

## FORSCHUNGSBERICHT

Marcus Reinfried

### Innerromanischer Sprachtransfer

#### 1. Zur Klärung des Transferbegriffs

*Transfer* ist eines jener abstrakten *mots passe-partout*, die heute in sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Kontexten gebraucht werden. Bereits Anfang des 18. Jahrhunderts wurde *Transferierung*, eine aus dem Lateinischen übernommene Lehnprägung, in der juristischen Fachsprache öfter benutzt; der Ausdruck bedeutete dort die Übertragung von Rechten. Er bezog sich oft auf wirtschaftliche Sachverhalte, auf Vermögenswerte, und ging dadurch auch in die ökonomische Fachsprache ein. Damit wies er eine approximative Bedeutungsäquivalenz zum englischen Ausdruck *transfer* auf, der bereits vor rund dreihundert Jahren – allerdings nur in einer Teilbedeutung – als Fremdwort in die deutsche Sprache entlehnt worden ist: In der Fachsprache der Banken bedeutete er die Überweisung einer Geldsumme.<sup>1</sup>

Obwohl im 18. Jahrhundert der prototypische 'Bedeutungsschwerpunkt' somit im juristischen und ökonomischen Bereich lag, wurde *Transferierung* gelegentlich auch damals schon auf den sprachlichen Bereich angewandt. Zedlers *Universal-Lexikon* von 1745 erwähnt bereits die Bedeutungsvarianten „Uebersetzung“ sowie „in andere Sprachen versetzen“.<sup>2</sup> Ob mit der letzteren Bedeutung bereits die Entlehnung eines Ausdrucks aus einer Sprache in eine andere (mit-)gemeint wurde, ist allerdings nicht ganz sicher. Es wäre aber keineswegs überraschend, sondern metonymisch nur ein kleiner Schritt, wenn *Transferierung* im Sinne einer sprachlichen Überführung oder Entlehnung im 18. und 19. Jahrhundert schon in deutschsprachigen Schriften auftauchte; eine Überprüfung dieser Frage durch entsprechende Recherchen habe ich noch nicht vorgenommen. Für die USA ist die Verwendung von *transfer* im Sinne einer zwischensprachlichen Übertragung für das Jahr

1 Vgl. J. H. Zedler (Hrsg.), *Grosses vollstaendiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Kuenste*, Leipzig/Halle 1745, Nachdruck Graz 1962, Bd. 44, Sp. 2095f.

2 Zedler, *Grosses vollstaendiges Universal-Lexikon* (Anm. 1), Sp. 2097.

1881 (in einem Aufsatz William Whitneys) belegt.<sup>3</sup> Eine größere Verbreitung in der amerikanischen (und schließlich auch europäischen) Sprachwissenschaft erfuhr der Fachbegriff aber erst ab der Mitte des 20. Jahrhunderts, vor allem, nachdem Uriel Weinreich<sup>4</sup> und Einar Haugen<sup>5</sup> die Sprachkontaktforschung systematischer (vor dem Hintergrund eines strukturalistischen Ansatzes) ausgebaut hatten.

Im Rahmen der Kontaktlinguistik wird Transfer (Weinreich benutzt den Terminus *transference*<sup>6</sup>) als Übernahme fremder Einheiten in eine Sprache gesehen und als eine Form von Interferenz, die hier als „Überlappung von zwei Normen“ definiert wird.<sup>7</sup> Transfer wird in diesem wissenschaftlichen Kontext überwiegend (aus einer behavioristischen Perspektive) als ein objektives Entlehnungsphänomen verstanden, wobei der Austausch zwischen zwei Sprachsystemen im Interessensfokus steht. Eine gewisse begriffliche Unschärfe ergibt sich daraus, daß in der älteren Kontaktlinguistik kaum zwischen sprachlichen Prozessen und ihren Resultaten unterschieden wird.

Im Gegensatz zu dieser systemtheoretischen Sicht des Transfers betont der Transferbegriff der Zweitsprachenerwerbsforscher sowie Sprachlehr- und -lernforscher, der sich ab den sechziger Jahren ausgeprägt hat, stärker die Perspektive des Sprachbenutzers. Aus einem psycholinguistischen Blickwinkel werden die Varianten der interlingualen Bezugnahme als Lernstrategien klassifiziert, mit denen ein Lernender (sowohl beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb als auch beim schulischen Fremdsprachenlernen) „den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert“.<sup>8</sup> Dabei kann es sich um (meist reduktionistische oder kompensatorische) zweitsprachliche *Kommunikationsstrategien* handeln (wie z.B. *foreignizing*, bei dem der Sprachbenutzer eine vertraute morphologische oder syntaktische Konstruktion in die weniger gut beherrschte Zweitsprache transferiert).<sup>9</sup> Es kann sich aber auch um *Lernstrategien* handeln, die häufiger in einem schulischen Kontext als beim ungesteuerten Erwerb Anwendung finden (wie z.B. die Schlüsselwortmethode, bei der eine Vokabel mit einem ähnlich klingenden muttersprachlichen Wort

3 W. Whitney, „On mixture in language“, in: *Transactions of the American Philological Association*, Bd. 12, S. 5-26.

4 Siehe vor allem *Languages in contact*, New York 1953.

5 Siehe z.B. *Bilingualism in the Americas*, Alabama 1956.

6 Siehe z.B. Weinreich, *Languages in contact* (Anm. 4), S. 7.

7 E. Oksaar, „Prinzipien und Methoden der sprachlichen Interferenz- und Transferenzforschung“, in: *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, hrsg. von W. Besch, O. Reichmann und S. Sonderegger, 1. Halbbd., Berlin/New York 1984, S. 663f.

8 W. Tönshoff, „Lernerstrategien“, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von K.-R. Bausch, H. Christ und H.-J. Krumm, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen/Basel 1995, S. 240.

9 R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford u.a. 1985, S. 184f.

zu einem interaktiven Gedächtnisbild kombiniert wird<sup>10</sup>). Eine wesentliche Konsequenz dieser Subsumierung des Transfers unter die Lernerstrategien ist, daß Transfer dadurch zu einer Vorgehensweise wird, die nicht nur einem habituellen Automatismus unterliegt, sondern dem Lernenden in unterschiedlichem Grade bewußt sein kann. Die fehlende Bewußtheit kann Schülern auch – als ein Schritt zur Effektivierung ihrer strategischen Kompetenz – vermittelt werden. Der interlinguale Transfer wird in diesem zweiten Wissenschaftsparadigma zu einer Fertigkeit, die – wie unten noch detailliert dargestellt werden wird – gezielt durch Einübung verbessert werden kann.

