

Christiane Fäcke / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.)

Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik

narr
narr
narr
narr
narr

- Lutjeharms, M. (2004): Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: E. Tschirner (Hrsg.), 10-26.
- Meuter, R. (2009): Neurolinguistic Contributions to Understanding the Bilingual Mental Lexicon. In: A. Pavlenko (Hrsg.), 1-25
- Pavlenko, A. (Hrsg.) (2009): *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol.
- Schreuder, R. & Weltens, B. (Hrsg.) (1993): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam.
- Szubko-Sitarek, W. (2015): *Multilingual Lexical Recognition in the Mental Lexicon of Third Language Users*. Berlin.
- Tschirner, E. (Hrsg.) (2004): *Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33.

Madeline Lutjeharms

63. Modellierung von Interkomprehensionsprozessen

1. Begrifflichkeit

Bei der Interkomprehension handelt es sich um ein Phänomen, das so alt ist wie die menschlichen Sprachen selbst, das aber erst in den 1990er Jahren als Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik (↗ Art. 6, 7) sowie als potenzielle Kommunikationsform innerhalb der Gremien der erweiterten Europäischen Union (als Alternative zu einer *lingua franca* oder dem systematischen Übersetzen in sämtliche EU-Sprachen) in den Fokus linguistischer und didaktischer Forschung geraten ist (Doyé 2004: 59; vgl. Art. 11, 12, 58). Beim Be-

griff ‚Interkomprehension‘ (analog zu engl./frz. *intercomprehension/intercompéhension*) sind zwei Aspekte zu unterscheiden: der Aspekt der Performanz und der Aspekt der Kompetenz. Performanz im Sinne einer Tätigkeit meint hier das auf den konkreten Einzelfall bezogene Verstehen eines anderssprachlichen Gegenübers oder eines anderssprachlichen Textes, ohne dass dabei zwangsläufig Kenntnisse der anderen Sprache vorliegen (Doyé 2004: 60, 61). Interkomprehension als Kompetenz hingegen meint die grundsätzliche Fähigkeit, fremde Sprachen bzw. Varietäten zu verstehen, ohne sie zuvor gelernt zu haben (Meißner 2017: 146). Beide Aspekte erfassen gleichermaßen die mündliche wie die schriftliche Kommunikation und fokussieren die Rezeption (↗ Art. 75, 76). Basis der Interkomprehension als Kompetenz sind die Fähigkeit zum Sprachenvergleich sowie zum Inferieren bzw. Transferieren ähnlicher Strukturen aus der einen in die andere Sprache (↗ Art. 64). Dies setzt zum einen die den Menschen angeborene Spracherwerbskompetenz voraus, zum anderen aber auch einen Fundus an angelerntem sprachlichen Vorwissen. Der Grad der gegenseitigen Verständlichkeit zweier Einzelsprachen wird als *Interkomprehensibilität* bezeichnet. Sie ist umso höher, je höher der Anteil ihrer von Rezipienten erkennbaren lexikalischen, morphologischen, syntaktischen etc. Gemeinsamkeiten ist (Meißner 2017: 146). Besonders ausgeprägt ist daher die Interkomprehension innerhalb konkreter Sprachfamilien wie zwischen den romanischen (↗ Art. 67) oder den skandinavischen Sprachen (↗ Art. 59). Entscheidend für erfolgreiche Interkomprehension ist aber nicht nur die Interkomprehensibilität der jeweiligen Sprachen, sondern auch das individuelle Sprachenprofil (eignet sich die Muttersprache oder eine zuvor gelernte Fremdsprache als Brückensprache zum

Verständnis der Zielsprache?) und die Kompetenz der jeweiligen Sprecher in unterschiedlichen Sprachen (Berthele 2011), weiterhin ihre Sprachenbewusstheit (↗ Art. 22) sowie ihre Erfahrungen und die damit zusammenhängende Bereitschaft, das Vorwissen für Interkomprehension zu nutzen (Meißner 2016: 234). Entsprechend gehört es zu den zentralen Zielen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die lernerseitige Bereitschaft zur Nutzung von Interkomprehension zu steigern und das Erkennen und Transferieren interlingualer Gemeinsamkeiten zu trainieren und zu systematisieren (↗ Art. 6, 7, 23) – Interkomprehension wird hier als Methode genutzt (Bär 2011; Meißner 2011; Teyssier 2012).

