martin (Hrsg.): *Sprachvergleich und Übersetzungsvergleich – Leistung und Grenzen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 150-180.

- Müller-Lancé, Johannes (2001c): Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten. *Forum Classicum* 2/2001, 100-106.
- Müller-Lancé, Johannes (2001d): Grammatikmodelle in modernen Fremdsprachenlehrwerken, in: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*. Bochum: AKS (*Fremdsprachen in Lehre und Forschung* 29), 114-136.
- Müller-Lancé, Johannes (2002a): Aural Intercomprehension of Multilinguals: an Empirical Study. In: Ytsma, Johannes (Hrsg.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Leeuwarden, September 13-15, 2001*. CD-ROM (ISBN 90-6171-930-5), Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Müller-Lancé, Johannes (2002b): La corrélation entre la ressemblance morphologique des mots et la probabilité du transfert interlinguistique. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.), *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses, Hagen, 9.-10. November 2001*. Hagen: FernUniversität/Gesamthochschule (erscheint auch noch unter Aachen: Shaker), 141-159.
- Müller-Lancé, Johannes (2002c): Besonderheiten der Wortfindung im tertiärsprachlichen Bereich. In: Schecker (Hrsg.), 39-62.
- Müller-Lancé, Johannes (2002d): Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: Müller-Lancé/Riehl, (Hrsg.), 133-149.
- Müller-Lancé, Johannes (2002e): A strategy model of multilingual learning. In: Cenoz/Jessner/Hufeisen (Hrsg.), (im Druck).
- Müller-Lancé, Johannes; Riehl, Claudia (2002, Hrsg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker (*Editiones EuroCom* 9).
- Multhaupt, Uwe (1995): *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen: Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. München: Hueber (*Forum Sprache*).
- Naiman, N.; Frohlich, M.; Stern, H.H.; Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: OISE Press (*Research in Education* 7).
- Nation, Paul (1993): Vocabulary Size, Growth, and Use. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 115-134.
- Neely, James H. (1976): Semantic priming and retrieval from lexical memory: Evidence for facilitatory and inhibitory processes. *Memory & Cognition*. 4, 5, 648-654.
- Nickel, Rainer (1978): *Die alten Sprachen in der Schule*. 2. Aufl., Hirschgraben: Frankfurt.
- Nickel, Rainer (1982): *Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Niederehe, Hans-Josef (1987): La Lexicografía española desde los principios hasta el año 1599. In: Aarsleff/Kelly/Niederehe (Hrsg.), 157-166.
- Niederehe, Hans-Josef; Schlieben-Lange, Brigitte (1987, Hrsg.): *Die Frühgeschichte der romanischen Philologie: von Dante bis Diez. Beiträge zum deutschen Romanistentag in Siegen, 30. 9. – 3. 10. 1985*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 303).
- Nieweler, Andreas (2001): Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 1, 4-13.
- Nold, Günter; Schnaitmann, Gerhard W. (1995): Faktoren des Lernerfolgs im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In: Bredella (Hrsg.), 338-349.
- O'Malley, Michael J.; Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Malley, Michael J.; Chamot, Anna Uhl; Stewner-Manzanares, Gloria; Kupper, Lisa; Russo, Rocco P. (1985): Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*. 35, 1, 21-46.
- Ojemann, George A. (1991): Cortical Organization of Language. *The Journal of Neuroscience*. 11, 8, 2281-2287.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998): "... ich kann da nix!" Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach.
- Pagani, Caterina (1988): Pronomi relativi francesi: regole di interlingua nelle produzioni di studenti italofoeni. In: Giacalone Ramat (Hrsg.), 257-274.
- Paivio, Allan (1969): Mental Imagery in Associative Learning and Memory. *Psychological Review* 76, 1969, 241-263.
- Paivio, Allan (1986): *Mental Representations. A Dual Coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Palmberg, Rolf (1988): On Lexical Inferencing and Language Distance. *Journal of Pragmatics*. 12, 207-214.
- Panther, Klaus-Uwe; Radden, Günter (1999, Hrsg.): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Human Cognitive Processing* 4).
- Papagno, C.; Vallar, G. (1995): Verbal Short-term Memory and Vocabulary Learning in Polyglots. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 48 A, 1, 98-107.
- Paradis, Michel (1981): Neurolinguistic organization of a Bilingual's Two Languages. In: Copeland, J.E.; Davis, P.W. (Hrsg.): *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press, 486-494.
- Paradis, Michel (1987): *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale: Erlbaum.
- Paradis, Michel (1995): Bilingual aphasia 100 years later: consensus and controversies. In: Paradis (Hrsg.), 211-223.
- Paradis, Michel (1995a, Hrsg.): *Aspects of Bilingual Aphasia*. Oxford: Pergamon.
- Paradis, Michel; Lebrun, Yvan (1983): La neurolinguistique du bilinguisme: représentation et traitement de deux langues dans un même cerveau. *Langages*. 72, 7-13.
- Paulsen, Friedrich (1965): *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (2 Bände). Berlin: de Gruyter (unveränderter Nachdruck der 3. Aufl., Leipzig: Veit, 1919-1921).
- Pelz, Heidrun (1996): *Linguistik. Eine Einführung*. Hamburg: Hoffmann und Campe (*campe paperback*).
- Perdue, Clive (1993a): Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte? *Etudes de Linguistique Appliquée*. 92, 8-22.
- Perdue, Clive (1993b, Hrsg.): *Adult Language Acquisition by Adult Immigrants: Cross-Linguistic Perspectives*. Vol. 1: *Field Methods*, Vol. 2: *Results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, Clive (1984, Hrsg.): *Second Language Acquisition by Adult Immigrants*. Rowley (Mass.): The Newbury House Publishers.
- Pfromm, Rüdiger (2001): Lerntypen und Lernstile – Vorlauf zu einer Typologie. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 75-92.
- Pinker, Steven (1994): *The Language Instinct – How mind creates language*. New York: Morrow.
- Pinker, Steven (1996): *Der Sprachinstinkt – Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler (aus dem Amerikanischen von Martina Wiese).