Ein dritter Transferbegriff ist der lernpsychologische. Weil er öfter auch in die system- oder psycholinguistischen Transferkonzeptionen mit einfließt, sei er hier ebenfalls kurz dargestellt: Unter Transfer (in englischsprachigen Publikationen meist *transfer of training*) wird die Gesamtheit aller verstärkenden oder hemmenden Einflüsse verstanden, die von zuerst erlernten auf später erlernte Wissensbestände und Verhaltensweisen ausgehen. In Bezug auf das verbale Lernen ist hauptsächlich der Transfer von Wissensbeständen untersucht worden. Dabei wird eine Experimentalgruppe, die zuerst die Informationen A und anschließend die Informationen B lernt, mit einer Kontrollgruppe verglichen, die nur B lernt. Das Ausmaß des Transfers kann beim Vergleich beider Gruppen als die Differenz der Behaltensleistungen von B quantitativ ermittelt werden. Ist die Behaltensleistung bei der Experimentalgruppe größer als bei der Kontrollgruppe, wird die Aufeinanderfolge von A und B als lernerleichternd erklärt (positiver Transfer), ist die Behaltensleistung hingegen bei der Experimentalgruppe niedriger als bei der Kontrollgruppe, wird die Aufeinanderfolge von A und B als lernerschwerend gedeutet (negativer Transfer oder Gedächtnishemmung). Das Ausmaß des positiven Transfers erhöht sich meist mit der wachsenden Ähnlichkeit zwischen A und B.<sup>11</sup> Zum negativen Transfer scheint es noch keine einheitliche, von den Psychologen allgemein akzeptierte Theorie zu geben, was aber auch mit der Verschiedenheit der untersuchten Lernvorgänge zusammenhängen dürfte, die – vor allem in der Hoch-Zeit des Behaviorismus – alle in dasselbe Stimulus-Response-Schema gepreßt wurden. Empirisch ist allerdings vielfach belegt worden, daß eine Ähnlichkeit von A und B zu negativem Transfer führt, sofern mit A andere Lerninhalte (als 'Responden') verbunden werden sollen als mit B. Es kommt nämlich in diesem Falle zu

10 Siehe I. De Florio-Hansen, „Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder: Vom Umgang mit dem Wortschatz“, in: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, hrsg. von U.O.H. Jung, 2., verbesserte und erweiterte Auflage, Frankfurt a. M. u.a. 1998, S. 306.

11 M. Hofer, „Transfer“, in: *Lexikon der Psychologie*, hrsg. von W. Arnold, H. J. Eysenck und R. Meili, 3. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1980, Sp. 2346; J. L. Fobes, „Transfer of Training“, in: *Encyclopedia of Psychology*, hrsg. von R. J. Corsini, Bd. 3, New York u.a. 1994, S. 546f.

vermehrten Verwechslungen zwischen A und B, die nur durch viele Lernwiederholungen (durch welche die Diskriminationsfähigkeit verbessert wird) abnehmen.<sup>12</sup>

## 2. Die Auseinandersetzung um die 'starke' Kontrastivhypothese

Ein wichtiger Abschnitt in der linguistischen Transferforschung amerikanischer Provenienz wurde 1957 durch Robert Lados Monographie *Linguistics across cultures* eingeleitet, die einerseits noch von der komparatistisch-systemlinguistischen Wissenschaftstradition beeinflusst war, andererseits von der Zielsetzung her bereits auf den Fremdsprachenunterricht hin orientiert war und dies mit Grundideen der psychologischen Transferkonzeption verband. Die Hauptthese des Buchs, die als 'Kontrastivhypothese' bekannt geworden ist, lautet: „We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.“<sup>13</sup> Dieser Gedanke, der *in nuce* bereits auf eine programmatische Feststellung von Charles C. Fries<sup>14</sup> zurückgeführt werden kann, wird in einer darauffolgenden Buchpassage folgendermaßen erläutert: „Since the learner tends to transfer the habits of his native language, we have here the major source of difficulty or ease in learning the structure of a foreign language. 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 because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed.“<sup>15</sup>

Die Kontrastivhypothese, wie sie von Lado formuliert worden ist, basiert auf einer behavioristischen Lerntheorie.<sup>16</sup> Sprachlernen ist für Lado *habit formation*, d.h. die Ausbildung automatischer Stimulus-Response-Verbindungen, die der bewußten Kontrolle kaum zugänglich sind. Dabei werden muttersprachlich ausgebildete *habits* in der Regel auf den Gebrauch der Fremdsprache übertragen. Es sind die Differenzen zwischen dem mutter- und dem fremdsprachlichen System, die die Ausbildung neuer Sprachgewohnheiten behindern. Im Gegensatz zum klassischen Behaviorismus

12 D. H. Holding, „Transfer of training“, in: *International Encyclopedia of Psychiatry, Psychology, Psychoanalysis & Neurology*, Bd. 11, New York 1977, S. 271.

13 R. Lado, *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor 1957, S. VII.

14 Ch. C. Fries, *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor 1945.

15 Lado, *Linguistics across cultures* (Anm. 13), S. 59.

16 Vgl. H. C. Dulay/M. K. Burt, „Goofing: An indicator of children's second language learning strategies“, in: *Language transfer in language learning*, hrsg. von S. M. Gass und L. Selinker, Rowley, Mass. 1983, S. 55f.; K. Kohn, *Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb*, Tübingen 1990, S. 2f.

Watsons geht Lado allerdings nicht von der Extinktion älterer *habits* aus; der Lernende kann ja seine Kompetenz durchaus auf mehrere Sprachsysteme, die er parallel beherrscht, ausdehnen. Aber ältere Sprachgewohnheiten müssen beim Zweitspracherwerb einer „*suppression*“ unterworfen, müssen unterdrückt oder zurückgedrängt werden. Daher sollen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht der Lehrplan, das Lehrwerk und der Lehrer für interlingual abweichende Sprachelemente und -strukturen längere Übungsphasen (in Form von *Pattern Drill*) vorsehen.

Auch wenn die Anhänger der Kontrastivhypothese niemals behauptet haben, daß der interlinguale Transfer die alleinige Fehlerursache sei,<sup>17</sup> so maßen sie doch den interlingualen Interferenzen eine sehr große Bedeutung bei. Dieser Primat der interlingualen Fehlerursachen vor intralingualen Fehlerursachen wurde in den siebziger Jahren erschüttert und durch einige empirische Fehleranalysen geradezu in sein Gegenteil verkehrt. Nachdem im Rahmen der Zweitsprachenerwerbsforschung Richards auf das relative Gewicht der entwicklungsbedingten Fehler aufmerksam gemacht hatte, die sich nicht durch Transfer erklären ließen,<sup>18</sup> wurde die quantitative Relevanz des muttersprachlich induzierten Transfers immer mehr zurückgenommen: H. V. George führte beispielsweise nur noch ein Drittel,<sup>19</sup> H. C. Dulay und M. K. Burt führten sogar nur noch drei Prozent ihrer Fehlercorpora darauf zurück.<sup>20</sup> Damit wurde der Transfer von manchen Zweitsprachenerwerbsforschern zu einer *quantité négligeable* erklärt.

