

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Lothar Bredella, Herbert Christ,
Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner
und Dietmar Rösler

Franz-Joseph Meißner / Marcus Reinfried
(Hrsg.)

Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht

Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit,
Handlungsorientierung, Interkulturalität,
Mehrsprachigkeitsdidaktik

Akten der Sektion 13 auf dem
1. Frankoromanistentag in Mainz,
23. - 26.09.1998

 Gunter Narr Verlag Tübingen

Johannes Müller-Lancé

Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Strategien bei Mehrsprachigen

Allmählich rückt Mehrsprachigkeit als Thema in den Blickpunkt der Öffentlichkeit: Von Politik und Wirtschaft wird immer häufiger der mehrsprachige Bürger gefordert, auch wenn dies nicht unbedingt Auswirkungen auf die Förderung des Fremdsprachenunterrichts hat. In der Wissenschaft ist man dabei nachzuweisen, daß selbst noch so geringe Kompetenzen in einer Fremdsprache das Verständnis einer anderen Fremdsprache unterstützen können, vor allem dann, wenn die Sprachen miteinander verwandt sind.¹

Diese Entwicklung ist durchaus bemerkenswert. Noch in den 50er und 60er Jahren waren Mehrsprachige für die Forschung v. a. dann interessant, wenn sie bilingual im engeren Sinne, d. h. wenn sie zweisprachig aufgewachsen waren. Allmählich wurde diese Definition von Mehrsprachigkeit aufgeweicht, und man interessierte sich auch für Zwei- und Mehrsprachige mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen. In den 90er Jahren erforscht man nun sogar die Möglichkeiten rein rezeptiver Mehrsprachigkeit, und zwar vor allem in Bezug auf die Lesekompetenz, also die sprachliche Fertigkeit, die nach aller Erfahrung am leichtesten zu erwerben ist.² Mit dieser Entwicklung hat sich die Forschung von den Ausnahmen ab- und den Regelfällen zugewandt: Bilinguale mit identischen Kompetenzen in ihren beiden Muttersprachen muß man suchen wie die Nadel im Heuhaufen – wenn es sie überhaupt gibt. Von Sprechern mit mehrsprachiger Lesekompetenz sind wir dagegen überall umgeben. Fast die Hälfte eines Jahrgangs besucht heute das Gymnasium, alle diese Schüler wachsen also bereits mit mindestens zwei Fremdsprachen auf. Die berüchtigte Reiseleust 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 Lesekompetenzen erwerben – Gerichte und Zutaten sind ja häufig übersetzt, in den letztgenannten Fällen auch transkribiert.

Dennoch wird diese Tatsache in der Vermittlung der modernen Fremdsprachen bisher wenig genutzt. Egal, ob man Englisch-, Französisch-, Spanisch- oder Italienischlehrbücher betrachtet – meist wird so getan, als sei die jeweilige Fremdsprache die erste

¹ Einen Überblick über die in den letzten 10 Jahren entstandenen Forschungsprojekte zur Mehrsprachigkeit erhält man am bequemsten in Meißner & Reinfried 1998 und Hufeisen & Lindemann 1998.

² Der Erwerb von Lesekompetenzen mehrerer romanischer Sprachen zugleich steht im Mittelpunkt des Frankfurter EUROCOMROM-Projektes (vgl. hierzu Klein & Stegmann 1997 und Klein & Rutke 1997).
2000?

Fremdsprache, mit der der Lerner konfrontiert wird.³ Im Lateinunterricht ist das anders: Hier wird in Wortkünden, aber auch in modernen Lehrbüchern ab der Generation *Ostia* (Siewert et al. 1985) und *Cursus novus* (Bayer 1989) systematisch auf Beziehungen zu anderen Fremdsprachen verwiesen.

Der folgende Beitrag gliedert sich in vier Teile: 1) Auswahl und Begründung meiner Fragestellungen; 2) Zusammenstellung untersuchungsrelevanter Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen mentalen Lexikon; 3) Übersicht über Möglichkeiten der empirischen Untersuchung; 4) Realisierung einzelner Erhebungsmethoden im Rahmen einer Vorstudie.

1. Fragestellungen zu lexikalischen Strategien

Im Zentrum dieses Artikels steht die Frage, mit welchen Methoden man untersuchen könnte, wie Tertiärsprachenlerner ihre vorhandenen Kenntnisse anderer Fremdsprachen bei Schwierigkeiten in der Zielsprache nutzbar machen.⁴ Ich möchte mich dabei auf den Bereich des Wortschatzes beschränken, weil lexikalische Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen am häufigsten und am offensichtlichsten sind. Dies liegt wohl daran, daß die Durchlässigkeit historischer Einzelsprachen für fremdsprachliche Einflüsse auf lexikalischer Ebene am größten ist, ganz gleich, ob es sich um "Luxus-" oder "Bedarfslehnwörter" handelt.⁵

Die Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen für die Erschließung von Wortbedeutungen in der Sprachrezeption oder für die Wortsuche in der Sprachproduktion wird schon deswegen immer wichtiger, weil in den schulischen Lehrplänen der alten und neuen Sprachen der Pflichtwortschatz ständig reduziert wird. 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 er-

³ Besserung ist in Sicht: In dem Französischlehrwerk *Découvertes* wird in Wortschatzverzeichnis und Grammatikteil auf Unterschiede zum Deutschen und Englischen eingegangen, im Spanischlehrwerk *Encuentros* wird – ähnlich wie im *Klett-Grundwortschatz Latein* – auf lexikalische Verwandtschaften zum Englischen, Französischen und Lateinischen hingewiesen (vgl. Reinfried 1998: 35).

⁴ Die aus diesen Überlegungen resultierende Studie ist noch nicht abgeschlossen – es können also noch keine Ergebnisse erwartet werden.

⁵ Es gibt auch didaktische Gründe für eine Konzentration auf den Wortschatz: Im schulischen Alltag – oder genauer: im Leben der Schüler – spielten Vokabeln immer schon die wichtigste Rolle. Ich kann mich aus meiner eigenen Schulzeit nicht erinnern, daß jemals eine Grammatikregel oder womöglich sogar eine diastematische Markierung auf einem Spickzettel gestanden hätte oder geflüstert durch die Reihen gewandert wäre; allenfalls mal 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. 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. Diese subjektiven Eindrücke werden heute durch die psycholinguistische Forschung bestätigt: So knüpft beispielsweise Levelt in seinem Sprachproduktionsmodell die syntaktischen Informationen an die lexikalischen Elemente (1989: 11).

klärt, sondern ihnen auch Techniken des mentalen *lexical retrieval* – oder anders formuliert: lexikalische Strategien – eröffnet.