- Ploquin, Françoise (1991): L'intercompréhension des langues latines. *Le français dans le monde*. 239, 29-31.
- Ploquin, Françoise (1997): L'intercompréhension, une innovation redoutée. In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 46-52.
- Porquier, Rémy (1985): Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours. In: Coste/Lehmann (Hrsg.), 92-102.
- Pötters, Wilhelm; Alsdorff-Bollée, Annegret (1983): *Sprachwissenschaftlicher Grundkurs Französisch*. 5. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Poullisse, Nanda (1993): A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 157-189.
- Poullisse, Nanda (1997): Compensatory strategies and the principles of clarity and economy. In: Kasper/Kellerman (Hrsg.), 49-64.
- Poullisse, Nanda (1999): *Slips of the tongue. Speech errors in first and second language production*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Studies in Bilingualism* 20).
- Poullisse, Nanda; Bongaerts, Theo (1994): First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics*. 15, 1, 36-57.
- Prodeau, Mireille (1995): Modaliser dans un discours argumentatif en langue étrangère. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 249-267.
- Pulvermüller, Friedemann (1997): Sprache im Gehirn: Neurobiologische Überlegungen, psychophysiologische Befunde und psycholinguistische Implikationen. In: Akademie der Wissenschaften und der Literatur – Mainz (Hrsg.): *Colloquia Academica. Akademievorträge junger Wissenschaftler*, 7-44.
- Pulvermüller, Friedemann (1999): Words in the brain's language. *Behavioral and Brain Sciences*. 22, 253-336.
- Puren, Christian (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLÉ (*Didactique des langues étrangères*).
- Putzer, Oskar (1994): *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Quaranta, Ornella; Salvadori, Eleonora (1988): L'acquisizione dei pronomi personali in francese L2. In: Giacalone Ramat (Hrsg.), 239-255.
- Quetz, Jürgen (1995): Wortschatzlernen: Viele Fragen an die Forschung. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 143-148.
- Raabe, Horst (2000): Strategien beim Fremdsprachenlernen – *tour d'horizon*. In: Helbig/Kleppin/Königs (Hrsg.), 173-191.
- Raible, Wolfgang (1981): Von der Allgegenwart des Gegensinns (und einiger anderer Relationen): Strategien zur Einordnung semantischer Information. *Zeitschrift für romanische Philologie*. 97, 1-40.
- Raible, Wolfgang (1983): Zur Einleitung. In: Stimm/Raible (Hrsg.), 1-24.
- Raible, Wolfgang (1987): Comment intégrer la syntaxe dans la sémantique? La solution des grammairiens scolastiques. In: Lüdi, Georges; Stricker, Hans; Wüest, Jakob (Hrsg.): *"Romania ingeniosa". Festschrift für Gerold Hilty*. Bern: Lang, 497-510.
- Raible, Wolfgang (1992): *Junktion – Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. Heidelberg: Carl Winter (*Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Jg. 1992, Bericht 1*).
- Raible, Wolfgang (1997): *Universelle Aspekte lexikalischen Wandels*. Unveröff. Manuskript eines Vortrags auf der DGfS-Tagung in Düsseldorf, 26. Februar 1997.

- Raith, Werner (1983): Wozu heute noch Latein? Diskussionen um die Auferstehung eines fast totgeglaubten Fachs. *Altsprachlicher Unterricht*. 26, 5, 72-79.
- Ramat, Paolo (1983): Linguistica contrastiva e tipologia. In: Dardano/Dressler/Held (Hrsg.), 263-270.
- Rampillon, Ute (1997): Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1. In: Rampillon/Zimmermann (Hrsg.), 173-184.
- Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (1997, Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Raupach, Manfred (1995): Wortschatzarbeit als Beitrag zur Entwicklung von Sprach- und Kulturbewußtsein. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 149-154.
- Raupach, Manfred (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 19-37.
- Raupach, Manfred (2000): Modellierung von Mehrsprachigkeit – der Beitrag aktueller empirischer Forschung zum mentalen Lexikon. In: Helbig/Kleppin/Königs (Hrsg.), 323-337.
- Reinfried, Marcus (1995): Psycholinguistische Überlegungen zu einer sprachbezogenen Landeskunde. In: Bredella/Christ (Hrsg.), 51-67.
- Reinfried, Marcus (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 23-43.
- Reinfried, Marcus (1999): Innerromanischer Sprachtransfer. *Grenzgänge* 12, 6, 96-125.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Language Teaching Library).
- Rickheit, Gerd; Strohner, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen/Basel: Francke (UTB 1735).
- Riegel, Klaus F.; Zivian, Irina W. M. (1972): A Study of Inter- and Intralingual Associations in English and German. *Language Learning*. 22, 1, 51-63.
- Riehl, Claudia Maria (2001): *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*. Tübingen: Stauffenburg (Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit 4).
- Riehl, Claudia Maria (2002): Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. In: Müller-Lancé/Riehl (Hrsg.), 63-78.
- Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (1996, Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Rivers, W.M. (1979): Learning a sixth language: An adult learner's daily diary. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des langues vivantes*. 36, 67-82.
- Röntgen, Karl-Heinz (1990): *Einführung in die katalanische Sprache*. 3. Aufl., Bonn: Romanistischer Verlag (Bibliothek romanischer Sprachlehrwerke 1).
- Rosanelli, Maurizio (1992, Hrsg.): *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb. III International Tandem Congress*. Merano: Alpha & Beta.
- Ross, Steven (1997): An introspective analysis of listener inferencing on a second language listening test. In: Kasper/Kellerman (Hrsg.), 216-237.
- Roulet, Eddy (1985): Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? In: Coste/Lehmann (Hrsg.), 113-118.

- Russel, George (1997): Preference and order in first and second language referential strategies. In: Kasper/Kellerman (Hrsg.), 65-95.
- Rutke, Dorothea (2002): Multimediale Adaptation von EUROCOMROM: Komplexität der Umsetzung. In: Müller-Lancé/Riehl (Hrsg.), 109-119.
- Saegert, Joel; Hamayan, Else; Ahnar, Haná (1975): Memory for language of input in polyglots. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1, 607-613.
- Sánchez, Aquilino (1987): Renaissance methodologies for teaching Spanish as a foreign language. *Histoire, épistémologie et langage*. 9, 2, 41-60.
- Sánchez, Aquilino (1992): Política de difusión del español. *International Journal of the Sociology of Language*. 95, 51-69.
- Sardo y Vilar, Aniceto (1947): *Die 200 größten Fehler, die der Deutsche in der spanischen Sprache macht*. Duisburg: DEF.
- Sarter, Heidemarie (2002): Wozu brauchen wir Grammatik in der grundschulischen (Fremd-)Spracharbeit? In: Müller-Lancé/Riehl (Hrsg.), 121-131.
- Saternus, Meike (1987): *Die Entwicklung des Französischunterrichts im deutschen Schulsystem nach 1945*. Bochum: Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 27).
- Saussol, José Maria (1978): *Glottodidáctica del español con especial referencia a italo-fonos*. Padova: Liviana Editrice (Università degli studi di Bologna, Centro interfacoltà di linguistica teorica e applicata: *Testi e studi V*).
- Saussure, Ferdinand de (1982): *Cours de linguistique générale* (von Tullio de Mauro besorgte kritische Ausgabe der von Bally/Sechehaye edierten Originalfassung von 1916). Paris: Payot.
- Scarcella, Robin C.; Krashen, Steven D. (1980, Hrsg.): *Research in Second Language Acquisition. Selected Papers of the Los Angeles SLA Research Forum*. Rowley (Mass.): The Newbury House Publishers (*Issues in Second Language Research*).
- Schachter, Jacquelyn (1992): A New Account Of Language Transfer. In: Gass/Selinker (Hrsg.), 32-46.
- Schachter, Jacquelyn (1996): Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition. In: Ritchie/Bhatia (Hrsg.), 159-193.
- Schade, Ulrich (1999): *Konnektionistische Sprachproduktion*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag (*Psycholinguistische Studien*).
- Schaeder, Burkhard (1990): Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismenforschung. In: Braun/Schaeder/Volmert (Hrsg.), 34-46.
- Schaeder, Burkhard (1990a): Das Problem der Äquivalenz – aus der Sicht der Internationalismenforschung. In: Braun/Schaeder/Volmert (Hrsg.), 63-73.
- Schecker, Michael (2002, Hrsg.): *Wortfindung und Wortfindungsstörungen*. Tübingen: Narr (*cognitio 11*).
- Scherfer, Peter (1995): Zu einigen Aspekten der Erforschung des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernern. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 165-173.
- Scherfer, Peter (1997): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 185-215.
- Schmid, Stephan (1996): Multilingualer Fremdsprachenunterricht: Ein didaktischer Versuch mit Lernstrategien. *Multilingua*. 15, 1, 55-90.
- Schmid, Stephan (1997): The Naturalness Differential Hypothesis: Cross-linguistic Influence and Universal Preferences in Interlanguage Phonology and Morphology. *Folia Linguistica*. XXXI, 3-4, 331-348.