Zur veränderten Einschätzung des Stellenwerts von Transfer hat allerdings auch die „kognitive Wende“ in Psychologie und Linguistik beigetragen. In deren Folge wurde der Spracherwerb nicht mehr als reine Assimilation angesehen, sondern als ein aktiver und kreativer Prozess, in dem die Lernenden strukturelle Informationen aus dem Input herausfiltern sowie unbewußt Regelhypothesen bilden.<sup>21</sup> Mit der behavioristischen Spracherwerbstheorie landete der damit assoziierte interlinguale Transfer vorübergehend auf dem „Abfallhaufen der Forschung“.<sup>22</sup> Während der taxonomische Strukturalismus den Sprachvergleich begünstigt hatte, betonte nun die Generative Transformationsgrammatik die Relevanz sprachlicher Universalien.

17 Vgl. G. Nickel, „Some controversies in present-day error analysis: ‘Contrastive’ vs. ‘non-contrastive’ errors“, in: *IRAL*, 27 (1989), S. 296.

18 J. C. Richards, „A non-contrastive approach to error analysis“, in: *English Language Teaching*, 25 (1971), S. 204-219.

19 H. V. George, *Common Errors in Language Learning. Insights from English. A basic guide to the causes and preventions of students' errors in foreign language learning*, Rowley, Mass., 1972.

20 H. C. Dulay/M. K. Burt, „Should we teach children syntax?“, in: *Language Learning* 23 (1973), S. 245-258.

21 Siehe Kohn, *Dimensionen lernersprachlicher Performanz* (Anm. 16), S. 143f.; H. Wiese, „Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitsprachenerwerbs“, in: *Info DaF*, 21 (1994), S. 402.

22 Kohn, *Dimensionen lernersprachlicher Performanz* (Anm. 16), S. 142.

Im Rahmen dieses Paradigmenwechsels näherten sich viele Zweitsprachenerwerbsforscher der Identitätshypothese an, die Ähnlichkeiten zwischen mutter- und fremdsprachlichen Erwerbsstrategien und -sequenzen postuliert – vor allem, wenn der Zweitsprachenerwerb vor der Pubertät stattfindet.<sup>23</sup>

An der Kontrastivhypothese wurde nun kritisiert, daß sie zu sehr auf das Sprachsystem ausgerichtet sei; „Aspekte der Sprachanwendung bzw. der Sprachaneignung spielen in diesem Zusammenhang gar keine Rolle“.<sup>24</sup> Außerdem wurde die Kontrastivhypothese als produktbezogener und lehrerzentrierter Ansatz abgelehnt, der den subjektiven Lernprozessen nicht Rechnung trage.<sup>25</sup> Schließlich wurde auch der prognostische Anspruch der Kontrastivhypothese, Fehler im Lernprozeß vorhersagen zu können, als unzutreffend beanstandet, da die Fehlergenese ein multifaktorielles Phänomen ist. So entfällt beispielsweise – angewandt auf das schulische Lernen – in Lübkes Typologie der Fehlergenese nur ein sehr beschränkter Teilbereich auf Transferfehler. Folgende Fehlerursachen gehen über den Transfer hinaus: falscher Input von Ausdrücken oder Strukturen; falscher Intake; mehrdeutig formulierte Regeln in Grammatiken, deren konsequente Anwendung zu falschen Sprachäußerungen führt; mißverständliche Aufgabenstellungen; das Vergessen oder ungenaue Erinnern fremdsprachiger Formen; Performanzschwächen durch Häufung von Schwierigkeiten, Ermüdung, Ablenkung, generelle Unkonzentriertheit oder durch Konzentration auf den Inhalt.<sup>26</sup>

### 3. Die Herausbildung einer abgemilderten Kontrastivhypothese

Nachdem in den siebziger Jahren manche Zweitsprachenerwerbsforscher die traditionelle Kontrastivhypothese völlig negiert hatten, erfuhr sie in den achtziger Jahren – obgleich in abgeschwächter Version – eine Rehabilitierung.<sup>27</sup> Transfer wurde wieder als wichtiger Faktor des Zweitsprachenerwerbs anerkannt, wenn auch nicht mehr als der vorrangige Faktor, den er für Lado gewesen war. Die Untersuchungsergebnisse der Fehleranalysen hatten sich als widersprüchlich erwiesen – was sowohl auf intervenierende Variablen als auch auf unterschiedliche Interpretationsansätze der Forscher (die

23 Vgl. H. Zobl, „The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition“, in: *Language Learning*, 30, 1980, S. 53 ff.; Dulay/Burt, „Goofing: An indicator“ (Anm. 16), S. 60.

24 F. G. Königs, „Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich?“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 24 (1995), S. 14.

25 Siehe z. B. H. Pütz, „Kontrastivität als Prinzip im Fremdsprachenunterricht“, in: *Info DaF*, 21 (1991), S. 259.

26 D. Lübke, „Dokumentation der Fehlergenese in französischen Klassenarbeiten“, in: *Die Neueren Sprachen*, 76 (1977), S. 93-102.

27 Siehe S. M. Gass, „Language transfer and universal grammatical relations“, in: *Language transfer in language learning* (Anm. 16), S. 71; T. Odlin, *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge u.a. 1989, S. 3f.

bekanntlich mentale Prozesse nur indirekt erschließen können) zurückgeführt werden kann.<sup>28</sup> Die zunehmende kognitionswissenschaftliche Ausrichtung der Linguistik trug zur Erkenntnis bei, daß mehrere Sprachen – auch über außersprachliche Konzepte – untereinander vernetzt gespeichert werden;<sup>29</sup> Zweitsprachenerwerbsforscher wurden sich stärker des allgemeinen Lerngesetzes bewußt, daß die Aufnahme neuer Informationen stets mit dem vorhandenen Wissen verknüpft wird und daß deshalb Zweit- und Fremdsprachenlerner grundsätzlich auf Wissensbestände in anderen erlernten Sprachen zurückgreifen.<sup>30</sup>

