

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

Editiones EuroCom

herausgegeben von

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

Vol. 9

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

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

Une tête – plusieurs langues :
coexistence, interaction et enseignement

Shaker Verlag · Aachen 2002

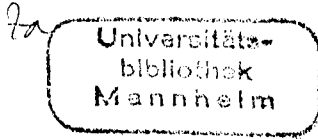
Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

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

Aachen: Shaker, 2002
(Editiones EuroCom, Bd. 9)

ISBN 3-8322-0578-0

NE: Editiones EuroCom / 09



44

2003 A 3076

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

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

Printed in Germany

ISBN 3-8322-0578-0
ISSN 1439-7005

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

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

Inhaltsverzeichnis

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

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

(Johannes Müller-Lancé, Mannheim)

0 Einleitung

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

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

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

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

1 Erkenntnisse zur Verarbeitung mehrerer Sprachen im Gehirn

- Ehe man sich zur Verarbeitung von Sprachen im Gehirn äußert, sind einige Sicherheitsnetze aufzuspannen: Man ist zwar in der Neurophysiologie heute in der Lage, chemo-elektrische Prozesse im Gehirn zu messen und die Durchblutung einzelner Hirnregionen mit bildgebenden Verfahren darzustellen – ob Blut- und Stromfluss aber tatsächlich mit Informationsfluss zusammenhängen, ist bisher nicht bewiesen. Völlig im Bereich der Hypothesen befinden wir uns, wenn wir nun auch noch festlegen wollen, zu welcher Einzelsprache der jeweils vermutete Informationsfluss gehört.
- Was die Verarbeitung mehrerer Sprachen angeht, sind wir also im Grunde nach wie vor auf die Erkenntnisse angewiesen, die wir aus der Interpretation empirischer Daten zum Sprecherverhalten gewinnen. Es geht also in der Kognitiven Linguistik v.a. um Daten, wie sie aus Assoziationstests, Übersetzungstests, Benennungsexperimenten etc. gewonnen werden.