2. Probleme der Modellierung von Interkomprehensionsprozessen

So vielfältig wie die Aspekte der Interkomprehension, so unterschiedlich kann die Modellierung von Interkomprehensionsprozessen ausfallen. Fokussieren solche Modellierungen z.B. die interpersonale mündliche Ebene, dann berühren sie zugleich die Bereiche der Gesprächsforschung, der interkulturellen Kommunikation bzw. der Mehrkulturalität oder der Transkulturalität (↗ Art. 7, 14, 15, 16, 30, 39, 41). Hier ist dann auch die Interkomprehension in Bezug auf Gestik, Mimik (hierzu Cosnier 2014) und parasprachliche Aspekte (Lautstärke, Intonation, Pausen, Sprecher-/Hörersignale etc.) modellhaft darzustellen, und selbst okkasionelles *Code-Switching* (↗ Art. 5) in weitere Sprachen z.B. zur Überprüfung des Verständnisses müsste mitberücksichtigt werden. Modellierbar ist auch die Ähnlichkeit von Sprachen, also gewissermaßen das Ausmaß und die Spezifik von Interkomprehensibilität – solche Fragestellungen

fallen in den Bereich der Kontrastiven Linguistik.

Verbreiteter und für die bisherige Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik wichtiger sind aber Modellierungsansätze, die die Auseinandersetzung eines Sprachnutzers mit einem mündlichen oder schriftlichen Text einer fremden Sprache, für die keine oder nur partielle Kompetenzen bestehen, darstellen und dabei die Möglichkeit der Interaktion, also z.B. des Nachfragens, ausklammern. Mit zu berücksichtigen sind also auch allgemeine Prozesse des (fremdsprachlichen) Lese- (vgl. z.B. Bernhardt 2011; Lutjeharms 2002, 2016) und Hörverstehens (z.B. Badstüber-Kizik 2016; Müller-Lancé 2002a) sowie Erfahrungen aus dem Bereich der Einordnung von Äußerungen in einen lebensweltlichen textsortenspezifischen Rahmen (handelt es sich bei dem fraglichen Text z.B. um eine Speisekarte, einen Zeitungsartikel, eine Radionachricht?). Zentral sind bei dieser Modellierung wiederum Ähnlichkeiten der betroffenen Sprachen wie z.B. Kognaten (↗ Art. 60), also formal und semantisch verwandte Wörter in verschiedenen Sprachen (z.B. engl. *university*, dt. *Universität*, frz. *université*, sp. *universidad*; zur Definition Berthele 2011: 200 ff. und Murillo Puyal et al. 2008: 175 ff.). Eine solche Modellierung verbindet somit allgemeine kognitive Prozesse, wie den Zugriff auf Elemente des mehrsprachigen mentalen Lexikons (↗ Art. 62), mit dem Vergleich von Einzelsprachen.

Einen zusätzlichen Problembereich bei der Modellierung von IC-Prozessen stellt die Frage dar, inwieweit diese Prozesse trainiert wurden und damit z.B. einstudierten kognitiven/metakognitiven Strategien (Bär 2011: 28 f.) bzw. gesteuerten Routinen folgen wie den *Sieben Sieben* des EuroCom-Projekts (↗ Art. 67, 68), oder ob die Prozesse eher „natürlich“ ablaufen

und damit lerntypen-, erfahrungs- bzw. temperamentsabhängig sind.