Mit der Kontrastivhypothese wurde auch der kontrastive Sprachvergleich wieder akzeptiert – allerdings nicht als das Exklusivverfahren zur Bestimmung von Lernschwierigkeiten, zumal sich inzwischen bei vielen empirischen Analysen herausgestellt hatte, daß Transfer sehr oft mit anderen Lernfaktoren interagiert.<sup>31</sup> Forscher hatten die Komplexität vieler Transfervorgänge registriert und die häufige Verzahnung inter- und intralingualer Lernaspekte erkannt, die in der Regel eine Faktorenkomplexion bilden.<sup>32</sup> Außerdem wurde Transfer von nun an als ein Zusammenspiel von objektiven, sprachkontrastiven Faktoren mit subjektiven, lernersprachlichen und lernerstrategischen Faktoren gesehen. Er wird heute überwiegend als ein Lösungsweg betrachtet, der mit der Vermeidung fremdsprachiger Strukturen konkurriert und von bestimmten subjektiven Voraussetzungen der Lernenden abhängt. Dazu gehören folgende Persönlichkeitsmerkmale: Risikobereitschaft erhöht die Neigung zum Transfer, während Ängstlichkeit sie reduziert; eine ausgeprägte Empathie verringert tendenziell die muttersprachlichen Einwirkungen auf die fremdsprachliche Aussprache. Vor allem aber hängt Transfer von den Intuitionen der Lernenden ab, ob die Distanz zwischen Ausgangs- und Zielsprache über ein kritisches Maß hinausgeht.<sup>33</sup> Dabei wird die Transferierbarkeit arbiträrer und peripherer zielsprachlicher Bereiche – vor allem von fortgeschrittenen Lernenden – als

28 Vgl. Kohn, *Dimensionen lernersprachlicher Performanz* (Anm. 16), S. 143 und 148f.

29 Siehe P. Scherfer, „Vom Nutzen des Vorwissens im Vokabelunterricht“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 24 (1990) 104, S. 30.

30 Vgl. S. P. Corder, „A role for the mother tongue“, in: *Language transfer in language learning* (Anm. 16), S. 95.

31 Siehe Odlin, *Language transfer* (Anm. 27), S. 32; vgl. auch Graciela Vázquez, *Análisis de errores y aprendizaje de español-lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Frankfurt a.M. u.a. 1991.

32 Vgl. E. Kellerman, „Now you see it, now you don't“, in: *Language transfer in language learning* (Anm. 16), S. 113; B. Kielhöfer, „Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb“, in: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*, hrsg. von N. Dittmar und M. Rost-Roth, Frankfurt a.M. u.a. 1995, S. 35.

33 Vgl. Odlin, *Language transfer* (Anm. 27), S. 130ff. und 143.

wenig erfolgsversprechend eingeschätzt; idiomatische Wendungen sowie Bedeutungsvarianten eines lexematischen Signifikats, die nicht prototypisch, sondern eher marginal (im Rahmen des lexematischen Bedeutungsumfangs) sind, werden für kaum transferierbar gehalten.<sup>34</sup> Objektivierbare Unterschiede zwischen zwei Sprachen schlagen sich dabei nur soweit auf den kommunikationsstrategischen Transfer nieder, als sie von den Lernenden wahrgenommen werden.<sup>35</sup> Inwieweit die Transferbereitschaft im gesteuerten Fremdsprachenunterricht durch ausgedehnte Übersetzungsübungen gefördert wird, konnte von der Forschung noch nicht überzeugend geklärt werden.<sup>36</sup>

Die derzeit weitgehend anerkannte schwache Version der Kontrastivhypothese hat das ursprünglich deterministische Konzept der Lernschwierigkeit durch eine probabilistische Konzeption abgelöst: Die Idee einer Prognostizierbarkeit von Fehlern wurde durch den Gedanken einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit von Fehlern bei interlingual abweichenden Strukturen abgelöst.<sup>37</sup> Verbessert und präzisiert wurde die Kontrastivhypothese auch durch Eckmans *Markedness Differential Hypothesis*.<sup>38</sup> Dementsprechend begünstigt der interlinguale Kontrast *allein* noch keine Interferenz; als Zusatzbedingung für eine Lernschwierigkeit wurde von Eckman postuliert, daß ein zielsprachliches Element oder eine zielsprachliche Struktur stärker markiert sein muß als die ausgangssprachliche Entsprechung, d. h., daß es merkmalthaltiger, komplexer oder differenzierter sein muß. Diese fremdsprachige intralinguale Komplexität stellt das eigentliche Lernproblem dar: Der Lernende kann die Kompliziertheit der fremdsprachlichen Norm noch nicht verstehen oder behalten und reagiert darauf mit einer vereinfachten lernersprachlichen Hypothesenbildung, die den Normen der in ihm stärker verankerten Ausgangssprache(n) gemäß ist.<sup>39</sup> So gehen meistens, wie bereits oben erwähnt, interlinguale mit intralingualen Fehlerursachen Hand in Hand. Daher erweisen sich folgende zielsprachlichen Bereiche als lernschwierige Problemzonen: 1) (im Verhältnis zu der Ausgangssprache oder den Ausgangssprachen) komplex strukturierte Bereiche, weil sie einen hohen Lernaufwand erfordern; 2) Bereiche, die nur wenig

34 Vgl. E. Kellerman, „Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning“, in: *Interlanguage Studies Bulletin*, 4 (1977), S. 101f.; ders., „Giving learners a break: Native speaker intuitions as a source of predictions about transferability“, in: *Working Papers on Bilingualism*, 15 (1978), S. 59-92.

35 Siehe Odlin, *Language transfer* (Anm. 27), S. 142.

36 Vgl. Nickel, „Some controversies“ (Anm. 17), S. 298; Odlin, *Language transfer* (Anm. 27), S. 18 und 44.

37 Vgl. R. Wardhaugh, „The contrastive analysis hypothesis“, in: *TESOL Quarterly*, 4 (1970), S. 123-130; Odlin, *Language transfer* (Anm. 27), S. 35 und 42.

38 F.R. Eckman, „Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis“, in: *Language Learning*, 27 (1977), S. 321f. und 329.

39 Vgl. Odlin, *Language transfer* (Anm. 27), S. 18f.; Kielhöfer, „Die Rolle der Kontrastivität“ (Anm. 32), S. 39ff.

durch zielsprachliche Regeln erschließbar sind (wie z.B. Präpositionalgefüge in den romanischen Sprachen), mit anderen Worten: Bereiche mit zahlreichen arbiträren Elementen oder Strukturen, weil hier die Lernökonomie fehlt und die Gefahr der retro- und proaktiven Hemmung besonders groß ist; 3) Bereiche, die seltener im Input vertreten sind, deren Strukturen oder Elemente folglich nicht ausreichend wiederholt werden, um sich im Langzeitgedächtnis fest einzuprägen. Diese drei Bereiche bleiben auch noch für fortgeschrittene Lernende Problembereiche, für die tendenziell (im Zuge ihrer progressiven Ausdifferenzierung der Lernaltersprache) bereits eine Schwerpunktverschiebung von den interlingualen zu den intralingualen Lern- und Kommunikationsstrategien stattgefunden hat.<sup>40</sup> Und sie verleiten – vor allem bei fehlenden fremdsprachlichen Regeln in den Problembereichen – auch fortgeschrittene Lernende noch oft zum interlingualen Transfer, da intralinguale Verarbeitungsstrategien hier nicht greifen. Dadurch bleibt eine Anfälligkeit für interlinguale Interferenzen auch in späteren Lernstadien noch erhalten.