Unter "lexikalischen Strategien" verstehe ich mit Rüdiger Zimmermann (1997: 107) "bewußtseinsfähige Verfahren der FremdsprachenlernerInnen und -benutzerInnen, lexikalische Defizite zu überwinden". Zwei Typen von Strategien möchte ich unterscheiden: produktionsbezogene und rezeptionsbezogene Strategien.⁶ Aus meiner pädagogischen Erfahrung heraus würde ich sagen, daß die lexikalische Strategie, die die fremdsprachige Rezeption auszeichnet, am ehesten ein mehr oder weniger systematisches Erschließen⁷ ist, also ein Annäherungsverfahren unter Ausnutzung aller bekannten Größen (z.B. Weltwissen, Kontext, Affixe, Stämme usw.). Für die L2-Sprachproduktion hingegen dürfte wohl das nicht-systematische Absuchen des Gedächtnisses nach lexikalischen Einträgen die typische Tätigkeit sein. Als Hilfe können dabei bekannte bedeutungs- oder formverwandte Wörter der Zielsprache dienen. Einen anderen Weg stellt das Verfahren dar, das Zimmermann (1997: 109 f.) die "episodische Wortsuche" nennt – 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)⁸

Hier ist offensichtlich der muttersprachliche Kontext keine große Hilfe. Produktionsstrategien sind also eher einzelwortbezogen, die Rezeptionsstrategien hingegen lassen sich nochmals in zwei Gruppen unterteilen: kontext- und einzelwortbezogene 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. 'Einzelwortbezogene' Erschließungsstrategien können sich beispielsweise auf Internationalismen und andere Lehnwörter in der Muttersprache oder aber auf bekannte Wörter aus der Zielsprache oder weiteren Fremdsprachen als Transferbasen stützen.⁹ In diese Kategorie gehören auch intralinguale zielsprachliche Indizien, wie z.B. bestimmte Wortbildungsmuster, die auf die fragliche Wortklasse

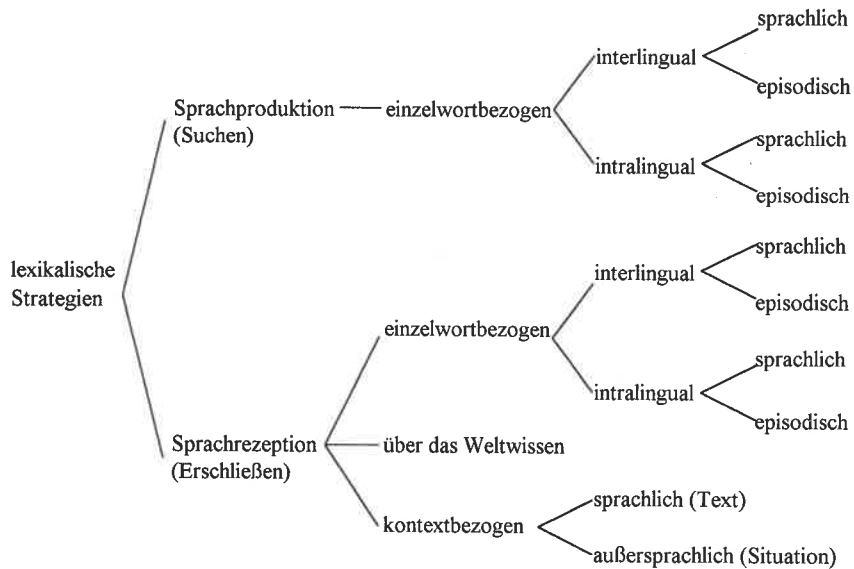
⁶ Ursprünglich schwebte mir eine Dichotomie "Suchstrategien (Produktion) vs Erschließungsstrategien (Rezeption)" vor. Da es sich bei *suchen/erschließen* aber, wenn überhaupt, um eine inklusive semantische Opposition handelt (etwa analog zu Coserius berühmtem Beispiel *Tag/Nacht*) – jedes Erschließen ist ja auch ein Suchen –, habe ich diese Unterscheidung wieder verworfen.

⁷ Dieses "Erschließen" kommt dem Inferenzbegriff von Meißner & Reinfried (1998: 15 ff.) ziemlich nahe.

⁸ Corpusangaben und suprasegmentale Markierungen wurden von mir getilgt.

⁹ Solche Erschließungsstrategien funktionieren u.U. 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.

(v. a. bei Suffixen) oder sogar die Bedeutung (v. a. bei Präfixen) schließen lassen.¹⁰ Es ergibt sich folgende Übersicht (einzelne Strategien können auch in Kombination auftreten):¹¹



Will man lexikalische Strategien untersuchen, so ist es zunächst sicher sinnvoll, eine Art Bestandsaufnahme zu erstellen: Es geht also um die Frage, inwiefern Fremdsprachenlerner bereits vorhandene Kompetenzen in anderen Fremdsprachen nutzen, um beispielsweise lexikalische Defizite in einer bestimmten Zielsprache zu überwinden. Daran hängen Fragen wie:

- 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 ist von mehrfachem Interesse:

¹⁰ Zur Klassifikation von Erschließungsprozessen und -quellen vgl. auch Reinfried (1998: 40).

¹¹ Zimmermanns Untersuchungen zu lexikalischen Suchstrategien in der L2-Sprachproduktion bestätigen meine Zusammenstellung. Er sieht im wesentlichen zwei Suchwege, einen vom L1-Konzept her (Ausprobieren von “benachbarten” Konzepten) und einen von der L1-Form her (Test ihrer Transferierbarkeit). Der Kontext spielt in keiner der zwei Möglichkeiten eine Rolle (1997: 108 f.).

- auf der Lehrwerkebene: Wirkungsvolle Strategien, die kaum benutzt werden, sollten von Lehrern und Lehrbüchern mehr in das Blickfeld der Lerner gerückt werden.
- linguistisch/didaktisch: Gibt es Sprachen, die sich besonders gut als Transfersprache eignen? Welche Rolle spielt dabei die typologische bzw. genealogische Verwandtschaft?¹² Auf welche sprachlichen Elemente stützen sich solche Transfers in erster Linie (Phonetik, Orthographie, Ähnlichkeiten von Affixen oder Wortstämmen)?
- psycholinguistisch: Auf welche Weise schaffen es Lerner, “verschüttete” formale Informationen im mentalen Lexikon wieder freizulegen? Welche Rolle spielt die Sprachreflexion bei der Sprachrezeption und -produktion? Welche Strategien drängen sich im Sprecherbewußtsein besonders auf?
- schulpolitisch: Gibt es vom Gesichtspunkt der Erschließungsstrategien besonders zu empfehlende Fremdsprachenfolgen bzw. -kombinationen?