- Schmidt, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*. 11, 1, 129-158.
- Schmidt, Richard W. (1992): Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*. 14, 4, 357-385.
- Schmiedtová, Barbara; Schecker, Michael (1999): Assoziative Überschwemmungen bei chronischer Schizophrenie. In: Kleiber/Kochendörfer/Riegel/Schecker (Hrsg.), 185-190.
- Schmitt Jensen, Jørgen (1997): L'expérience danoise et les langues romanes. In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 95-108.
- Schmitt, Christian (1996): Euromorphologie: Perspektiven einer neuen romanistischen Teildisziplin. In: Dahmen, Wolfgang; Holtus, G.; Kramer, Johannes et al. (Hrsg.): *Die Bedeutung der romanischen Sprachen im Europa der Zukunft. Romanistisches Kolloquium IX*. Tübingen: Narr, 119-146.
- Schneider, Bruno (1982): *Sprachliche Lernprozesse. Lernpsychologische und linguistische Analyse des Erst- und Zweitspracherwerbs*. 2. Aufl., Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 99).
- Schreuder, Robert; Weltens, Bert (1993, Hrsg.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Studies in Bilingualism* 6).
- Schreuder, Robert; Weltens, Bert (1993a): The Bilingual Lexicon: An Overview. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 1-10.
- Schröder, Konrad (1989): Über Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache. Zur historischen Dimension des Schulsprachenstreites Englisch – Französisch, unter besonderer Berücksichtigung der nach-Napoleonischen Zeit. In: Kleinschmidt (Hrsg.), 58-70.
- Schröder, Konrad (1995): Sprachen und Sprachenpolitik im Europäischen Haus. In: Wodak/de Cillia (Hrsg.), 113-122.
- Schuchardt, Hugo (1922): Sprachpolitik und -Pädagogik. In: Spitzer, Leo (Hrsg.): *Hugo Schuchardt-Brevier. Ein Vademekum der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Halle (Saale): Niemeyer, 299-321.
- Schumann, J. (1978): *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schwarz, Monika (1996): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 2. Aufl., Tübingen/Basel: Francke (*UTB* 1735).
- Selinker, Larry (1969): Language Transfer. *General Linguistics*. 9, 1, 67-92.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10, 209-231.
- Selinker, Larry; Baumgartner-Cohen, Beatrice (1995): Multiple Language Acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart?' *Language, Culture and Curriculum*. 8, 2, 115-132.
- Selinker, Larry; Lakshamanan (1992): Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle. In: Gass/Selinker (Hrsg.), 197-216.
- Serra Borneto, Carlo (2000): Überlegungen zum Begriff 'Schwierigkeit' – die Lernerperspektive. In: Helbig/Kleppin/Königs (Hrsg.), 339-361.
- Siguan, Miquel (1991): La langue dans le système d'enseignement de la Catalogne. In: Coste/Hébrard (Hrsg.), 91-99.
- Sikogukira, Matutin (1993): Influence of languages other than the L1 on a foreign language: A case of transfer from L2 to L3. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*. 4, 110-132.

- Simone, Raffaele (1997): Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous! In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 25-32.
- Snow, Marguerite Ann; Galván, José L.; Campbell, Russell N. (1983): The Pilot Class of the Culver City Spanish Immersion Program: a Follow-Up Report, or whatever happened to the Immersion Class of '78? In: Bailey/Long/Peck (Hrsg.), 115-125.
- Sorace, Antonella (1995): Acquiring linking rules and argument structures in a second language. The unaccusative/unergative distinction. In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 153-175.
- Soussan, Jacques (1976): *Pouvez-vous Français? Programm zum Verlernen typisch deutscher Französischfehler*. Reinbek: Rowohlt (*rororo Sprachen*).
- Spillner, Bernd (1996): Contributi della linguistica applicata alla didattica dell'italiano come lingua straniera. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. XXVIII, 1, 3-18.
- Spitzer, Manfred (1996): *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum.
- Springer, Claude (1985): Curriculum en langues et formation continue des adultes. In: Coste/Lehmann (Hrsg.), 119-127.
- Stefenelli, Arnulf (1991): Latein- und Französischunterricht aus sprachwissenschaftlicher Sicht. *französisch heute*. 1, 11-19.
- Stefenelli, Arnulf (1992): Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen. *französisch heute*. 3, 379-387.
- Stephany, Ursula (1995): Function and Form of Modality in First and Second Language Acquisition. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 105-120.
- Stimm, Helmut; Raible, Wolfgang (1983, Hrsg.): *Zur Semantik des Französischen. Beiträge zum Regensburger Romanistentag 1981*. Wiesbaden: Steiner (*Beiheft 9 der Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*).
- Strömqvist, Sven (1983): Lexical Search Games in Adult Second Language Acquisition. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*. 44, 1-25.
- Strozer, Judith R. (1994): *Language Acquisition after Puberty*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Strube, Gerhard (1984): *Assoziation. Der Prozeß des Erinnerns und die Struktur des Gedächtnisses*. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo : Springer (*Lehr und Forschungstexte Psychologie* 6).
- Tabossi, Patrizia; Laghi, Linda (1992): Semantic priming in the pronunciation of words in two writing systems: Italian and English. *Memory & Cognition*. 20, 3, 303-313.
- Tarone, Elaine; Cohen, Andrew D.; Dumas, Guy (1983): A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: Færch/Kasper (Hrsg.), 4-14.
- Ternes, Elmar (1987): *Einführung in die Phonologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Terrell, Tracy; Gomez, Eva; Mariscal, Jorge (1980): Can acquisition take place in the classroom? In: Scarcella/Krashen (Hrsg.), 155-161.
- Thomas, Jacqueline (1992): Metalinguistic Awareness in Second- and Third-language Learning. In: Harris, Richard R. (Hrsg.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam/London/New York/Tokyo: Elsevier (*Advances in Psychology* 83), 531-545.
- Thompson, Irene (1989): Lexical Search Strategies in L2: A developmental analysis. In: Alatis, James E. (Hrsg.): *Language Teaching, Testing and Technology. Lessons from the past with a View Toward the Future*. Washington, D.C.: Georgetown University Press (*Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*), 177-185.