#### 4. Transfer, Kontrastivität und Fehleranalyse

Es gibt nicht wenige kontrastive Forschungsarbeiten, die grammatische Strukturen (und teilweise auch lexikalische Aspekte) in einer romanischen Sprache mit den deutschen Entsprechungen vergleichen.<sup>41</sup> Diese Arbeiten können auf der Grundlage einer 'schwachen' Kontrastivhypothese herangezogen werden, um bei einzelnen Sprachen Lernbereiche zu ermitteln, die stärker interferenzgefährdet als andere Bereiche sind. Zwar kommt derartigen 'produktorientierten' und auf den Vergleich sprachlicher Systeme bezogenen Analysen kein präziser prognostischer Wert für die Fehlergenese beim Lernerindividuum zu; man kann durch sie nur *wahrscheinliche* Problemzonen einer Gruppe von Lernenden herausfinden. Außerdem darf dabei nicht vergessen werden, daß bloße interlinguale Kontraste meist nicht ausreichen, um zu einem Fehler zu führen, daß vielmehr die Komplexität und Arbitrarität von Strukturen in der neu zu erlernenden Fremdsprache eine interferenzträchtige Zusatzbedingung darstellen, die das Aufnehmen und Behalten erschwert und daher auch unter bestimmten Umständen eine Assimilation an die Strukturen in einer stärker gefestigten Sprache begünstigen kann.

40 Vgl. E. Thiemer, „Interferenz als Fehlerquelle am Beispiel des Spanischen“, in: *Fremdsprachenunterricht*, 34 (1990), S. 443f.

41 Von den umfangreicheren Werken seien nur erwähnt: N. Cartagena/H.-M. Gauger, *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*, 2 Teilbände, Mannheim u.a. 1989; J.-M. Zemb, *Vergleichende Grammatik Deutsch-Französisch*, Mannheim u.a., 1. Teilbd.: *Comparaison de deux systèmes*, 1978, 2. Teilbd.: *L'économie de la langue et le jeu de la parole*, 1984.

Nicht alle kontrastiven Analysen eignen sich allerdings – aufgrund ihrer komplexen Struktur oder ihres speziellen theoretischen Hintergrunds – als Handreichungen für Lehrende. Überdies besteht ein Mangel an Darstellungen, die Interferenzgefahren zwischen zwei gängigen schulischen Fremdsprachen (aus deutscher Sicht) systematisch und differenziert nach einzelnen Strukturbereichen aufzeigen. Dem Verfasser sind nur zwei entsprechende Aufsätze bekannt: Eleonore Hombitzer untersucht interferenzträchtige Strukturen, die zu Einwirkungen des Englischen auf das Französische und des Französischen auf das Englische führen können,<sup>42</sup> Norbert Becker befaßt sich mit strukturellen Abweichungen zwischen der französischen und der italienischen Sprache<sup>43</sup>. Beide Autoren, die über langjährige schulische Unterrichtserfahrungen verfügen, belegen ihre strukturellen Überlegungen auch durch (aus Klassenarbeiten zusammengetragene) charakteristische Interferenzfehler von Schülern (so Hombitzer) oder benutzen ein Fehlerkorpus als zusätzliche Auswahlhilfe neben der kontrastiven Analyse (so Becker).

Wie an kontrastiven Grammatikvergleichen, so ist auch an empirischen Fehleranalysen kein Mangel. Vor allem viele ältere Studien orientieren sich hierbei ebenfalls an kontrastiven Kriterien.<sup>44</sup> Allerdings wenden diese sich sehr überwiegend den Einflüssen zu, die von der jeweiligen Muttersprache auf eine Fremdsprache oder eine (ungesteuert erworbene) Zweitsprache ausgehen. Einflüsse von einer Zweit- auf eine Drittsprache wurden wenig (und überwiegend erst ab den neunziger Jahren) untersucht. Das allgemeine, übereinzelsprachliche Wissen über die zwischensprachliche Interaktion ist noch beschränkt: Es gilt zwar mittlerweile als gesichert, daß die Einwirkung sich um so häufiger vollzieht, je strukturell ähnlicher die beiden Sprachen sind und je besser die Zweitsprache beherrscht wird, d. h. je stärker sie in der Kognition eines Sprachbenutzers verankert ist. Es gibt inzwischen auch genügend empirische Belege dafür, daß der Transfer zwischen Zweit- und Fremdsprachen meist – vor allem bei der Sprachproduktion – nicht die Einwirkungsstärke der Muttersprache erreicht, selbst wenn die Zweitsprache der Drittsprache strukturell ähnlicher als die Muttersprache ist.<sup>45</sup> Fast keine

42 E. Hombitzer, „Das Nebeneinander von Englisch und Französisch als Problem des Fremdsprachenunterrichts“, in: *Probleme der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten im Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von H. Christ, Berlin 1971, S. 21-34.

43 N. Becker, „Interferenzprobleme (Französisch – Italienisch) in der Mehrsprachendidaktik und ihre Behebung“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, hrsg. von F.-J. Meißner und M. Reinfried, Tübingen 1998, S. 179-197.

44 Eine große Zahl älterer Titel wurde erfaßt in: H. W. Dechert/M. Brüggemeier/D. Fütterer, *Transfer and interference in language. A selected bibliography*, Amsterdam/Philadelphia 1984, S. 457ff.