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

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

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

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

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

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

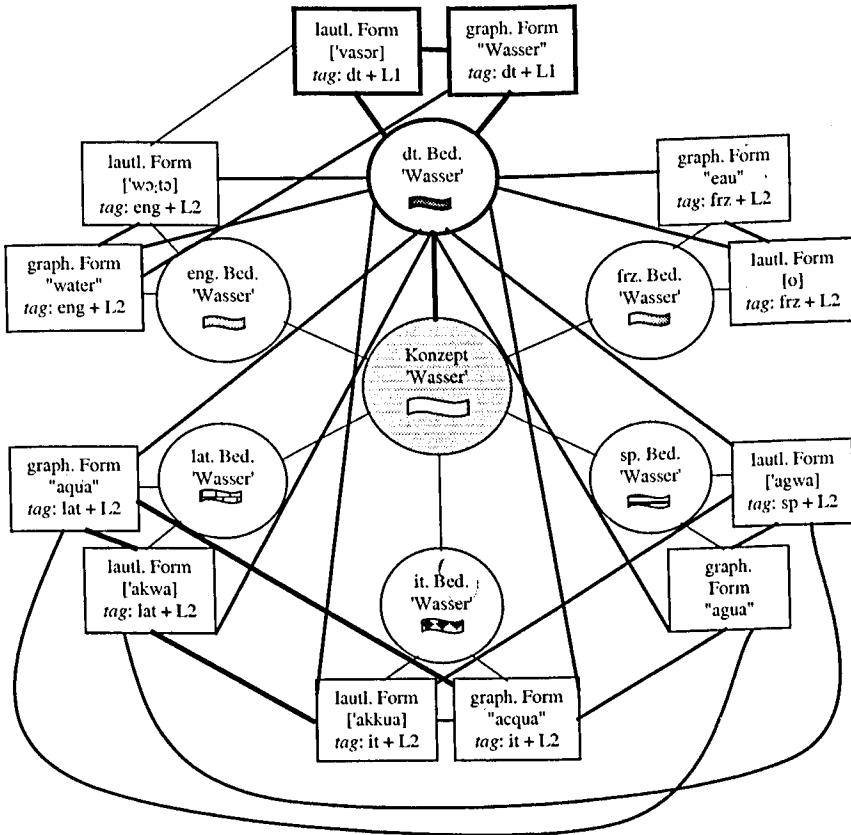


Abb. 1: Modell der Vernetzung multilingualen Wortschatzes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nr.	Na- mens- kürzel	Fremdsprachenfolge (von links nach rechts) (Schule) (später zusätzlich)		fremdsprachliche Studienfächer	Ranking der Sprachkompetenzen (besitbeherrschte bis schlechteste Fremdsprache v. links nach rechts) ⁹
1.	FA	E, F	L, S	E, F	E > F > S > L
2.	IIB	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 > I. > 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.	OII	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 (I.5)		D (I.5), E	D > F > E > L
20.	AW	E, F, L	S	E, F	E > F > L > S
21.	IDZ	F, E, L	Ag, H, S, Ng	F, S	F > E > S > Ag > Ng > L

Abb. 2: Fremdsprachenfolgen und -kompetenzen der Probanden

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

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

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

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

Zu den Typen im Einzelnen:

a) monolinguoider Typ:

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

b) bilinguoider Typ:

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

c) multilinguoider Typ:

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

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

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

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

2 Mögliche Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

2.1 Fremdsprachenfolge

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

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

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

Zu meinen Aussagen sind zwei Anmerkungen zu machen:

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

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

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

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

2.2 Lernzielabwägung

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

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

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

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

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

weitert werden. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass rezeptive Mehrsprachigkeitsdidaktik ausschließlich dann funktioniert, wenn zuvor mindestens eine Fremdsprache traditionell, also rezeptiv und produktiv gelernt wurde. Grundlage der Inferenzstrategien, die ihrerseits die Basis aller Mehrsprachigkeitsansätze darstellen, ist ja gerade das **aktiv beherrschte Vokabular**. Mehrsprachigkeitsdidaktik in diesem Sinne ist also nur als eine Art "Aufbausprachlehrgang" sinnvoll und eignet sich daher nur für bestimmte Schultypen.

2.3 Unterrichtssprache/Metasprache

Was die Unterrichtssprache angeht, so kann man wohl formulieren, dass das Dogma des einsprachigen Unterrichts trotz Butzkamms (z.B. 1993) langjähriger Bemühungen um aufgeklärte Einsprachigkeit nach wie vor in großen Teilen der Republik grundsätzlich gilt. Faktisch wissen wir aber spätestens seit den Ergebnissen des Bochumer Tertiärsprachenprojekts (Bahr et al. 1996), dass dieses Dogma schon lange vom Alltag bzw. den Fremdsprachenlehrern ausgehöhlt worden ist. Aus kognitiver Sicht handeln diese Lehrer oft intuitiv richtig: Es ist ohnehin nicht möglich, die Muttersprache im mentalen Lexikon völlig von der Fremdsprache zu trennen – also sollte man das auch nicht mit Gewalt versuchen. Dies heißt nicht, dass die Fremdsprache als Unterrichtssprache aufgegeben werden müsste – gerade durch die häufige Verwendung der Fremdsprache werden ja neuronale Verbindungen gebahnt. Allerdings sollte man sich zusätzlich bemühen, neu erworbenes Sprachwissen mit dem Wissen aus anderen Fremdsprachen zu verknüpfen.

Bei der Warteinführung sollte es unproblematisch sein, in der Zielsprache auf Bezüge zu Elementen aus anderen Fremdsprachen hinzuweisen. Wichtig ist aber, dass die Bezüge deutlich aufgezeigt werden – die Gedächtnisforschung hat ja gezeigt, dass verknüpftes Wissen besser memoriert wird als isoliertes Wissen (s.o.). Im Fall von grammatischem Wissen fallen solche Querverbindungen sicher am leichtesten, wenn als Unterrichtssprache in die Muttersprache wechselt. Nur so kann man sicherstellen, dass die Strukturen der einen Fremdsprache von allen Lernern richtig mit den entsprechenden Strukturen der anderen Fremdsprache verknüpft werden – schließlich könnten hier bei einzelnen Schülern Schwierigkeiten gleich in zwei Sprachen auftreten. Für einen interlingualen Syntaxvergleich reicht es aber nicht aus, in die Muttersprache zu wechseln: Man benötigt auch ein Minimum an metasprachlicher Terminologie. Früher hat der Lateinunterricht diese Terminologie zur Verfügung gestellt – heute kann man ihre Kenntnis nicht mehr voraussetzen. Deutlich wird dies am Beispiel von Romanistikstudenten, die im Grundstudium gelegentlich noch Substantiv und Subjekt oder Adjektiv und Attribut verwechseln.