2. Theorien zum mehrsprachigen mentalen Lexikon

Hier ist nicht der Ort, um ausführlich auf die bekannten Theorien zum (einsprachigen) mentalen Lexikon einzugehen – Übersichten zu diesem Themenkomplex sind heute leicht zugänglich.¹³ Es scheint mir aber wichtig, zu betonen, daß das mentale Lexikon nur im Vollzug untersucht werden kann (vgl. Raupach 1997: 37), d. h. wir haben immer nur zu den mentalen Repräsentationen Zugang, die gerade verarbeitet werden. Daher ist es möglicherweise sogar einfacher, das ‘mehrsprachige’ mentale Lexikon zu untersuchen, denn hier laufen deutlich mehr Verarbeitungsprozesse bewußt ab.¹⁴ Im folgenden möchte ich kurz zusammenfassen, welche Forschungserkenntnisse zum mehrsprachigen mentalen Lexikon für meine Fragestellungen von Belang sind.¹⁵

Die zentrale Frage zum mehrsprachigen mentalen Lexikon ist diejenige, ob beim Zweitspracherwerb ein separates zweites Bedeutungssystem aufgebaut wird oder ob die neuen Wörter und Wortbedeutungen in das L1-System integriert werden (Börner & Vogel 1997: 6 f.). Favorisiert wird derzeit eine Kompromißtheorie, die sogenannte *Subset Hypothesis*¹⁶:

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).

¹² Wird beispielsweise das Deutsche eher als Transfersprache für das Englische genutzt, das Französische hingegen als Transfersprache für das Spanische?

¹³ Vgl. Börner & Vogel 1997 (darin v. a. den Artikel von Raupach), Schwarz 1996 und Rieckheit/Strohner 1993.

¹⁴ Zum Grad der Bewußtheit in Sprachlernprozessen vgl. Schmidt 1990.

¹⁵ Zum mentalen Lexikon aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik vgl. Meißner 1998.

¹⁶ Zu den übrigen Hypothesen zur Speicherung zweier Sprachen in einem Gehirn vgl. Paradis (1987).

Man muß ergänzen, daß es bei "Mehrsprachigkeit eines Sprechers nicht nur Verknüpfungen zwischen den Elementen derselben Sprache gibt, sondern ebenso zwischen Elementen der verschiedenen Sprachen" (Raupach 1997: 30). Diese Verknüpfungen sind natürlich um so wahrscheinlicher, je häufiger ein fremdsprachliches Wort gebraucht wird – Frequenz spielt also eine entscheidende Rolle für die Automatisierung (Lutjeharms 1997: 151).

Besonders enge Verknüpfungen zwischen Elementen verschiedener Sprachen liegen v. a. dann vor, wenn sich die entsprechenden Einträge phonetisch ähneln (sog. *cognates* oder *synforms*) bzw. wenn umgekehrt Kontrastmangel vorliegt. Dieser Kontrastmangel führt häufig zu Transferfehlern (Lutjeharms 1997: 156).¹⁷ So passiert es mir selbst gelegentlich, daß ich dt. 'überlegen' in spontaner französischer Kommunikation mit *oublie* wiedergeben will. Noch stärker verbreitet sind Verwechslungen des Typs *sp. yo sé/it. io so*. 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. Bei einem germanophonen Mehrsprachigen befände sich demnach das italienische *strada* im gleichen Speicher wie dt. *Straße*, franz. *rue* dagegen in einem separaten Speicher.

Der Hauptunterschied des mehrsprachigen mentalen Lexikons im Vergleich zum einsprachigen Lexikon besteht in seiner großen Variabilität: Das Lernerlexikon ist instabil, lückenhaft und permanent veränderbar. Der L2-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 f.). Schön belegt fand ich dieses Phänomen in einem *thinking-aloud*-Protokoll einer Französisch-Studentin, die vor einigen Semestern einmal Spanisch gelernt hat. Sie sollte den folgenden Zeitungsartikel ins Deutsche übersetzen:

Text: Klinsmann 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, 46)

¹⁷ 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 f.).

Protokollauszug.¹⁸

[...] Da fehlt ... ja ... ich mach jetzt einfach mal weiter. ... [liest vor:] *Klinsmann, que ha* [ha] *jugado* [xu'gado] *este año en el Tottenham Hotspur dijo que se retira por el de-se-o de pasar más tiempo junto a su hijo* ['idzo]. Also: ähm ... Eigenname "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 ... ähm ... sagt, daß er sich zurückzieht [...]

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

Auch das prozedurale Wissen ist im mehrsprachigen mentalen Lexikon wichtiger als in seinem einsprachigen Pendant: Man versucht ja in der L2 ganz bewußt, bestimmte Formen zu bilden oder umgekehrt bestimmte Bedeutungen zu erschließen (Börner & Vogel 1997: 7 f.).¹⁹ Schließlich spielt das Vergessen im mehrsprachigen mentalen Lexikon eine deutlich größere Rolle. Das Vergessen kann sich dabei sowohl auf die formale als auch auf die inhaltliche Seite eines Wortes beziehen. Typisch ist der Fall, daß man eine fremdsprachliche Wortform kennt – Schüler können unter Umständen sogar die genaue Stelle im Vokabelverzeichnis angeben – aber dennoch nicht auf ihre Bedeutung kommt.

Besonders gern vergißt man offensichtlich Funktionswörter, die weniger frequent oder aber kompliziert in ihrer Anwendung sind.²⁰ Dies weiß jeder, der schon einmal versucht hat, die gefürchteten "kleinen Wörter" im lateinischen Grundwortschatz von Klett 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

¹⁸ Zur Transkription: Eckige Klammern enthalten meine Kommentare, Auslassungen sowie API-Transkriptionen; zielsprachliche Wörter sind kursiv, Wörter aus anderen Fremdsprachen werden zusätzlich unterstrichen; Pausen werden in zwei Längen unterschieden: bis 3 Sekunden (...) und über 3 Sekunden (...).

¹⁹ Levelt geht in seinem (monolingualen) Sprachproduktionsmodell von überwiegend unbewußten Prozeduren aus – das Bewußtsein ist eigentlich nur für den *conceptualizer* und einige *feed-back*-Mechanismen vonnöten (1989: 9 ff.). De Bot hat Levelts Modell auf die Situation Mehrsprachiger übertragen: Er ergänzt, daß die Sprachproduktion umso weniger automatisch abläuft, je schwächer die Sprachkompetenz ist (1992: 20). Gerade bei Sprachlernern können wir demnach einen sehr hohen Grad an Bewußtheit in der Sprachproduktion annehmen.

²⁰ Hochfrequente und einfach anzuwendende Funktionswörter, wie z. B. bestimmte und unbestimmte Artikel, machen erfahrungsgemäß bei der Memorierung keine Schwierigkeiten. Ausgerechnet die Gruppe der Artikel fehlt aber im Lateinischen.