3. Modellierung von Interkomprehensionsprozessen

Der modellhafte Ablauf des Interkomprehensionsprozesses umfasst nach Meißner (2011: 44 ff.) sechs Schritte: 1. Konstruktion eines inhaltlichen Erwartungshorizonts auf Basis der vorliegenden Textsorte bzw. der Art der Äußerung bzw. von Kontext und Ko-text (hierzu auch López Alonso & Séré 1996). 2. Wahl der geeigneten Brückensprache(n). 3. Verbindung leicht identifizierbarer Formen (z. B. Orts- und Personennamen, Daten, Kognaten) mit entsprechenden Inhalten. 4. Wiederholtes Lesen/Hören mit Blick auf noch zu erschließende Details. 5. Kontrolle der Plausibilität der gefundenen Bedeutungerschließungen. 6. Überprüfung der Hypothesen zur Struktur der Zielsprache (Hypothesengrammatik). Innerhalb der Schritte gibt es zwei grundlegend verschiedene Vorgehensweisen: Die Hypothesen zum Verständnis und zur Struktur der Zielsprache können von den sprachlichen Formen her gebildet werden (*data-driven*) oder aber von der Inhaltsseite her (*concept driven*). Ersteres Vorgehen liegt dann nahe, wenn man z. B. eine nahverwandte Brückensprache sehr gut beherrscht und die fremde Zielsprache quasi indirekt übersetzen kann (z. B. im Falle eines Hispanophonen, der einen katalanischen Text liest). Das zweite Vorgehen bietet sich an, wenn man zwar keine besonders guten Kenntnisse einer Brückensprache, dafür aber eine recht präzise Vorstellung vom Inhalt des Textes hat, so z. B. wenn man in einer fremdsprachigen Zeitung den Bericht über ein Fußballspiel liest, das man selbst gesehen hat. Hier sucht man gewissermaßen im

Text die passenden Lexeme zu den Inhalten, die man schon kennt. Diese beiden Vorgehensweisen können ebenso von Element zu Element variieren wie die Wahl der Brückensprache(n). Diese hängt nach Müller-Lancé (2006: 440, 456 ff.) von folgenden Faktoren ab: der Kompetenz in der Brückensprache, der typologischen Verwandtschaft der Brückensprache zur Zielsprache sowie dem Grad der Aktivierung der Brückensprache. Von zentraler Bedeutung ist auch die individuelle Vernetzung der unterschiedlichen Sprachen im Mentalen Lexikon (wer z. B. beim Wörterlernen und -assoziiieren häufiger Verbindungen über verschiedene Sprachen anstellt, wird auch bei den Erschließungsstrategien breiter über seine verschiedenen Sprachen streuen).

Das Vorgehen bei der eigentlichen sprachlichen Analyse demonstriert ein Modell von Müller-Lancé (2003, 2006: 453 ff.): Die wahrgenommene fremdsprachliche schriftliche oder mündliche Äußerung wird phonologisch und morphologisch dekodiert und mit dem mentalen Lexikon und dem Weltwissen abgeglichen. Wird ein Element nicht identifiziert, dann werden je nach Motivation, Sprachlern-erfahrung und Sprachenprofil unterschiedliche Strategien (z. B. interlingual, intralingual, kontextuell, episodisch) eingesetzt, um die Bedeutung zu inferieren. Über einen internen „Monitor“ wird mit dem Speicher für das Weltwissen abgeglichen, ob die erschlossene Lösung korrekt sein kann. Ist dies unwahrscheinlich, dann wird – entsprechende Motivation vorausgesetzt – die Prozedur mit vergrößerter Suchbreite wiederholt. Diese kann z. B. darin bestehen, dass beim Abgleich nicht mehr primär auf die Anfangssilben geachtet wird (was ansonsten das verbreitetste Vorgehen ist; vgl. Müller-Lancé 2002b), sondern nun auch auf weiter hinten liegende Silben eines unbekanntes Worts. Nach jüngeren

empirischen Untersuchungen von Vanhove & Berthele (2015: 112f.) sind die Wortfrequenz der Kognaten (↗ Art. 60) in der Brückensprache und die orthographische Ähnlichkeit zwischen fremdsprachlicher Form und bekanntem Kognat die wichtigsten Indikatoren für eine erfolgreiche Kognaten-Erkennung.