- Titone, Renzo (1968): *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Titone, Renzo (1996): La diversità linguistica in Europa e l'educazione multilingue: Studi e iniziative. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. XXVIII, 2, 3-18.
- Tomé, Mario (1994): *Fonética francesa para uso de estudiantes españoles (I)*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Tönshoff, Wolfgang (1995): Lernerstrategien. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 240-243.
- Tönshoff, Wolfgang (1997): Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewußtmachender Vermittlungsverfahren. In: Rampillon/Zimmermann (Hrsg.), 203-215.
- Toschi Nobiloni, Agnese (1983): Considerazioni sul ruolo della lingua madre nella didattica della seconda lingua. In: Dardano/Dressler/Held (Hrsg.), 364-375.
- Tost, Manuel A.; Gauchola, Roser (1996): La négation: une approche interlinguistique. In: Dabène/Degache (Hrsg.), 461-470.
- Tschoumy, Jacques-André (1991): Un modèle "europhonique": Le cas de la Suisse. In: Coste/Hébrard (Hrsg.), 77-90.
- Tucker, G. Richard (1998): A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education. In: Cenoz/Genesee (Hrsg.), 3-15.
- Umbel, Vivian M.; Oller, D. Kimbrough (1995): Developmental Changes in Receptive Vocabulary in Hispanic Bilingual School Children. In: Harley (Hrsg.), 59-80.
- Van Naerssen, Margeret M. (1980): How similar are Spanish as a First Language and Spanish as a Foreign Language? In: Scarcella/Krashen (Hrsg.), 146-154.
- Van Naerssen, Margeret M. (1983): Ignoring the Reality of the Future in Spanish. In: Bailey/Long/Peck (Hrsg.), 56-67.
- Vences, Ursula (1998): Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 265-294.
- Véronique, Daniel (1995): Acquisition des modalités en français langue étrangère et développement des modalités dans les créoles français. In: Giacalone Ramat/Crocco Galèas (Hrsg.), 59-82.
- Vester, Frederic (1997): *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* 24. Aufl., München: dtv (Neubearbeitung der Erstauflage von 1975).
- Vogel, Bernhard (1977): Fremdsprachenunterricht im Bildungssystem. In: Bender, Karl-Heinz; Berger, Klaus; Wandruszka, Mario (Hrsg.): *Imago Linguae. Beiträge zu Sprache, Deutung und Übersetzen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Paepcke*. München: Fink, 581-594.
- Vollmer, Helmut J. (1982): *Spracherwerb und Sprachbeherrschung. Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 187).
- Vollmer, Helmut J. (1995): Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachkonzept. In: Bredella (Hrsg.), 104-127.
- Volmert, Johannes (1990a): Interlexikologie – theoretische und methodische Überlegungen zu einem neuen Arbeitsfeld. In: Braun/Schaeder/Volmert (Hrsg.), 47-62.
- Volmert, Johannes (1990b): Interlexeme im Bereich des Buchstabens 'F'. Beobachtungen bei einem Vergleich von Wörterbüchern aus sechs europäischen Sprachen. In: Braun/Schaeder/Volmert (Hrsg.), 95-122.

- Volmert, Johannes (1993): Internationalismen – unter Aspekten des Fremdsprachen- und Zweitspracherwerbs. In: Katny, Andrzej (Hrsg.): *Beiträge zur Sprachwissenschaft – Sozio- und Psycholinguistik. Probleme des Deutschen als Mutter-, Fremd- und Zweitsprache*. Rzeszów: Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie, 67-82.
- Wallace, Catherine (1990): Learning to Read in a Second Language: A Window on the Language Acquisition Process. In: Halliday, M.A.K.; Gibbons, John; Nicholas, Howard (Hrsg.): *Learning Keeping and Using Language, Vol. I (Selected Papers from the 8th World Congress of Applied Linguistics, Sydney, 16-21 August 1987)*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 219-240.
- Wandruszka, Mario (1969): *Sprachen – vergleichbar und unvergleichlich*. München: Piper.
- Wandruszka, Mario (1971): *Interlinguistik. Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*. München: Piper.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wandruszka, Mario (1998): *Die europäische Sprachengemeinschaft*. 2. Aufl., Tübingen/Basel: Francke (UTB).
- Wegener, Heide (1998, Hrsg.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik: Ser. A, Language development* 24).
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Weinrich, Harald (1997): *Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens*. München: Beck.
- Weinrich, Harald (1997a): Ökonomisch-ökologische Betrachtungen zur Lage der Romanistik (Festvortrag anlässlich des Romanistentages 1997 in Jena). *Mitteilungen des Deutschen Romanistenverbandes* 2, 38-61 (auch in: Hausmann, Frank-Rutger; Stammerjohann, Harro (Hrsg.): *Haben sich Sprach- und Literaturwissenschaft noch etwas zu sagen?* Bonn: Romanistischer Verlag Hillen, 1998, 141-160).
- Weller, Franz Rudolf (1998): Über Möglichkeiten und Grenzen praktizierter Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb. In: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 69-80.
- Weltens, Bert; Grendel, Marjon (1993): Attrition of Vocabulary Knowledge. In: Schreuder/Weltens (Hrsg.), 135-156.
- Westphalen, Klaus (1992): *Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike*. Bamberg: Buchner (*Auxilia*).
- White, Lydia (1995): Chasing after linguistic theory. How minimal should we be? In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 63-71.
- White, Lydia (2000): Second Language Acquisition: From Initial to Final State. In: Archibald (Hrsg.), 130-155.
- Wiese, Heike (1994): Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs. *Information Deutsch als Fremdsprache*. 21, 4, 397-408.
- Wilkins, David A.: *Linguistica e insegnamento delle lingue* (Übersetzung aus dem Englischen von Anna Checchia. Original: *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold 1972). Bologna: Zanichelli, 1973.
- Williams, Sarah; Hammarberg, Björn (1998): Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*. 19, 3, 295-333.
- Wodak, Ruth; de Cillia, Rudolf (1995, Hrsg.): *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Passagenverlag (*Passagen Diskursforschung*).
- Wokusch, Susanne (1994): *"Man hat nicht mehr diese Angst des Unbekanntes" – Aspekte des Erwerbs und der Verwendung einer Fremdsprache mit Beispielen aus dem Gebrauch des*