45 Siehe S. Dentler, „Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen“, in: *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, hrsg. von B. Hufeisen und B. Lindemann, Tübingen 1998, S. 31f. Britta Hufeisen, die Einflüsse der ersten Fremdsprache Englisch auf die zweite Fremdsprache Deutsch untersucht hat, kam zu dem statisti-

präzisen und gesicherten Erkenntnisse gibt es aber bis heute zu den qualitativen und quantitativen Zusammenhängen zwischen dem Auftreten bestimmter Fehlertypen einerseits und bestimmten Lernertypen, Sprachkompetenzen und der strukturellen Verwandtschaft involvierter Sprachen andererseits.<sup>46</sup>

Zum Bereich des innerromanischen Transfers ist mir bisher nur die Fehleranalyse von Gerhard Ernst bekannt geworden, die aus den siebziger Jahren stammt und sich auf den deutschen Italienischunterricht bezieht.<sup>47</sup> Ernst vergleicht die 'Fehlerkategorien' von beginnenden Italienischlernern, es handelt sich um Schüler der 12. Jahrgangsstufe, mit denjenigen von fortgeschrittenen Lernenden, die Staatsexamenskandidaten der Italianistik sind. Die Materialgrundlage für das Erstellen der Fehlerkorpora sind Klausuren.<sup>48</sup> Die statistische Aufstellung ergibt, daß es grammatische Bereiche gibt, deren korrekte Beherrschung den Lernenden anfangs Schwierigkeiten bereitet, die aber von den fortgeschrittenen Lernenden relativ gut beherrscht werden. Das trifft z.B. für die Morphologie der Verben zu, die zwar im Italienischen mehr Unregelmäßigkeiten als im Spanischen aufweist, aber weniger Unregelmäßigkeiten als im Französischen.<sup>49</sup> Vermutlich wegen dieses 'mittleren Schwierigkeitsgrads' ermittelte Ernst bei den Anfängerkursen einen Fehleranteil von 8,8% bzw. 13,9%, während der entsprechende Anteil bei den Fortgeschrittenen nur noch 3,3% bzw. 4,3% beträgt. Ein anderer Grammatikbereich, auf den auch bei den Fortgeschrittenen noch relativ viele Fehler entfallen, ist das Artikelsystem: 16,0% bzw. 14,4% beträgt der Fehleranteil bei den Anfängern, 9,3% bzw. 9,7% bei den Fortgeschrittenen. Wahrscheinlich hängt der relative Schwierigkeitsgrad dieses Bereichs mit den zahlreichen Kontraktionsformen und komplexen Gebrauchsnormen des italienischen Artikelsystems zusammen. Als noch schwieriger erweist sich der

schen Ergebnis, daß bei ihren Versuchspersonen ein Elftel aller Fehler auf die Einwirkungen der Zweit- auf die Drittsprache zurückgeführt werden kann. (B. Hufeisen, *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*, Frankfurt a.M. u.a. 1991, S. 90ff.)

46 Vgl. Dentler, „Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit“ (Anm. 45), S. 33, 42, 45; Hufeisen, *Englisch als erste* (Anm. 45), S. 15.

47 G. Ernst, „Zur Fehleranalyse in einer Spätfremdsprache“, in: *Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von W. Hüllen, A. Raasch und F. J. Zapp, Frankfurt a.M. u.a. 1975, S. 84-104.

48 Bei den Zwölftklässlern wurden von Ernst in dem einen Kurs vier Klausuren von jeweils 15 bis 22 Schülern herangezogen, in dem anderen Kurs fünf Klausuren von jeweils nur 4 bis 5 Schülern. Bei den Staatsexamenskandidaten handelte es sich um insgesamt vierzehn Klausuren, die jeweils aus Übersetzungen aus dem Deutschen ins Italienische sowie aus italienischen Aufsätzen bestanden. Zu den Klausurformen bei den Zwölftklässlern macht Ernst keine Angaben.

49 Vgl. W. Reumuth/O. Winkelmann, *Praktische Grammatik der italienischen Sprache*, Wilhelmsfeld 1989, S. 296ff.; dies., *Praktische Grammatik der spanischen Sprache*, Wilhelmsfeld 1991, S. 333ff.; dies., *Praktische Grammatik der französischen Sprache*, Wilhelmsfeld 1994, S. 557ff.

lexikalische Bereich; auf ihn entfällt ein gleichbleibend hoher Fehleranteil: Die Quoten für falsche Wortformen betragen 11,9% bzw. 8,0% bei den Anfängern und 10,3% bzw. 14,0% bei den Fortgeschrittenen, außerdem entfallen 13,2% bzw. 21,9% der Anfängerfehler und 6,7% bzw. 10,4% der Fortgeschrittenenfehler auf falsch *geschriebene* Wortformen.<sup>50</sup> Diese Fehleranfälligkeit des lexikalischen Bereichs dürfte vor allem die Konsequenz seiner Arbitrarität sein. Insgesamt bestätigen die von Ernst ermittelten groben Tendenzen – vor einer allzu genauen Interpretation muß man sich wegen forschungsmethodischer Schwächen der Untersuchung<sup>51</sup> hüten – die 'schwache' Version der Kontrastivhypothese.

Ein innovativer Aspekt an Ernsts Fehleranalyse ist seine Bestimmung der Zahl an solchen Fehlern innerhalb jeder Untersuchungskategorie, die (aufgrund von strukturellen Affinitäten zur deutschen Muttersprache oder zu den Fremdsprachen Französisch, Englisch und Latein) eine zwischen-sprachliche Interaktion wahrscheinlich<sup>52</sup> machen: Hier treten je nach sprachlichem Teilbereich und nach Lernergruppe erhebliche Schwankungen auf. Viele Fehler, die durch zwischensprachlichen Transfer bedingt sein könnten, finden sich in Ernsts Tabellen vor allem bei den Wortformen, der Orthographie, den Präpositionen und den Artikeln.<sup>53</sup> Wenn wir uns nun speziell der *französischen* Fremdsprache als Einflußfaktor zuwenden, so fällt die Einwirkung auf die Orthographie besonders ins Gewicht: Von 100 orthographischen Fehlern bei den Anfängern könnten 25 durch den Einfluß des Französischen bedingt sein, und bei den Fortgeschrittenen sind es sogar 18 von 49 Fehlern. Erheblich ist auch der Einfluß der französischen (Zweit- oder Dritt-)Sprache auf die italienischen Wortformen und den Gebrauch der Präpositionen, vor allem bei den Examenskandidaten<sup>54</sup>. Als Fazit können

50 Siehe Ernst, „Zur Fehleranalyse“ (Anm. 47), S. 99ff.

51 Das Problem ist, daß das Untersuchungsdesign die Vergleichbarkeit der einzelnen Lernergruppen sowohl quantitativ als auch qualitativ nicht genügend gewährleistet. Der Einfluß der (variierten) Aufgabenformen und Textsorten auf die Art der Fehler wird überdies vom Autor nicht bedacht (soweit das aus der Darstellung im Aufsatz ersichtlich wird). Wegen dieser Schwächen ist es auch nicht möglich, präzise Rückschlüsse auf die Fortentwicklung der *Interlanguage* zu ziehen oder der Frage nachzugehen, inwieweit sich natürliche Erwerbssequenzen auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz auswirken.