Wie aber lässt sich die Kognatenerkennung plausibel beschreiben? Üblicherweise werden zwei Verfahren der Inferenz (Carton 1971) angenommen: die Deduktion (von der Regel zum Einzelfall) und die Induktion (vom Einzelfall zur Regel). Berthele (2011) macht aber deutlich, dass bei Interkomprehensionsprozessen häufig ein drittes Inferenzverfahren vorliegt: die Abduktion. Bei diesem Verfahren wird von einem Einzelfall ausgehend eine Regel aufgerufen, die man aus einem anderen Kontext kennt, und analog dazu eine neue Regel angenommen. So erschloss eine deutschsprachige Probandin aus der Schweiz das geschriebene dänische Wort <blive> korrekt mit der Bedeutung ‚bleiben‘, weil sie von ihren Spanischkenntnissen her mit der Regel vertraut war, dass die Grapheme und <v> gleich ausgesprochen werden können (2011: 194f.). Diesen Graphem-/Phonem-Zusammenfall (z. B. in span. *beber* vs *vivir*) übertrug sie auf die germanischen Sprachen und kam so über dialektales BLIBE auf *bleiben* (ähnlich: Möller 2011). Zum Prozess des Erkennens von Kognaten, also der Aufspürung von Konvergenzen, gehört im Übrigen auch das Erkennen und Systematisieren von Kontrasten, um falsche Übertragungen auszuschließen (Gajo 2008: 133f.).

4. Praxisrelevanz und Perspektiven

Es liegt auf der Hand, dass der Einsatz von Interkomprehension im Fremdsprachenunterricht hervorragend mit den Prinzipien des Entdeckenden Lernens und der Lernerautonomie vereinbar ist (Bär 2011; Meißner 2016: 237). Entsprechend widmen sich inzwischen einige Internetplattformen der Interkomprehension – so z. B. die Portale *euro-mania.eu* (vgl. Capucho & Escudé 2007) und *miriadi.net*. An der Universität Reims / Champagne-Ardennes ist aus dem Projekt *Intercompréhension Européenne* (ICE) ein eigener Master-Studiengang entstanden (Castagne 2014a). Interkomprehension kann im Unterricht auch eingesetzt werden, um metasprachliche Kompetenzen zu fördern und das Funktionieren einer Zielsprache besser zu verstehen (Bär 2011: 22). Dies setzt allerdings voraus, dass man die bloße Annäherung an einen Textinhalt bereits als Lernziel akzeptiert und ggf. auch entsprechend evaluiert (vgl. Blanche-Benveniste 2007; Castagne 2014b und das Projekt *evalic.eu*). Wichtig sind die Erkenntnisse der Interkomprehensionsforschung (↗ Art. 85) auch für das Erstellen mehrsprachiger Wortkunden und Vokabelverzeichnisse, wenn es darum geht auszuwählen, welche anderssprachigen Kognaten zu einem zielsprachlichen Lemma mit aufgeführt werden sollen. Und schließlich unterstreichen die Ergebnisse der Interkomprehensionsforschung die Bedeutung eines – auch – formfokussierten Fremdsprachenunterrichts, insbesondere im Bereich der Orthographievermittlung. Gerade im Französischunterricht sollte die stark etymologisierende Orthographie nicht als lästiges Übel vermittelt werden, sondern als äußerst hilfreiche Verständnisbrücke zu Sprachen wie Latein und Englisch.

Literatur

- Badstüber-Kizik, C. (2016): Hör- und Hör-Sehverstehen. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, 93-97.
- Bär, M. (2011): Interkomprehension – Nicht ‚nur‘ ein Weg zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit. In: *Die Neueren Sprachen* 2, 21-32.
- Bernhardt, E. B. (2011): *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York.
- Berthele, R. (2011): On Abduction in Receptive Multilingualism. Evidence from Cognate Guessing Tasks. In: *Applied Linguistics Review* 2, 191-220.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): Formes de compréhension approximatives. In: E. Castagne (Hrsg.): *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Reims, 167-179.
- Capucho, F. & Escudé, P. (2007): Euromania, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes en fin d'école primaire. In: E. Castagne (Hrsg.): *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Reims, 331-337.
- Carton, A. S. (1971): Inferencing: A Process in Using and Learning Language. In: P. Pimsleur & T. Quinn (Hrsg.): *The Psychology of Second Language Learning: Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 8-12 sept. 1969*. Cambridge, 45-58.
- Castagne, E. (2014a): Le programme InterCompréhension Européenne (ICE). In: E. Castagne & P. Wotling (Hrsg.): *Compréhension et interprétation*. Reims, 10-13.
- Castagne, E. (2014b): L'intercompréhension entre langues voisines : entre interprétation approximative et efficacité cognitive. In: E. Castagne & P. Wotling (Hrsg.): *Compréhension et interprétation*. Reims, 19-46.
- Cosnier, J. (2014): L'empathie dans l'intercompréhension et l'interprétation du discours. In: E. Castagne & P. Wotling (Hrsg.): *Compréhension et interprétation*. Reims, 71-94.
- Doyé, P. (2004): A Methodological Framework for the Teaching of Intercomprehension. In: *Language Learning Journal* 30, 59-68.
- Gajo, L. (2008): L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In: V. Conti & F. Grin (Hrsg.): *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg, 131-150.
- López Alonso, C. & Séré, A. (1996): Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langue étrangère. In: L. Dabène & C. Degache (Hrsg.): *Comprendre les langues voisines*. Paris, 441-450.
- Lutjeharms, M. (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: G. Kischel (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Hagen, 124-140.
- Lutjeharms, M. (2016): Leseverstehen. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, 97-102.
- Meißner, F.-J. (2011): Teaching and Learning Intercomprehension: A Way to Plurilingualism and Learner Autonomy. In: I. de Florio-Hansen (Hrsg.): *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*. Kassel, 37-58.
- Meißner, F.-J. (2016): Interkomprehension. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, 234-239.
- Meißner, F.-J. (2017): Interkomprehension. In C. Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, 146-147.
- Möller, R. (2011): Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeiten und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension. In: *Linguistik online* 46/2, 79-101.