- Deutschen durch frankophone Lernende*. Bochum: Brockmeyer (*Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 46).
- Young-Scholten, Martha; Archibald, John (2000): Second Language Syllable Structure. In: Archibald (Hrsg.), 64-101.
- Yule, George; Tarone, Elaine (1997): Investigation communication strategies in L2 reference: pros and cons. In: Kasper/Kellerman (Hrsg.), 17-30.
- Zimmer, Hubert D. (1985): Die Repräsentation und Verarbeitung von Wortformen. In: Schwarze, Christoph; Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts.: Athenäum, 271-291.
- Zimmermann, Günther (1997): Anmerkungen zum Strategienkonzept. In: Rampillon/Zimmermann (Hrsg.), 95-113.
- Zimmermann, Rüdiger (1990): Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit. *Die Neueren Sprachen*. 89,5, 426-452.
- Zimmermann, Rüdiger (1997): Dimensionen des mentalen Lexikons aus der Perspektive des L2-Gebrauchs. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 107-127.
- Zinck, Jean (1997): L'Union européenne et le multilinguisme. In: Blanche-Benveniste/Valli (Hrsg.), 10-13.
- Zobl, Helmut (1995): Markedness aspects of case-marking in L1 French/L2 English interlanguage. In: Eubank/Selinker/Sharwood Smith (Hrsg.), 197-203.
- Zurer Pearson, Barbara; Fernández, Sylvia C.; Oller, D. Kimbrough (1995): Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. In: Harley (Hrsg.), 31-57.
- Zydati, Wolfgang (1990): 'Vorsicht vor den vielen Vereinfachungen': Zur Theoriebildung über den Zweit- und Fremdspracherwerb. In: Kühlwein/Raasch (Hrsg.): 49-63.

7 Anhang

7.1 Fragebögen

Auf den folgenden Seiten sind die Frage- bzw. Testbögen in der Form abgedruckt, wie sie in den beiden Studien Verwendung fanden. Um die Authentizität zu gewährleisten, wird auf zusätzliche Überschriften oder erläuternde Beschriftungen verzichtet. Daher nun ein Kurzüberblick über die Reihenfolge der Anlagen:

- personenbezogener Fragebogen (Breitenstudie) für Grundkurs Italienisch, Grundkurs Spanisch und Latein Stil III (ähnlich für EUROCOM-Gruppe)
- personenbezogener Fragebogen (Breitenstudie) für Latein Klasse 11
- personenbezogener Fragebogen (Breitenstudie) Volkshochschulgruppen
- Test A (Breitenstudie): textbasierte Wortschließung Italienisch
- Test A (Breitenstudie): textbasierte Wortschließung Spanisch
- Test B (Breitenstudie): Einzelwortmemorierung Italienisch
- Test B (Breitenstudie): Einzelwortmemorierung Spanisch
- personenbezogener Fragebogen (Tiefenstudie)
- personenbezogene Auflistung der Fremdsprachenkenntnisse (Tiefenstudie)
- Test A (Tiefenstudie): schriftliche Textvorlagen rezeptive Übersetzung
- Test A (Tiefenstudie): schriftliche Textvorlage produktive Übersetzung
- Test B (Tiefenstudie): Hörverstehenstexte Rezeption (nur akustisch präsentiert)
- Test C (Tiefenstudie): Stimuli Assoziationstest (nur akustisch präsentiert)

Dr. J. Müller-Lancé Habilitationsprojekt "Romanische Sprachen im Zweitspracherwerb"

Fragebogen "Worterschließungsstrategien" WS 98/99**Angaben zur Person:**

- Geschlecht weibl. männl.
 - Alter (Jahre)

	Studienfach	Lehramt/Mag.?	Hauptfach/Nebenfach?	Fachsemester
1.				
2.				
3.				
4.				

Muttersprache(-n):

(Für zweisprachig Aufgewachsene: Bitte geben Sie zuerst die Sprache an, in der sie lieber Klausuren oder wissenschaftliche Arbeiten verfassen)

Fremdsprachenkenntnisse:

Bitte geben Sie unten die Sprachen in der Reihenfolge an, in der Sie sie gelernt haben – berücksichtigen Sie dabei auch die sogenannten "alten" Sprachen (Latein, Altgriech., Hebräisch usw.):

Reihenfolge	Fremdsprache	Lehrinstitut (Schule, Uni, VHS, Ferienkurs, privat...)	Kursdauer (in Jahren, Semestern, Monaten oder Wochen)	durchschnittliche Anzahl der Wochenstunden	letzte erreichte Schulnote bzw. Abschlußnote des Sprachkurses	In welchem Jahr hatten Sie zuletzt Unterricht in dieser Sprache?	heute noch regelmäßig (mind. einmal im Monat) praktiziert? (ja / nein)	Ranking: Stufen Sie die Sprachen von der bestbeherrschten (1.) bis zur schlechtesten ab
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								

Abitursgesamtnote:

Haben Sie noch etwas zu Ihrer individuellen Sprachensituation zu ergänzen (z.B. dreisprachig aufgewachsen, fremdsprachiger (Ehe-) Partner, längerer Auslandsaufenthalt o.ä.)?

.....

Fragebogen "Worterschließungsstrategien" 8. 6. 99 Kl. 11b/c WG

Angaben zur Person:

- Geschlecht weibl. männl.
- Alter (Jahre)

Muttersprache(-n):
 (Für zweisprachig Aufgewachsene: Bitte zuerst die Sprache, in der Sie sich wohler fühlen.)

Für welche Schulfächer interessieren Sie sich am meisten (Rangliste incl. Fremdsprachen)?

Welche Ihrer Fremdsprachen interessiert Sie am meisten?

	Schulfach	Begründung
1.		
2.		
3.		
4.		

	Fremdsprache	Begründung
1.		
2.		
3.		
4.		

Welche Leistungskurse streben Sie an?

Fremdsprachenkenntnisse:

Bitte geben Sie unten die Sprachen in der Reihenfolge an, in der Sie sie gelernt haben – berücksichtigen Sie dabei auch die sogenannten "alten" Sprachen (Latein, Altgriechisch usw.):

Reihenfolge	Fremdsprache	Lehrinstitut/Kursdauer/ Zeitpunkt (z.B "Schule ab Kl. 5" "Ferienkurs 1997, 2 Wochen" "privat, 3. – 6. Lebensjahr")	Lehrbuch	letzte Zeugnisnote bzw. Abschlußnote des Sprachkurses	heute noch regelmäßig (mind. einmal im Monat) praktiziert? (ja / nein)	Ranking: Stufen Sie die Sprachen von der bestbeherrschten (1.) bis zur schlechtesten ab
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

Haben Sie noch etwas zu Ihrer individuellen Sprachensituation zu ergänzen (z.B. dreisprachig aufgewachsen, fremdsprachige Verwandte, ausländ. Brieffreunde, Schüleraustausch, längerer Auslandsaufenthalt, regelmäßige Ferien in einem best. Land o.ä.)?

Fragebogen "Worterschließungsstrategien" VHS

Angaben zur Person:

- Geschlecht weibl. männl.
- Alter (Jahre)
- Art des Schulabschlusses: Hauptschule Mittlere Reife
 Abitur Sonstiges:
- Hochschulstudium? Fächer:
- zuletzt ausgeübter Beruf:

- Gründe für Teilnahme an diesem Sprachkurs (mehrere Ankreuzungen möglich):
 - Vorbereitung einer Urlaubs-/Dienstreise Wunsch, geistig rege zu bleiben
 - Interesse für das Land Italien u. seine Kultur Spaß am Lernen in geselliger Runde
 - Wunsch, italienische Texte lesen zu können
 - Verbesserung beruflicher Chancen Sonstiges:

Muttersprache(-n):

Für zweisprachig Aufgewachsene: Bitte zuerst die Sprache, in der Sie sich wohler fühlen.