52 *Wahrscheinlich* deshalb, weil „man im konkreten Einzelfall nur selten Gewißheit über den tatsächlich interferierenden Einfluß und über dessen Ausgangspunkt haben kann“ (Ernst, „Zur Fehleranalyse“ (Anm. 47), S. 88f.). Letztlich sind wir auf Vermutungen angewiesen, wenn wir von der sprachlichen Produktebene auf psychische Prozesse rückschließen. Und wir können nicht ausschließen, daß strukturelle Affinitäten auch nur zu-fallsbedingt sind.

53 Siehe Ernst, „Zur Fehleranalyse“ (Anm. 47), S. 99ff.

54 Es ist zu vermuten, daß der Transfer Französisch-Italienisch deshalb bei den Examenskandidaten eine größere Rolle gespielt hat, weil diese (als Romanistikstudenten) überwiegend gute Französischkenntnisse hatten, daß dies aber bei den Schülern in weitaus geringerem Umfang der Fall war. Leider macht Ernst dazu keine präzisen Angaben.

wir somit aus den Untersuchungsergebnissen ableiten, daß die französische Zweitsprache vorwiegend im *lexikalischen Bereich* die italienische Drittsprache fehlerhaft beeinflußt, während morphosyntaktische oder syntaktische fehlerhafte Einwirkungen quantitativ nicht allzu sehr ins Gewicht fallen, weil eben die Zahl der interferenzgefährdeten Grammatikbereiche nicht allzu groß ist. Anders kann es sich jedoch mit der jeweiligen Ausprägung der Interferenzgefährdung bei anderen Sprachenfolgen verhalten: In Britta Hufeisens empirischer Untersuchung zur Zweitsprache Englisch und Drittsprache Deutsch waren die häufigsten interferenzbedingten Fehler syntaktischer Natur, wozu vermutlich vor allem die Komplexität der syntaktischen Regeln in der deutschen Sprache und die Frequenz interlingual abweichender syntaktischer Strukturen beigetragen haben.<sup>55</sup>

### 5. Interferenzen und Fehlerprophylaxe

Obwohl wir noch nicht über viele empirisch gesicherte Erkenntnisse zum negativen innerromanischen Sprachtransfer verfügen, so lassen sich doch bereits erste Schlüsse im Hinblick auf eine Fehlertherapie und -prävention ziehen, vor allem für den Unterricht in den schulischen Drittsprachen Italienisch oder Spanisch. Da sehr viele Kontakteinwirkungen, wie oben dargestellt worden ist, im lexikalischen Bereich liegen, sollte eine entsprechende Fehlertherapie vorrangig bei der Wortschatzarbeit ansetzen. Eine derartige Wortschatzarbeit müßte fehlerträchtige Idiomaticismen wie die Präpositionalgefüge einschließen und auch die Besonderheiten des grammatischen Genus der Substantive in den Drittsprachen einbeziehen. Darüber hinaus sollten aber auch die Problemzonen, die sich aus dem strukturellen Vergleich zwischen der Zweitsprache und der Drittsprache ergeben, in den Fremdsprachenunterricht der Drittsprache einbezogen werden, auch wenn darauf nicht der Löwenanteil des zeitlichen Gesamtaufwandes für die Interferenzvorbeugung entfallen darf. Bezogen auf die Drittsprache Italienisch nach Französisch würde dies beispielsweise bedeuten, daß die Lernenden sich mit strukturellen L2-L3-Unterschieden in folgenden grammatischen Bereichen befassen sollten: Artikel und Vergleichspartikel, Relativpronomen, Wahl der Hilfsverben bei den zusammengesetzten Verbzeiten, Konjunktiv und Zeitenfolge.

Diese Unterschiede zwischen Zweit- und Drittsprache sollten über die Bewußtwerdung, die Einprägung und die Einübung von den Lernenden erfahren werden. Die Bewußtwerdung kann induktiv durch eigenständige Kontrastierung der beiden romanischen Fremdsprachen von den Lernenden erarbeitet werden, sie kann aber auch deduktiv durch einen Hinweis des Lehrers oder des Lehrwerks erfolgen. In den Wortschatzverzeichnissen des Spanischlehrwerks *Encuentros* ist dies bereits realisiert: In der mittleren

<sup>55</sup> Siehe B. Hufeisen, *Englisch als erste* (Anm. 45), S. 92.

Spalte wird auf verwandte französische, englische und lateinische Lexeme hingewiesen.<sup>56</sup> Allerdings beschränken sich diese Hinweise ausschließlich auf Wortformen; falsche Freunde oder kleine interlinguale semantische Unterschiede bleiben unberücksichtigt. Ein Französisch-Lehrwerk, das im grammatischen Bereich öfter auf Diskordanzen im Verhältnis zur deutschen Sprache, gelegentlich auch zur englischen Sprache, verweist, ist *Découvertes*. Dies geschieht nur selten durch eine bilinguale oder trilinguale Gegenüberstellung von Beispielsätzen, aus denen die Schüler dann eigene Schlüsse ziehen,<sup>57</sup> sondern meist durch eine vergleichende Grammatikerklärung<sup>58</sup>. Eine weitere Variante, die von Siegrist gefordert wird, wäre der Einbezug konkordanter Strukturen, um, „wo immer sich unterrichtlich die Möglichkeit dazu bietet, auf transversale Elemente in den europäischen Sprachen“ zu verweisen und somit auch Übereinstimmungen durch Rückgriff auf bereits erlernte Strukturen in anderen Sprachen zu verankern. Gelegentlich könnten dadurch auch Diskordanzen zwischen Dritt- und Muttersprache durch Konkordanzen zwischen Zweit- und Drittsprache überbrückt werden. So bieten sich beispielsweise die interlingualen Entsprechungen zwischen engl. *a cup of tea*, frz. *une tasse de thé*, it. *una tazza di tè* und sp. *una taza de té* für Querverweise an, um der strukturellen Interferenz mit der deutschen Mengenangabe *eine Tasse Tee* entgegenzuwirken.<sup>59</sup> Ein Lehrwerk für eine romanische Drittsprache, das auf grammatische Phänomene in einer romanischen Zweitsprache verweist, ist mir derzeit noch nicht bekannt. Es sollte entwickelt werden.

Die Bewußtwerdung und einmalige Einprägung reichen aber nicht aus, um in interferenzträchtigen Bereichen Sprachwissen zu habitualisieren. Das Problem ist, daß in den Lernenden die spezifische strukturelle Gliederung einer jeden Sprache – wenn sie von den Sprachbenutzern stark interiorisiert wurde<sup>60</sup> – zahlreiche Verflechtungen mit den außersprachlichen Konzepten eingeht; so konstituieren beispielsweise häufig aktualisierte grammatische

<sup>56</sup> Siehe K. A. Amann/S. Marín Barrera/E. Osario Santiago, *Encuentros. Método de Español*. Lehrwerk für den Spanischunterricht (3. bzw. spät einsetzende Fremdsprache), Berlin, *Lehrbuch* 1 und 2, 1994 und 1995.