Verwechslungstendenz noch, wenn die Wörter wie im folgenden Beispiel nach Wortklassen zusammengefaßt sind:

Interrogativa

...	
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

(Klett-Grundwortschatz Latein, Abteilung "Kleine Wörter", Habenstein et al. 1978: 14)

Das Hauptproblem 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 merken als Funktionswörter²¹ – wenn man einmal von hochfrequenten Funktionswörtern wie Artikeln und den einfachsten Konjunktionen und Präpositionen (z. B. frz. *le, la, les, à, pour, en, et, parce que* etc.) absieht. Hier wird die mangelnde Visualisierung über die Frequenz kompensiert.

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).²² Gerade diese Konzentration auf die erste Silbe führt natürlich häufig zu Transferfehlern, wie die folgenden Auszüge aus dem *thinking-aloud*-Protokoll zeigen, das oben bereits angesprochen wurde.²³

[...] 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 [...]

²¹ Paivio (1986: 239 ff.) erklärt dieses Phänomen mit seinem *dual coding model*: Alle visuellen bzw. non-verbalen Stimuli (*imagens*) seien in einem gemeinsamen Speicher angesiedelt, verbale Stimuli (*logogens*) hingegen seien in verschiedenen, nach Sprachsystemen geordneten Speichern encodiert. Die Verbindung zwischen Übersetzungsäquivalenten verschiedener Sprachen soll nun über den Speicher der *Imagene* funktionieren. Fehlen solche *Imagene* – wie im Falle der angesprochenen Funktionswörter –, wird die Abrufprozedur bei der Übersetzung ungleich langwieriger.

²² Diese Ergebnisse werden gestützt durch Untersuchungen von Batia Laufer (Laufer-Dvorkin 1991; Laufer 1992): Sowohl Erst- als auch Zweitspracherwerber des Englischen verwechselten phonetisch ähnliche Formen (*synforms*) am ehesten dann, wenn die erste bzw. die ersten Silben identisch waren.

²³ In diesen Beispielen dürfte auch der Kontext bzw. ihr Weltwissen die Probandin irregeleitet haben: Offensichtlich hat sie nämlich das biblisch hohe Alter des Fußballers – Klinsmann war zu dieser Zeit 33 – beeindruckt.

[...] und ähm ... dieses *señaló* [se'ðalo] ... heißt vielleicht so ... 'alt', oder 'gealtert' oder ... fff- weiß auch nicht, ich denk da jetzt grad an *senex* aus 'm Lateinischen ... hm ... also ich geh' davon aus, daß er, daß er des jetzt verneint, daß er auch nicht mehr ... nee, obwohl, Quatsch, des war, des war blöd mit dem, mit dem *senex*, des muß ... was anderes heißen, also ... des is hier 'n Zitat, und des heißt, ich denk, nehm an, daß des von ihm 'n Zitat is und daß er, vielleicht heißt des am Schluß des *señaló* [se'ðalo] so ... 'signalisiert er' ... und ähm ... daß er irgendwie jetzt keine Lust ... hat, mehr ... weiterzumachen [...]

Fremdsprachenlehrer – und hier insbesondere Lateinlehrer – wissen um die Schwierigkeiten, die Schüler dazu zu bewegen, die Form des Wortendes bei der Übersetzung mitzubersichtigen. In der muttersprachlichen Verarbeitung spielt zwar auch die erste Silbe die Hauptrolle, aber die letzte Silbe eines Wortes ist ebenfalls von besonderer Bedeutung (Raupach 1997: 27).²⁴

Ein weiter Problemkomplex bei der Untersuchung des mehrsprachigen mentalen Lexikons ist der folgende: Welche Speicher- bzw. Lernvorgänge vollziehen sich bewußt, welche unbewußt?²⁵ Bei den lexikalischen Strategien befinden wir uns wohl auf der Bewußtseinsenebene. Andernfalls ließen sie sich weder in *thinking-aloud*-Protokollen noch in Fragebögen nachweisen.

3. Möglichkeiten der empirischen Untersuchung

Für die empirische Untersuchung der tatsächlich eingesetzten lexikalischen Strategien bieten sich verschiedene Methoden der Elizitation von Datenmaterial an, von denen ich einige im folgenden kritisch beleuchten möchte. Ich trenne dabei zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion:

3.1 Datenerhebung zur Sprachrezeption

- a) komplette schriftliche Übersetzung eines schriftlichen Textes aus der L3 in die L1 ohne Wörterbuch²⁶

Vorteil: Wortschatz ist nicht von Kontext, Syntax, Morphologie und Phonologie abgetrennt; Schüler und Studierende sind dieses Verfahren von Klausuren her ge-

²⁴ Für Pinker (1996: 333) ist das Achten auf Flexionsendungen, das man bereits im kindlichen Erstspracherwerb beobachten kann, sogar Bestandteil der angeborenen Universalgrammatik.

²⁵ Schmidt (1990: 141) postuliert beispielsweise, "that memory requires attention and awareness". Ohne Bewußtheit 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-abstract). Mit *input* bezeichnet Schmidt 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).

²⁶ Soweit ich sehe, ist dies die am häufigsten eingesetzte Methode in der sog. "Fehleranalyse".

wöhnt; minimaler Untersuchungsaufwand, da normale Klausuren zur Grundlage der Untersuchung gemacht werden können; Probanden merken nicht, worauf es in der Untersuchung eigentlich ankommt.

Nachteil: Reflexionen beim Übersetzungsprozeß werden nicht erfaßt, Interpretation der Ergebnisse ist daher heikel; Übersetzung eines ganzen Textes schafft Raum für Umgehungsstrategien bei punktuellen Wortschatzlücken; wortgenaue Übersetzung ist im außerschulischen Leben selten notwendig.

- b) komplette schriftliche Übersetzung eines schriftlichen Textes aus der L3 in die L1 ohne Wörterbuch, aber mit begleitendem *thinking-aloud*-Protokoll

Vorteil: Überlegungen der Probanden werden deutlich; schriftliches und mündliches Ergebnis können miteinander verglichen werden (sonst wie a)).

Nachteil: Studierende sind das *thinking-aloud*-Verfahren nicht gewöhnt – es ist daher nicht sicher, ob wirklich alle relevanten Informationen auf dem Tonband landen; Übersetzung eines ganzen Textes schafft mehr Raum für Umgehungsstrategien bei punktuellen Wortschatzlücken; wortgenaue Übersetzung ist im außerschulischen Leben selten notwendig.