Fremdsprachenkenntnisse:

Bitte geben Sie unten die Sprachen in der Reihenfolge an, in der Sie sie gelernt haben – berücksichtigen Sie dabei auch die sogenannten "alten" Sprachen (Latein, Altgriech., Hebräisch usw.):

Reihenfolge	<u>Fremdsprache</u>	<u>Lehrinstitut</u> <small>(z.B. Schule, Uni, VHS, Ferienkurs, privat...)</small>	<u>Kursdauer/Lernzeitraum</u> <small>(z.B. Klasse 5-11, VHS-Kurse von 95-97, 2 Wochen Kurs 1976, Aufenthalt in Frkr. von 1965-67)</small>	letzte erreichte <u>Schulnote</u> bzw. <u>Abschlußnote</u> des Sprachkurses	heute noch regelmäßig (mind. einmal im Monat) praktiziert? (ja / nein)	<u>Rangliste:</u> Stufen Sie die Sprachen von der bestbeherrschten (1.) bis zur schlechtesten ab
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

Haben Sie noch etwas zu Ihrer individuellen Sprachensituation zu ergänzen (z.B. dreisprachig aufgewachsen, fremdsprachiger (Ehe-) Partner, regelmäßige Urlaubsaufenthalte in einem bestimmten Land, längerer Auslandsaufenthalt o.ä.)?
.....

La Chiesa anglicana si divide su Diana

Dopo l'invettiva contro «il culto di Diana» lanciata dall'arcivescovo di York, David Hope, numero due del clero d'Inghilterra, è arrivata la difesa dell'arcivescovo di Canterbury. George Carey ha invitato la comunità anglicana a «ringraziare Dio per la vita della principessa» e ha diffuso il testo di una preghiera da lui composta in occasione del suo funerale. Intanto, su Internet, un americano cui lady Di apparirebbe due volte alla settimana, chiede soldi per finanziare la diffusione del suo «verbo». (*Corriere della sera*, 6. 7. 1998, S. 10)

	Kommt Ihnen dieses Wort bekannt vor? (ja/nein)	Können Sie es sicher übersetzen? Dann tun Sie es hier. (Übers.)	Wenn <u>nein</u> , können Sie die Bedeutung erschließen? (Bedeutung/nein)	Wenn Sie die Wortbedeutung nicht sofort wußten: Wie haben Sie sie erschlossen?	
				Aus dem Kontext (kurze Erläuterung)	Über ein anderes mir bekanntes Wort aus der folgenden Sprache (Sprache, Wort u. deutsche Bedeutung angeben):
si divide					
dopo					
invettiva					
lanciata					
arcivescovo					
difesa					
ha diffuso					
preghiera					
funerale					
intanto					
cui					
apparirebbe					
finanziare					

Klinsman sugiere su retirada del futbol

El alemán Jurgen Klinsmann, 108 veces internacional y tercer máximo anotador del torneo con 12 goles, sugirió ayer su retirada definitiva a los 33 años. El delantero aseguró que deja la selección, y el futbol "por unos meses". Klinsmann, que ha jugado este año en el Tottenham Hotspur, dijo que se retira por el deseo de pasar más tiempo junto a su hijo. "Ni siquiera yo mismo sé si continuaré", señaló. (*El País*, 6. 7. 1998, S.46)

	Kommt Ihnen dieses Wort bekannt vor? (ja/nein)	Können Sie es sicher übersetzen? Dann tun Sie es hier. (Übers.)	Wenn <u>nein</u> , können Sie die Bedeutung erschließen? (Bedeutung/nein)	Wenn Sie die Wortbedeutung nicht sofort wußten: Wie haben Sie sie erschlossen?	
				Aus dem Kontext (kurze Erläuterung)	Über ein anderes mir bekanntes Wort aus der folgenden Sprache (Sprache, Wort u. deutsche Bedeutung angeben):
sugiere					
retirada					
internacional					
anotador					
goles					
delantero					
aseguró					
deja					
selección					
este					
deseo					
ni siquiera					
señaló					

Wortschatzmemorierung Italienisch, produktiv u. rezeptiv:

	italienisches Wort	deutsche Bedeutung?	Wie würden Sie sich erklären, warum Sie sich dieses Wort (nicht) merken konnten?
1.	l'angolo		
2.	sobrio		
3.	non ... neanche		
4.	la faccia		
5.	la parete		
6.	spiegare		
7.	alzare		
8.	dimenticare		
9.	ma		
10.	da		
11.	perfino		
12.	già		

	deutsches Wort	italienische Entsprechung?	Wie würden Sie sich erklären, warum Sie sich dieses Wort (nicht) merken konnten?
1.	betrachten		
2.	zuhören		
3.	leider		
4.	Hemd		
5.	um ... herum		
6.	Schwiegervater		
7.	Maß		
8.	jener		
9.	für		
10.	sommerlich		
11.	auch		
12.	feucht		

Wortschatzmemorierung Spanisch, produktiv und rezeptiv

	spanisches Wort	deutsche Bedeutung?	Wie würden Sie sich erklären, warum Sie sich dieses Wort (nicht) merken konnten?
1.	demasiado		
2.	sobre todo		
3.	el guarda		
4.	la tienda		
5.	acostarse		
6.	veranear		
7.	la necesidad		
8.	apasionante		
9.	así		
10.	ya		
11.	el sitio		
12.	hasta		

	deutsches Wort	spanische Entsprechung?	Wie würden Sie sich erklären, warum Sie sich dieses Wort (nicht) merken konnten?
1.	fast		
2.	Kälte		
3.	Regen		
4.	zu spät kommen		
5.	genug sein		
6.	verkaufen		
7.	Ursprung		
8.	unbekannt		
9.	noch		
10.	niemand		
11.	etwas		
12.	Wald		

Müller-Lancé

PS II "Mehrsprachigkeitsdidaktik und mentales Lexikon"

Erfassung der Sprachkompetenzen 14.4.99

Angaben zur Person:

- Name
- Geschlecht weibl. männl.
- Alter (Jahre)
- Abitur in (Land/Bundesland)
- Jahr der Abitursprüfung
- Abitursgesamtnote

	Studienfach (bitte bei "Mag. Romanistik" die entsprechende Sprache ergänzen)	Lehramt/Mag.?	Hauptfach/Nebenfach ?	Fachsemester
1.				
2.				
3.				
4.				