Diese Probleme rühren auch daher, dass im modernen Fremdsprachenunterricht Syntax fast ausschließlich als lineares Phänomen analysiert wird (Müller-Lancé 2001a). Im Vordergrund solcher Analysen steht die **Position** bestimmter Satzglieder,

weniger ihre gegenseitige Abhängigkeit. An syntaktischen Funktionen werden im äußersten Fall Subjekt, Verb, direktes und indirektes Objekt unterschieden – hierzu Abb. 4:¹⁵

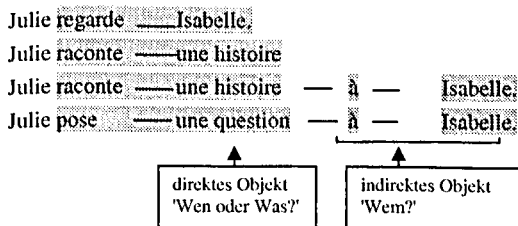


Abb. 4: Satzbauplan zur Stellung von dir./indir. Objekt (*Découvertes Gramm. Beiheft 1, S.24*)

Zumeist wird auf metasprachliche Terminologie völlig verzichtet (vgl. Abb. 5):

Tu	n'as qu'à	aller à la / a l' / au _____ .
		visiter _____ .
Il	n'a qu'à	faire une balade à _____ .
Elle		acheter _____ .

Abb. 5: Lineare Satzzerlegung in *Étapes 3, S.16*¹⁶

Will man also ernst machen mit dem interlingualen Grammatikvergleich, dann muss man auch den Mut haben, den Schülern ein beispielsweise auf der Dependenzgrammatik basierendes universelles Satzmodell anzubieten, das *als tertium comparationis* für den Vergleich dienen kann. Solche Modelle sind in der Lateindidaktik schon seit vielen Jahren Standard. Vgl. Abb. 6:

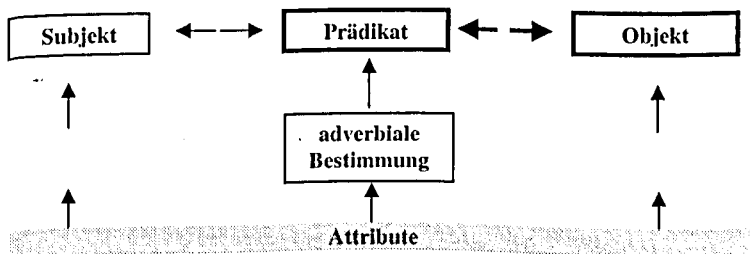


Abb. 6: Universelles Satzmodell (*Ostia Altera 1, Cursus Grammaticus S.5*)

Auf der Basis eines solchen Modells fiel es deutlich leichter, syntaktische Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen zu thematisieren.

¹⁵ Ähnlich in *Échanges 1, S.18, Nr.3*, im dazugehörigen *Gramm. Beiheft 1, S.13/14, §14* und *S.34, §45* sowie im *Gramm. Beiheft 4, S.52* oder auch in *Découvertes 1, S.74*.

¹⁶ Ähnlich: *Étapes 3, S.28* und *S.30 (Nr.2)*.

2.4 Methoden des Fremdsprachenunterrichts

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

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

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

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

nett ≠ neto

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

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

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

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

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

Michael Jordan

Lance, marque et gagne

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

Lehrbücher/Lehrmaterialien

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

Wissenschaftliche Literatur

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

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

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