- c) komplette schriftliche Übersetzung eines schriftlichen Textes aus der L3 in die L1 mit (je nach Untersuchungsintention) ein- oder zweisprachigem (Online-)Wörterbuch²⁷ und begleitendem *thinking-aloud*-Protokoll

Vorteil: der in der Realität übliche Umgang mit dem Wörterbuch wird einbezogen, beim Online-Wörterbuch kann man die Auswahlstrategien sogar genau nachverfolgen (sonst wie b)).

Nachteil: Das Vorhandensein des Wörterbuchs hält die Probanden davon ab, verschiedene Erschließungsstrategien auszuprobieren; das Wörterbuch kommt als Unsicherheitsfaktor bei der Auswertung der Ergebnisse hinzu (sonst wie b)).

- d) Erschließung des groben Inhalts eines schriftlichen L3-Textes (Ergebnissicherung eher schriftlich, unter Umständen auch mündlich möglich) ohne Wörterbuch, aber mit *thinking-aloud*-Protokoll

Vorteil: Aufgabenstellung entspricht den Anforderungen des außerschulischen Lebens.

Nachteil: Aufgabenstellung zwingt nicht dazu, punktuelle lexikalische Defizite zu beheben.

- e) Erschließung des groben Inhalts eines gesprochenen L3-Textes (Ergebnissicherung schriftlich oder mündlich möglich) ohne Wörterbuch, aber mit *thinking-aloud*-Protokoll

Vorteil: lebensnahe Aufgabenstellung, Ausschließen der Wirkung graphischer Stimuli.

²⁷ Krantz (1990) hat untersucht, wie sich beim fremdsprachlichen Lesen das Nachschlagen in solchen Online-Wörterbüchern auf das Wortschatzlernen auswirkt.

Nachteil: Aufgabenstellung läßt praktisch keine Zeit für Reflexionen; gibt man hingegen die Möglichkeit, den Text auf Band zurückzuspulen und noch mal (auch Einzelstellen) abzuhören, unterscheidet sich der Versuchsaufbau nicht mehr wesentlich von d) und wird sehr künstlich.

- f) Erschließung der Bedeutung schriftlich vorgegebener Wörter aus einem L3-Text mit *thinking-aloud*-Protokoll oder begleitendem Fragebogen, in dem die jeweils verwendete Strategie angekreuzt wird

Vorteil: kontext- und einzelwortbezogene Strategien sind gleichermaßen möglich; Untersuchungsverfahren wird schneller und für die Probanden motivierender, weil die Komplettübersetzung wegfällt.

Nachteil: Ergebnisse des *thinking-aloud*-Protokolls sind u. U. schwer zu kategorisieren; Fragebogen mit vorformulierten Strategien legt das Ausprobieren von Strategien nahe, auf die man ansonsten vielleicht nicht gekommen wäre; bei authentischen Texten ist die Untersuchung von dem dort vorhandenen Wortmaterial abhängig.

- g) Erschließung der Bedeutung (in einer Wortliste) isoliert vorgegebener, unbekannter L3-Wörter mit Fragebogen oder *thinking-aloud*-Protokoll

Vorteil: Aufgabenstellung im Prinzip von schulischen Vokabeltests her gut bekannt; in kurzer Zeit kann eine große Anzahl von gezielt zusammengestellten Wörtern abgetestet werden; Probanden können sich ohne Ablenkung auf wortbezogene Erschließungsstrategien konzentrieren; es gibt wenig Antworten des Typs "das weiß ich nun mal – keine Ahnung, warum".

Nachteil: relativ wirklichkeitsfremde Aufgabenstellung – im "richtigen Leben" treten Wörter praktisch nur im (zumindest situativen) Kontext auf; kontextbezogene Erschließungsstrategien scheiden aus.

- h) Erschließung der Bedeutung isoliert vorgegebener, eigentlich bekannter L3-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.

Vorteil: Aufgabenstellung von schulischen Vokabeltests her gut bekannt; in kurzer Zeit kann eine große Anzahl von gezielt zusammengestellten Wörtern abgetestet werden; Probanden können sich ohne Ablenkung auf wortbezogene Erschließungsstrategien konzentrieren; bewußte und unbewußte Lernvorgänge werden angesprochen.

Nachteil: je besser die Vokabelkenntnisse der Probanden, desto weniger aussagekräftig sind die Ergebnisse – wer alles weiß, wird kaum eine Begründung für seine Memorierungsleistungen anführen können, außer vielleicht sein regelmäßiges Vokabellernen.

3.2 Datenerhebung zur Sprachproduktion

- a) schriftliche Übersetzung aus der L1 in die L3 ohne Wörterbuch, mit *thinking-aloud*-Protokoll²⁸

Vorteil: Reflexionen der Probanden werden deutlich; mündliches und schriftliches Ergebnis können miteinander verglichen werden; Wortschatz ist nicht von Syntax, Morphologie und Phonologie abgetrennt; Schüler und Studierende sind die Aufgabenstellung von Klausuren her gewöhnt und merken nicht, worauf es in der Untersuchung eigentlich ankommt.

Nachteil: Probanden sind das *thinking-aloud*-Verfahren nicht gewöhnt – es ist daher nicht sicher, ob wirklich alle relevanten Informationen auf dem Tonband landen; Übersetzung eines ganzen Textes schafft mehr Raum für Umgehungsstrategien bei punktuellen Wortschatzlücken; Aufgabe der wortgenauen Übersetzung ist nicht lebensnah.

- b) selbständiges Schreiben in der L3 (z.B. Fortsetzung einer angefangenen Geschichte, Konstruktion einer Geschichte um ein Thema oder einige vorgegebene Schlüsselwörter, Bildbeschreibung²⁹) mit *thinking-aloud*-Protokoll, ohne Wörterbuch

Vorteil: Aufgabenstellung, die der Sprachproduktion in der außerschulischen Wirklichkeit recht nahe kommt; Reflexionen der Probanden werden deutlich; mündliches und schriftliches Ergebnis können miteinander verglichen werden; Wortschatz ist nicht von Syntax, Morphologie und Phonologie abgetrennt; Probanden merken nicht, worauf es in der Untersuchung eigentlich ankommt.

Nachteil: Es entstehen Datensätze, die kaum vergleichbar sind, da ja jeder Proband eine andere Geschichte schreibt und darin andere Wörter verwendet. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, daß man eher Vermeidungsstrategien als Suchstrategien bezeugt findet.

- c) Suchen der (eigentlich bekannten bzw. bereits früher vermittelten) L3-Entsprechungen zu isoliert vorgegebenen L1-Wörtern mit Fragebogen oder *thinking-aloud*-Protokoll. Darüber hinaus ist eine dritte Spalte mit möglichen Erfolgs-/Mißerfolgsbegründungen auszufüllen.