Muttersprache(-n):
 (Für zwei- oder mehrsprachig Aufgewachsene: Bitte geben Sie zuerst die Sprache an, in der Sie lieber Klausuren oder wissenschaftliche Arbeiten verfassen bzw. in der Sie sich wohler fühlen)

Ergänzungen zu außerinstitutionell erworbenen Fremdsprachenkompetenzen:

Haben Sie noch etwas zu Ihrer individuellen Sprachensituation zu ergänzen (z.B. dreisprachig aufgewachsen, fremdsprachiger (Ehe-) Partner oder Freunde, längerer Auslandsaufenthalt, regelmäßiger Urlaub in einem Land, dessen Sprache Sie nie institutionell gelernt haben o.ä.)?

.....

Name:

Test A: Strategien des Übersetzens (21.4.99)

1. Bitte übersetzen Sie die drei folgenden Texte mündlich, so gut es geht, ins Deutsche und sprechen Sie dabei alle Ihre Überlegungen sowie Ihre Übersetzungen auf Band. Wenn Sie die Texte nicht völlig verstehen, dann sagen Sie einfach, was Sie verstehen und warum Sie dies verstehen.

La Chiesa anglicana si divide su Diana

Dopo l'invettiva contro «il culto di Diana» lanciata dall'arcivescovo di York, David Hope, numero due del clero d'Inghilterra, è arrivata la difesa dell'arcivescovo di Canterbury. George Carey ha invitato la comunità anglicana a «ringraziare Dio per la vita della principessa» e ha diffuso il testo di una preghiera da lui composta in occasione del suo funerale. Intanto, su Internet, un americano cui lady Di apparirebbe due volte alla settimana, chiede soldi per finanziare la diffusione del suo «verbo». (*Corriere della sera*, 6. 7. 1998, S. 10)

Klinsman sugiere su retirada del futbol

El alemán Jurgen Klinsmann, 108 veces internacional y tercer máximo anotador del torneo con 12 goles, sugirió ayer su retirada definitiva a los 33 años. El delantero aseguró que deja la selección, y el futbol "por unos meses". Klinsmann, que ha jugado este año en el Tottenham Hotspur, dijo que se retira por el deseo de pasar más tiempo junto a su hijo. "Ni siquiera yo mismo sé si continuaré", señaló. (*El País*, 6. 7. 1998, S.46)

Una dona intenta enverinar el marit

Un home de 37 anys, veí de Badajoz, ha denunciat la seva dona, a qui acusa d'intentar enverinar-lo i d'abandonar el domicili conjugal. Pocs dies abans de deixar casa seva, la dona va intentar emmetzinar el marit posant-li un producte químic al menjar. (*Avui*, 18. 1. 98, S.26)

(Fortsetzung nächste Seite)

Name:

2. Bitte versuchen Sie, den folgenden Text ins Italienische (SG, NK, BS), Französische (AE, OH, NH) oder Spanische (alle übrigen TeilnehmerInnen) zu übersetzen und sprechen Sie dabei alle Ihre Überlegungen sowie Ihre Übersetzungen auf Band. Wenn Sie zu einer Komplettübersetzung nicht in der Lage sind, dann übersetzen Sie die Textteile oder Wörter, bei denen das möglich ist. Bitte fertigen Sie gleichzeitig auch eine **schriftliche Fassung** Ihrer Übersetzung an (unten auf diesem Blatt).

O.J. Simpson, früherer US-Footballstar, hat mit einem Biß in die Hand des Angreifers einen bewaffneten Räuber in die Flucht geschlagen. Der Mann habe ihn nach dem Golfspielen bedroht, so Simpson. Nach einem Wortgefecht habe er versucht, dem Mann seine Waffe abzunehmen und ihn dabei gebissen. Simpson war 1994 vom Vorwurf des Mordes an seiner Exfrau und deren Liebhaber freigesprochen worden. (AP-Meldung nach *Badische Zeitung*, 15. 4. 99, S.20)

Test B: Hörverstehenstexte

Text 1 (Span.): Ausbreitung des Spanischen in den USA und Lateinamerika

Quelle: TVE 1: *Resumen Informativo* vom 20. 4. 1992

Dauer: 1:06 min (46 sec. Einleitung, 20 sec. Filmausschnitt)

¿Sabían Vds que dentro de unos años, a comienzos del siglo XXI, 30 millones de norteamericanos hablarán español? La lengua, el castellano o el español, es uno de los signos visibles y más vivos de la presencia española en América Latina a lo largo de estos cinco siglos. La expansión de nuestra lengua, aseguran los expertos, es imparable en todo el mundo. Hoy día hablan el español 320 millones de personas en el mundo. De los cuales algo más del 10%, sólo el 10%, lo hacen en nuestro país. Un factor importantísimo es sin duda el fuerte crecimiento demográfico de los latinoamericanos. España quiere aprovechar este tirón y ha puesto en marcha recientemente el Instituto Cervantes para la enseñanza del español por todo el mundo. Francisco Javier Llorente ha recogido los datos del informe que ahora les ofrecemos:

Hace cinco siglos era San Juan Bautista. Ahora, se llama Puerto Rico. En esta isla caribeña a la que Colón llegó en noviembre de 1493, en su segundo viaje a América, el español es el idioma oficial desde el año pasado. En Puerto Rico se vive quizá como en ningún otro sitio la pugna entre el español y el inglés. //Abbruch

Text 2 (Ital.): Zum Tod des Modeschöpfers Trussardi

Quelle: RAI Uno: *Monitor Italia* vom 17. 4. 1999

Dauer: 1:30 min (16 sec. Einleitung, 1:15 min Filmausschnitt)

In lutto il mondo della moda italiana. È morto a soli 57 anni dopo un incidente stradale Nicola Trussardi. Decisa per desiderio dei parenti ma per volontà dello stilista anche la donazione degli organi. Il levriero, simbolo della sua griffe, rimane uno dei fiori all'occhiello del "made in Italy".

La sede di Trussardi, palazzo Marino alla Scala, è chiusa per lutto. Il mondo della moda ha perso l'uomo del levriero, il dottore, come lo chiamavano tutti. L'uomo, che ha contribuito a rendere grande il "made in Italy" in tutto il mondo, dimostrando per primo la necessità di collegare il mondo delle passerelle alla finanza, alla cultura, all'arte e anche allo spettacolo. Lo stilista e imprenditore fuori dei clamori delle passerelle è morto com'è vissuto: nel segno dell'eleganza, della riservatezza voluta a tutti i costi dalla famiglia, e della generosità, espressa nella volontà di donare i suoi organi. Un abile uomo d'affari, ma anche un patriarca colla solida cultura degli uomini di provincia, fortemente legato alla sua Bergamo, dov'è sempre vissuto e dove sarà seppellito in

forma strettamente privata, e alla sua bella famiglia, la moglie Maria Luisa, con la quale è stato sposato 30 anni, e i quattro figli Gaia, Beatrice, Tommaso e Francesco, 25 anni, al quale toccherà assumere le redini dell'impero. Una vita nel segno della concretezza, della qualità e della coerenza, certamente anomala in un mondo fondato sul clamore e l'esibizionismo. // Abbruch

Text 3 (Kat.): Mietpreinsniveau in Barcelona

Quelle: TV 3: *Telenotícies* vom 14. 1. 1997

Dauer: 50 sec (15 sec. Einleitung, 35 sec. Filmausschnitt)

I una altra notícia econòmica: Barcelona s'ha convertit en la ciutat més cara d'Espanya pel que fa al preu dels pisos segons l'estudi que ha presentat avui la societat de taxació, la institució més prestigiosa en aquest tipus d'informes. Barcelona, segons aquest estudi, va desbancar l'any passat Madrid en el primer lloc d'aquesta llista.