- Müller-Lancé, J. (2002a): Aural Intercomprehension of Multilinguals: An Empirical Study. In: J. Ytsma (Hrsg.): *Proceedings of the 2nd International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Leeuwarden, September 13-15, 2001*. CD-ROM, Leeuwarden.
- Müller-Lancé, J. (2002b): La corrélation entre la ressemblance morphologique des mots et la probabilité du transfert interlinguistique. In: G. Kischel (Hrsg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Hagen, 141-159.
- Müller-Lancé, J. (2003): A Strategy Model of Multilingual Learning. In: J. Cenoz, U. Jessner & B. Hufeisen (Hrsg.): *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, 117-132.
- Müller-Lancé, J. (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. 2. Aufl. Tübingen.
- Murillo Puyal, J., Piccaluga, M. & Harnegnies, B. (2008): Pour un français partenaire dans l'aire romane : aspects psycholinguistiques et didactiques de l'intercompréhension entre locuteurs de langues latines. In: V. Conti & F. Grin (Hrsg.): *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg, 341-370.
- Teyssier, P. (2012): *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. 2. Aufl. Paris.
- Vanhove, J. & Berthele, R. (2015): Item-related Determinants of Cognate Guessing in Multilinguals. In: J. De Angelis, U. Jessner & M. Kresic (Hrsg.): *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London, 95-118.

Johannes Müller-Lancé

64. Interkomprehension und Transfer

1. Begrifflichkeit und Problemaufriss

Noch weit über die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts hinaus war der schon von Thorndike & Woodworth (1901) eingeführte didaktische Begriff des Transfers (Übertragung von Wissensinhalten, Überführung) stark und einseitig an systemlinguistischen Ähnlichkeiten und Unterschieden orientiert. Diese Deutung begleitete die Fremdsprachendidaktik über viele Jahrzehnte hinweg: „Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult [...]“ (Lado 1957: 59). Behavioristisch geprägte Vorstellungen fassten Transfer als eine bloße Reaktion auf einen sprachlichen Reiz auf. Schließlich führte seit den 1970er Jahren die Entdeckung der Lernersprache (*interlanguage*) zu einer differenzierteren Auffassung, indem sie den Fokus vom Sprachprodukt auf den Spracherwerbsprozess lenkte. Seit der kognitiven Wende wird Sprachenlernen als ein aktiver Prozess der Hypothesenbildung, -prüfung und -modifikation wahrgenommen (↗ Art. 29, 51).

Vor diesem Hintergrund ist es ein Verdienst der Interkomprehensionsdidaktik, den Transferbegriff auf empirischer Grundlage ausdifferenziert und weiterentwickelt zu haben. Traditionell unterscheidet die Fremdsprachendidaktik lediglich zwischen ‚positivem‘ (erfolgreichem) und ‚negativem‘ (zu Interferenzen und Fehlern führendem) Transfer. Bezeichnenderweise fehlte der außerhalb der Fremdsprachendidaktik genutzte Typus des Nulltransfers (*t. zero*), wohl weil man einsei-