Vorteil: Aufgabenstellung von schulischen Vokabeltests her gut bekannt; in kurzer Zeit kann eine große Anzahl von gezielt zusammengestellten Wörtern abgetestet werden; Probanden können sich ohne Ablenkung auf wortbezogene Suchstrategien konzentrieren; bewußte und unbewußte Lernvorgänge werden angesprochen.

Nachteil: je besser die Vokabelkenntnisse der Probanden, desto weniger aussagekräftig sind die Ergebnisse – wer alles weiß, wird kaum eine Begründung für seine Memorierungsleistungen anführen können, außer vielleicht sein regelmäßiges Vokabellernen.

²⁸ Diese Methode der Datenerhebung wendet beispielsweise Zimmermann (1997) an.

²⁹ 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.

- d) Erstellung von signifikantengestützten Assoziogrammen: Zu einem gegebenen fremdsprachlichen Wort sollen die Probanden andere Wörter aus den ihnen bekannten Fremdsprachen suchen, die dem gegebenen Wort formal ähneln (interlinguale Wortfamilie).

Vorteil: deutlich mehr Raum für Assoziationen als bei Übersetzungsaufgaben; motivierendes Verfahren, da mühsames Übersetzen entfällt und es für die Probanden keine offensichtlichen Fehlleistungen gibt.

Nachteil: unnatürliche Aufgabenstellung; Assoziationen werden quasi "erzwungen" und nicht aus eigenem Antrieb geleistet; die unterschiedlichen Fremdsprachenprofile der einzelnen Probanden erschweren den Vergleich der Ergebnisse (wer z.B. besonders gute Kompetenzen in der Fremdsprache X hat, wird vielleicht weniger lange in der Sprache Y nach Assoziationen suchen). Es wird nicht deutlich, ob die assoziierten Wortformen in erster Linie über die Form oder doch über den Inhalt gefunden wurden. Das Erstellen echter Assoziogramme, also graphischer Darstellungen der Assoziationsketten bzw. -netze erfordert einige Erläuterungen im Vorfeld, wodurch die Unbefangenheit der Probanden eventuell geschmälert wird. Außerdem wird möglicherweise mehr Energie auf die graphische Darstellung als auf die Assoziationssuche verwendet.

- e) Erstellung von signifikatgestützten Assoziogrammen: Zu einem gegebenen fremdsprachlichen Wort sollen die Probanden andere Wörter aus den ihnen bekannten Fremdsprachen suchen, die dem gegebenen Wort inhaltlich ähneln bzw. in einer semantischen Beziehung zu diesem stehen (interlinguales Wortfeld).

Vorteil: (wie d)).

Nachteil: Es wird nicht deutlich, ob die assoziierten Wortformen in erster Linie über den Inhalt, oder doch über die Form gefunden wurden (sonst wie d)).

3.3 Zusammenfassung

Man erkennt schnell, daß sich mit dem Vorteil jeder Datenerhebungsmethode immer auch ein Nachteil verknüpft. Generell haben 'thinking-aloud-Protokolle' den Vorteil, daß sie die Probanden nicht auf irgendwelche Ideen bringen, also z.B. auf eine Strategie, an die diese gar nicht gedacht hätten. Sie bergen aber die Gefahr von Mißinterpretationen: Phasen der Stille könnten beispielsweise genauso als intensives Nachdenken wie auch als völliges Abgelenktsein interpretiert werden. Es ist auch immer möglich, daß die Probanden nur diejenigen Überlegungen verbalisieren, die sie für relevant halten, und dadurch das Ergebnis verfälschen. Es kann natürlich bei dieser immerhin ungewohnten Übung auch schlichtweg einmal vergessen werden, daß man ja eigentlich alle Gedanken äußern sollte. Eine Probandin sagte mir beispielsweise nach dem Experiment, es sei unmöglich, gleichzeitig zu denken und zu sprechen. Schließlich sind die Ergebnisse solcher Protokolle empirisch schwer auszuwerten, weil die Zuordnung einzelner, frei formulierter Gedanken in bestimmte Kategorien immer eine gewisse Willkür mit sich bringt – ganz abgesehen von dem Problem, gedankenschweres Gemurmel zu transkribieren.

'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 Untersuchungsmethode 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.

Die Bearbeitung von authentischen Texten (v. a. in der Rezeption) entspricht zwar der sprachlichen Wirklichkeit, 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 auch 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 unverzichtbar, zunächst eine Art Typologie der interlingualen lexikalischen Ähnlichkeiten zu erstellen, ähnlich wie dies Meißner (1993, 1996 und 1998), Klein & Stegmann (1997) und in Ansätzen Stefanelli (1991 und 1992) bereits versucht haben.³⁰ Dabei ist zu beachten, daß sowohl die formale als auch die inhaltliche Seite der (teil-)kongruenten Wörter berücksichtigt wird. 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.³¹

Egal, für welche Methode der Datenerhebung man sich entscheidet, es ist in jedem Falle sinnvoll, auch den jeweiligen Fremdsprachenunterricht, d. h. hier die Romanistensprachkurse, mit in die Untersuchung einzubeziehen. Da die Hauptarbeit des universitären Fremdsprachenunterrichts zu Hause geleistet wird, sollten zu diesem Zweck einige Unterrichtshospitationen genügen. Der universitäre Fremdsprachenlehrer – zumeist handelt es sich um Lehrerinnen – hat ja nicht mehr denselben Einfluß wie sein schulisches Pendant: Studierende lassen sich weder vorschreiben, was sie genau lernen sollen, noch wie oder wann sie das zu tun haben. Dennoch ist es unerlässlich, wenigstens zu beobachten, 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 Worteinführungsblock, ähnlich wie im schulischen Anfängerunterricht?

³⁰ Laufer (1990 und 1991) hat eine intralinguale Typologie der Wortähnlichkeiten für das Englische erstellt.

³¹ Grundsätzlich stimme ich natürlich Meißner (1998: 50) zu, daß "dekontextualisierende und isolierende Betrachtungen von Wörtern" relativ wenig erklären können.

4. Zur Realisierung einzelner Erhebungsverfahren

Im folgenden werden Erfahrungen geschildert, die im Rahmen einer Vorstudie gemacht wurden.³² Für eine erste Untersuchung sind Romanistensprachkurse in Italienisch und Französisch geradezu prädestiniert: Man kann zunächst davon ausgehen, daß fast alle Kursteilnehmer bereits Deutsch-, Englisch-, Latein- und Französischkenntnisse haben, ehe sie eine weitere romanische Sprache in Angriff nehmen. Durch die Bestimmung, daß Französischstudierende auch Grundkenntnisse in einer weiteren romanischen Sprache nachweisen müssen,³³ ist für ausreichend große Probandengruppen – zumindest in Italienisch und Spanisch – gesorgt. Man kann auch davon ausgehen, daß die Probanden den Untersuchungen ein gewisses Interesse entgegenbringen. Und schließlich: Anders als in der Schule ist das Genehmigungsverfahren bei den volljährigen Studierenden denkbar einfach. Vergleichende Untersuchungen wären dann mit Studierenden anderer Fächer (also in Sprachkursen für Hörer aller Fakultäten), aber auch an Schulen und Volkshochschulen durchzuführen.