Barcelona s'ha convertit durant l'últim any en la ciutat més cara de tot l'estat. En concret: el m² costa hores d'ara unes 250.000 ptes de mitjana, i ha pujat prop d'un 2% durant el 96. A Madrid, en canvi, els preus han baixat un 0,8% i queden per sota dels de Barcelona. Però han estat d'altres les ciutats catalanes que més s'han encarit i molt especialment les de l'àrea del Vallès Occidental. Ara comprar un pis nou a Terrassa costa un 6,2% més que fa un any. El mateix pis a Rubí ha pujat un 6,4%, però on més s'ha notat l'increment és a Sabadell, que és la ciutat catalana que més s'ha encarit: Un 10% en un any. // Abbruch.

Test C: Liste der Stimuli im Assoziationstest

Nr.	Deutsch	Französisch	Italienisch	Spanisch	Katalanisch
1	Brücke	bâtiment	porta	barco	cuina
2	klein	grand	bruto	rápido	alt
3	fühlen	menacer	risparmiare	encontrar	inclinat
4	Haus	route	donna	calefacción	dormitori
5	liegen	marcher	correre	sentarse	acollir
6	oben	dehors	ora	ayer	darrere
7	dieser	celui-là	qualcuno	nadie	cadascun
8	blau	jaune	verde	rojo	blanc
9	Armut	chagrin	felicitat	fuerza	feblesa
10	gerne	doucement	direttamente	precisamente	primerament
11	rennen	saluer	vedere	dar	escoltar
12	Radio	cambrilage	divulgazione	incitación	estacionament
13	Urlaub	camembert	monte	costa	vall
14	schreiben	emprunter	mangiare	beber	parlar
15	vor	après	senza	con	sobre
16	links	bien	presto	temprano	tard
17	vergessen	mordre	uscire	llegar	començar
18	obwohl	parce que	prima che	para que	mentre que
19	Wasser	digestif	caviglia	machaca	motxilla
20	kompliziert	inquiétant	equivalente	silencioso	exagerat

7.2 *Abkürzungsverzeichnis*

Adj.	Adjektiv
Adv.	Adverb
afrz.	Altfranzösisch
Ag.	Altgriechisch
Altki.slaw.	Altkirchenslawisch
Anton.	Antonym
Anw.	Anwendungen
API	<i>Association phonétique Internationale</i>
Ass./Assoz.	Assoziation
Bed.	Bedeutung
Bras.Portug.	Brasilianisches Portugiesisch
c.-à.-d.	<i>c'est à dire</i>
DaF	Deutsch als Fremdsprache
dav.	davon
DGFF	Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung
DGfS	Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft
dir.	direkt
dt./D	deutsch
engl./E	englisch
ESL	<i>english as a second language</i>
etw.	etwas
etymol.	etymologisch
F	französisch
<i>F</i>	Fremdwort
F1	bestbeherrschte Fremdsprache
F2	zweitbestbeherrschte Fremdsprache
F3	drittbestbeherrschte Fremdsprache
F4	viertbestbeherrschte Fremdsprache
Ff	nicht beherrschte Fremdsprache
FLE	<i>français langue étrangère</i>
fmRI	<i>functional magnetic resonance imaging</i>
fr./frz./französ./F	französisch
Fremdspr./FS	Fremdsprache
fremdsprachl.	fremdsprachlich
Fs1, Fs2	erste bzw. zweite Fremdsprache (chronologisch)
FS-Assoz.	fremdsprachliche Assoziationen
FSU	Fremdsprachenunterricht

G	Griechisch
ges.	gesamt
GK	Grundkurs
Gramm.-Übers.-Meth.	Grammatik-Übersetzungs-Methode
graph.	graphisch
griech.	griechisch
GSt.	Grundstufe
Her- u. Hinübers. humanist.	Her- und Hinübersetzung humanistisch
indir.	indirekt
insges.	insgesamt
IQ	Intelligenzquotient
it./ital./italien./I	Italienisch
kat./katalan./K	katalanisch
Kl.	Klasse
Kolp.	Kolping
Komm.	Kommentar
Konj.	Konjunktion
Kont.	Kontiguität
Kontr.	Kontrast
KZG	Kurzzeitgedächtnis
L1	Muttersprache
L2	Zweitsprache (z.T. auch: alle Fremdsprachen)
L3	Dritte Sprache (z.T. auch: alle Tertiärsprachen)
L4-Lx	Vierte usw. Sprache
LAD	<i>Language Acquisition Device</i>
lat./L	lateinisch
lautl.	lautlich
LD-Protokoll	Lautdenkprotokoll
LTP	<i>long term potentiation</i>
LU	Lateinunterricht
LZG	Langzeitgedächtnis
M1	bestbeherrschte Muttersprache
M2	zweitbestbeherrschte Muttersprache
MGH	<i>Monumenta Germaniae Historica</i>
MS	Muttersprache
M1,M2	erste bzw. zweite Muttersprache (chronologisch)
Mag.	Magister
max.	maximal
mehrf.	mehrfach
Mittelst.	Mittelstufe
morphol.	morphologisch
MS-Assoz.	Muttersprachliche Assoziationen

MSD	Mehrsprachigkeitsdidaktik
MSt.	Mittelstufe
Mutterspr.	Muttersprache
muttersprachl.	muttersprachlich
(N)G (Neu-)	Griechisch
Neg. assoz.	Negativassoziationen
negat.	negativ
Oberst./OSt	Oberstufe
okz.	okzitanisch
port./P	portugiesisch
posit.	positiv
Präp.	Präposition
Pr./Prob.	Proband
Pron.	Pronomen
rCBF	<i>regional cerebral blood flow</i>
roman.	romanisch
rum./R	rumänisch
SAS	<i>Supervisory Attentional System</i>
sem./semant.	semantisch
Sim.	Similarität
sp./span./S	Spanisch
Spr.	Sprache(n)
St./Stim./Stimul.	Stimuli
Stax. Übg. Rom.	Staatsexamensübung Romanische Sprachwissenschaft
Stil III	Stilübung (dt.-lat. Übersetzungsübung III)
Subst.	Substantiv
Synon.	Synonym
syntagmat.	syntagmatisch
UG	<i>Universal Grammar</i>
unbek.	unbekannt
UZG	Ultra-Kurzzeitgedächtnis
Verz.	Verzeichnis
VHS	Volkshochschule
WIPP	<i>without identified pragmatic purpose</i>
Wkl.	Wortklasse
zielsprachl.	zielsprachlich
ZISA	Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter
ZSE	Zweitspracherwerb