Ein entscheidender Punkt bei Fragebögen ist, daß sie nicht zu lang geraten und so die Motivation der Probanden nicht überstrapazieren. Dennoch sind einige Fragen zur Person unumgänglich. Neben den üblichen Angaben zu Geschlecht, Alter, Studienfächern sind hier natürlich in erster Linie Informationen über die vorhandenen Fremdsprachenkompetenzen einzuholen. Indizien hierfür wären Art (Institution), Dauer (auch: "Wie lange liegt der letzte Kurs zurück?") und Abschlußnote der absolvierten Sprachkurse, Anwendungshäufigkeit der jeweiligen Fremdsprache, besondere Umstände (mehrsprachig aufgewachsen, fremdsprachlicher Lebenspartner usw.) und natürlich ein persönliches Ranking der bestbeherrschten Fremdsprachen (vgl. Anhang 7.1). Für ein sinnvolles Lernerprofil fehlt nun noch die Bestimmung von Lerntypen bzw. bevorzugten Lernstilen. Diese lassen sich aber wohl am besten aus den *thinking-aloud*-Protokollen der Probanden herausfiltern.

Kommen wir nun zu den eigentlichen Befragungsmodi: Am sinnvollsten erscheint mir eine Kombination aus *thinking-aloud*-Protokollen und standardisierten Fragebögen. Mit diesen zwei Befragungsmodi sollten Texte, bekannte und unbekannte Einzelwörter sowie Sprachproduktion und -rezeption abgedeckt werden. Anfänger übersetzen beispielsweise einen kurzen spanischen Text ins Deutsche mit *thinking-aloud*-Protokoll (ähnlich wie oben demonstriert),³⁴ Fortgeschrittene tun das gleiche auch in umgekehrter Richtung, etwa wie im folgenden Beispiel:

Text:

Die Studentinnen sitzen in der Bibliothek und schauen aus dem Fenster. Plötzlich öffnet sich die Tür, und ein Professor tritt ein. Er sucht ein Buch, findet es, winkt zum Abschied und geht wieder hinaus.

³² Die eigentliche Studie wurde im Wintersemester 1998/99 bzw. im Sommersemester 1999 durchgeführt und war zum Zeitpunkt der Manuskriptabgabe noch nicht abgeschlossen.

³³ Dies gilt für die Universität Freiburg, aber wohl auch für die meisten anderen deutschen Universitäten.

³⁴ Reizvoll ist es auch, *thinking-aloud*-Protokolle zur Übersetzung von Texten einer gänzlich unbekannt Sprache anfertigen zu lassen, so wie dies Meißner (1997) mit Philologiestudenten und Portugiesischtexten realisiert hat.

Protokollausschnitt (Frz.-Studentin: 2 Jahre Spanisch als Schul-AG, 1 Jahr als Uni-Sprachkurs):

[...] Naja, machen wir erstmal den Nächsten. Er sucht ein Buch: *busca un libro ... bus-...ca, bus-ca*, schreibt ma des mit 'c'? *bus-ca-un-li-bro ... lo ... finden ... trouver ...* gibt's nich ... was ist *hallar*? ... finden? ... oh ... finden lass' mer offen, winkt zum Abschied ... ähm *hace un* [lacht] ... *hace ... äh ... oh je ... da wär ich voll im Gymnasium drin ... dire - äh ... faire un signe de main, et fit un s-* nein ... *il a ... hace ...* nein ... winken, was könnt'n winken ... oder *siñala ... ohf ... sale? ... sale ... sale de nuevo* oder sowas, *de nouveau, à nouveau, a nuevo ... de nuevo*, das geht, kann's geben ... [...].

Außerdem werden ein spanischer und ein italienischer Text vorgelegt, in dem einzelne, voraussichtlich unbekannte Wörter markiert sind. Die Probanden müssen nun angeben, ob und wie sie die Wortbedeutungen erschließen konnten (vgl. Anhang 7.2). In einem letzten Test werden isolierte Wortformen, die eigentlich aus früheren Lektionen bekannt sein müßten, übersetzt (Rezeption) bzw. gebildet (Produktion). Die Probanden sollen hierbei angeben, ob sie sich erklären können, warum sie sich manche Formen einprägen konnten, andere nicht (vgl. Anhang 7.3).

5. Schluß

Bisher habe ich lediglich einige Einzelbefragungen durchgeführt, um meine Fragebögen bzw. Untersuchungsmodi auf Verständlichkeit und Praktikabilität hin zu testen. Dennoch zeigten sich bereits einige Auffälligkeiten: Vor allem bei der Untersuchung der Sprachrezeption ist die Auswahl des Wortmaterials von enormer Bedeutung für das Ergebnis. Je nachdem, welches zielsprachliche Wort man auswählt, kann man teilweise schon vorhersagen, ob überhaupt und auf welche Fremdsprache sich die Erschließung stützen wird, so z. B. bei span. *goles*.³⁵ Andererseits kommen die Probanden auch auf – dann v. a. kontextgestützte – Assoziationen, die einem Etymologen die Haare zu Berge stehen lassen würden, so z. B. span. *delantero* mit engl. *delay* oder frz. *délai* zu verbinden, oder aber span. *señaló* mit lat. *senex* (s. o.).

Bei meinen Probebefragungen zeichnete sich eine Tendenz ab, zunächst diejenige Fremdsprache als Rettungsring auszuprobieren, die man am besten beherrscht. Auch positive Memorierungsleistungen werden in den meisten Fällen entweder mit der Ähnlichkeit zu Elementen dieser Fremdsprache oder aber mit der Häufigkeit des zielsprachlichen Wortes begründet.

Das Lateinische wurde fast durchweg als die am schlechtesten beherrschte Fremdsprache angegeben, auch wenn viele Schuljahre mit Latein hinter den Probanden lagen. Offensichtlich gilt die 'aktive' Sprachkompetenz als entscheidender Indikator für Fremdsprachenbeherrschung.

³⁵ Gerade wegen der Bedeutung des Wortmaterials wird es unerlässlich sein, eine Typologie der Ähnlichkeiten und der zu erwartenden fremdsprachlichen Assoziationen aufzustellen – ähnlich wie Laufer 1991 und 1992 – und die einzelnen Typen gleichmäßig abzutesten. Dies schließt eine Beschränkung auf authentische Texte aus.

Es wird sicherlich problematisch sein zu erklären, warum einzelne Probanden sehr häufig zum Hilfsmittel einer anderen Fremdsprache greifen, andere hingegen weniger. Dies kann in der Art des Schulunterrichts, in der Art des aktuellen Fremdsprachenunterrichts, in der Aufmachung der Lehrbücher, in der Art des individuellen Vokabellernens (s. o. zu Lerntypen und Lernstilen), in Besonderheiten der Intelligenz usw. begründet sein. Entscheidend dürfte aber der erreichte Kompetenzgrad in den verschiedenen Fremdsprachen sein: Je besser eine Fremdsprache beherrscht wird, desto mehr Transferbasen stehen für die weiteren Fremdsprachen zur Verfügung.

6. Literaturangaben

- Bayer, Karl (Hrsg.) (1989): *Cursus novus compactus für Latein als zweite Fremdsprache*. Bamberg: Buchner, 2. Aufl. (1995 abgelöst durch *Cursus continuus*).
- Bialystok, Ellen (1983): "Some factors in the selection and implementation of communication strategies." In: Claus Faerch & Gabriele Kasper (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London & New York: Longman, 100–118.
- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (1997): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 375) Tübingen: Narr, 2. Aufl.
- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (²1997): "Mentales Lexikon und Lernaltersprache." In: Börner & Vogel 1997, 1–17.
- De Bot, Kees (1992): "A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted." *Applied Linguistics* 13, 1–24.
- 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.
- Habenstein, Ernst, Hermes, Eberhard & Zimmermann, Herbert (Hrsg.) (1978): *Grund- und Aufbauwortschatz Latein*. Stuttgart: Klett (Neubearbeitung von E. Hermes, Erstauflage 1970).
- Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Till D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können (Editiones EuroCom 1)* Aachen: Shaker, 2. Aufl.
- Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (1997): "EuroComRom: pour un plurilinguisme européen." *Sociolinguistica* 11, 178–183.
- Krantz, Gösta (1991): *Learning Vocabulary in a Foreign Language. A Study of Reading Strategies*. (Gothenburg Studies in English 63). Diss. Göteborg.
- Laufer, Batia (1990): "'Sequence' and 'Order' in the Development of L2 Lexis: Some Evidence from Lexical Confusions." *Applied Linguistics* 11, 281–296.
- Laufer-Dvorkin, Batia (1991): *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. (Language in Performance 8). Tübingen: Narr.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lutjeharms, Madeline (1997): "Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache." In: Börner & Vogel 1997, 149–167.

- Meißner, Franz-Joseph (1993): "Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik." *Die Neueren Sprachen* 92, 532–554.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): "Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik." In Lothar Bredella (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? (Beiträge zur Fremdsprachenforschung 3)*. Bochum: Brockmeyer, 172–187.
- Meißner, Franz-Joseph (1996): "Palabras similares y semejantes en español y en otras lenguas y la didáctica del plurilingüismo." In Carlos Segoviano (Hrsg.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt a. M.: Vervuert (Iberoamericana), 70–82.
- Meißner, Franz-Joseph (1997): "Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich." In: Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Ludger Schiffler*. Tübingen: Narr, 25–43.
- Meißner, Franz-Joseph (1998): "Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon." In: Meißner & Reinfried 1998, 45–67.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Narr.
- Paivio, Allan (1986): *Mental Representations. A Dual Coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Paradis, M. (1987): *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pinker, Steven (1996): *Der Sprachinstinkt – Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler (aus dem Amerikanischen von Martina Wiese).
- Raupach, Manfred (1997): "Das mehrsprachige mentale Lexikon." In: Börner & Vogel 1997, 19–37.
- Reinfried, Marcus (1998): "Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht." In: Meißner & Reinfried 1998, 23–43.
- Rickheit, Gerd & Strohner, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen/Basel: Francke.
- Schmidt, Richard W. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning." *Applied Linguistics* 11, 129–158.
- Schwarz, Monika (1996): *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen/Basel: Francke, 2. Aufl.
- Siewert, Walter & Straube, Werner & Weddigen, Klaus (Hrsg.) (1985): *OSTIA. Lateinisches Unterrichtswerk*. Stuttgart: Klett (1995 abgelöst durch *OSTIA ALTERA*).
- Stefenelli, Arnulf (1991): "Latein- und Französischunterricht aus sprachwissenschaftlicher Sicht." *Französisch heute* 22, 11–19.
- Stefenelli, Arnulf (1992): "Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen." *Französisch heute* 23, 379–387.
- Zimmermann, Rüdiger (1997): "Dimensionen des mentalen Lexikons aus der Perspektive des L2-Gebrauchs." In: Börner & Vogel 1997, 107–127.

7. Anhang

7.1 Fragebogenauszug: Ermittlung des Fremdsprachenprofils

Bitte geben Sie unten die Sprachen in der Reihenfolge an, in der Sie gelernt haben – berücksichtigen Sie dabei auch die sogenannten "alten" Sprachen (Latein, Altgriechisch, 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 bestbeurteilten (1.) bis zur schlechtesten ab
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								

Haben Sie noch etwas zu Ihrer individuellen Sprachensituation zu ergänzen (z. B. dreisprachig aufgewachsen, fremdsprachiger (Ehe-) Partner, längerer Auslandsaufenthalt o. ä.)?

.....

7.2 Wortschatzerschließung Spanisch, kontextbezogen:

Situation: Spanischlerner aus dem Grundkurs für fortgeschrittene Romanisten – unterstrichene Wörter aus einem authentischen Zeitungstext

Klinsmann 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, 46)

	Kommt Ihnen dieses Wort bekannt vor? (ja/nein)	Können Sie es sicher übersetzen? Dann tun Sie es hier. (Übers.)	Wenn nein, 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 und deutsche Bedeutung angeben):
sugiere					
retirada					
anotador					
delantero					
aseguró					
deja					
deseo					
ni siquiera					
señaló					

7.3 Wortschatzmemorierung Spanisch, produktiv und rezeptiv

Situation: Spanischlerner aus dem vorangeschrittenen Grundkurs für Romanisten oder aus dem Grundkurs für fortgeschrittene Romanisten – isolierte Wörter, die aus früheren Lektionen bekannt sein müßten (Lehrbuch: Halm/Ortiz Blasco, *Paso a paso*, Lektion 1–4)

	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.	callar		
6.	veranear		
7.	la necesidad		
8.	la película		
9.	el sitio		
10.	hasta		

	deutsches Wort	spanische Entsprechung?	Wie würden Sie sich erklären, warum Sie sich dieses Wort (nicht) merken konnten?
1.	fast		
2.	Lärm		
3.	Regen		
4.	zu spät kommen		
5.	genug sein		
6.	verkaufen		
7.	Ursprung		
8.	unbekannt		
9.	etwas		
10.	zurück		