<sup>57</sup> A. Göller/W. Spengler, *Découvertes. Série verte. Grammatisches Beiheft* 1, Stuttgart u.a. 1994, S. 25 und 37.

<sup>58</sup> Zum Beispiel zu den Personalpronomen: „Im Deutschen werden sowohl maskuline als auch feminine Nomen im Plural durch *sie* vertreten. – Im Französischen mußt du zwischen *ils* und *elles* wählen.“ (Göller/Spengler, *Découvertes* [Anm. 57], S. 13.) Derlei kontrastive Erklärungen sind leider im Grammatikbeiheft für den *Cours intensif* von *Découvertes* (Französisch als 3. Fremdsprache) wieder sehr reduziert worden.

<sup>59</sup> Siehe O.K. Siegrist, „Grundfragen neusprachlicher Curricula: Fächerübergreifende Aspekte beim Fremdsprachenlernen“, In: *Fremdsprachenlernen und Verbandsarbeit. Beiträge zur fremdsprachenpolitischen Bewußtseinsbildung*, hrsg. vom Fachverband Moderne Fremdsprachen, Berlin/München 1998, S. 21ff.

<sup>60</sup> Das ist bei der Muttersprache der Fall, kann aber auch auf gut beherrschte Fremd- und Zweitsprachen zutreffen.

Rollen einen Teil des Denksystems<sup>61</sup>. Automatisierte Verarbeitungsprozeduren für die Syntax sowie für andere frequente Grammatikoperationen werden wahrscheinlich, so legen Plausibilitätsannahmen der neueren Gehirnforschung nahe, weitgehend getrennt vom deklarativen Wissen separat im Wernicke-Areal gespeichert.<sup>62</sup> Daher bedürfen abweichende Strukturen in einer neu zu erlernenden Fremdsprache wiederholter Einübung – vor allem, wenn in dieser Sprache eine normgerechte Fertigkeit des *mündlichen Ausdrucks* erworben werden soll.

Dies kann zwar prinzipiell auch rein monolingual geschehen, wie es Lado empfohlen hat,<sup>63</sup> doch dürfte der Einbezug kontrastiver Übungen, durch die Bezüge von der Zielsprache zur Muttersprache oder zu einer zuvor gelernten Zweitsprache hergestellt werden, den Übungsnutzen verstärken, weil dadurch wahrscheinlich die interlinguale Verwechslungs- oder Assimilationsgefahr zwischen den einzelnen Strukturen reduziert wird<sup>64</sup>. Barbara Köberle hat eine entsprechende Sprachvermittlungsmethode für den Hochschulunterricht entwickelt, die sie „interaktionsfokussierende Unterrichtsmethode“ nennt.<sup>65</sup> Sie hat an der Universität Mainz einen Tschechischkurs für Studierende der Bohemistik durchgeführt, die Deutsch als Muttersprache beherrschen sowie Englisch und Russisch als Fremdsprachen erlernt hatten; für die meisten Studierenden war Tschechisch die Vierte, für einige sogar die Fünfte- oder Sechste Sprache. Die Besonderheit der von Köberle benutzten Übungsformen besteht darin, daß tschechische Sätze, Syntagmen oder Wörter auf russische oder englische Entsprechungen bezogen werden. Allen Übungen liegen interlinguale Vergleiche explizit oder implizit zugrunde: durch Identifikation von Lexemen oder Morphemen mit ähnlicher Form und Funktion, durch die Auswahl von Syntagmen (aus einem mehrsprachigen Angebot) zum Einsetzen in Lückentexte, durch das Erschließen tschechischer Ausdrücke, durch Übersetzungen und durch den

61 Der Fehler idealistischer Sprachtheoretiker (wie Wilhelm von Humboldt, Jost Trier, Leo Weisgerber, Edward Sapir, Benjamin Whorf) bestand darin, Sprache und Denken nahezu identisch zu fassen. Das, was man in verschiedenen Jahrhunderten als *génie de la langue*, innere Sprachform oder sprachliche Zwischenwelt bezeichnet hat, scheint nur ein Teil eines komplexen kognitiven Systems zu sein, der – wie eine umfangreiche neuere psychologische Forschung nahelegt – keineswegs das Denken determiniert, wengleich die Evidenz groß ist, daß eine gewisse Beeinflussung besteht.

62 A. D. Friederici, „Neurobiologische Grundlagen sprachlicher Repräsentation“, in: *Zeitschrift für Semiotik*, 18 (1996), S. 251-264.

63 Siehe R. Lado, *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*, München 1967, S. 192.

64 Meine Annahme basiert auf der Überlegung, daß durch bilinguale Übungen die Diskriminationsfähigkeit verbessert wird, vgl. 1. Abschnitt des vorliegenden Beitrags. Die Erträge der lernpsychologischen Transferforschung sind allerdings für eine Klärung der Effizienz mono- und bilingualer Übungen im vorliegenden Kontext wenig hilfreich.

65 B. Köberle, „Positive Interaktion zwischen L2, L3, L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht, in: *Tertiärsprachen* (Anm. 45), S. 89-109.

sprachwissenschaftlichen Vergleich. Diese Übungen fördern die Ausprägung einer interlingualen Sprachbewußtheit, die auch teilweise bereits in linguistische Bereiche vordringt, und es sind Übungen, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen in den Blick nehmen.

Übungen, die speziell gegen Interferenzen vorbeugen sollen, wurden meines Wissens bisher noch nicht gezielt entwickelt. Orientiert man sich an der Grammatikübungstypologie von Elke Wißner-Kurzawa,<sup>66</sup> so kommen meines Erachtens folgende Übungsformen dafür in Frage: 1) Zuordnungsübungen, wobei interferenzgefährdete Lexeme in mehreren Fremdsprachen den passenden Sätzen zugeordnet werden sollen; 2) Transformationsübungen, wobei Sätze in einer Fremdsprache X in (strukturell diskordante) Sätze in einer Fremdsprache Y übertragen werden; es handelt sich dabei um eine Art bilingualer *Pattern Practice*, der mit einem Tandembogen in Partnerarbeit<sup>67</sup> durchgeführt werden könnte; 3) Komplementationsübungen in der Drittsprache, wobei beispielsweise Artikel in Lückentexte eingesetzt werden. Für alle Übungsformen gilt natürlich, daß die Übungssätze möglichst in kommunikative Rahmen eingebettet oder zu Texten verzahnt werden sollen. Zum Einprägen oder Bewußtmachen falscher Freunde könnte außerdem ein 'Teekesselspiel' beitragen, bei dem zwei Lernende beispielsweise sp. *tabla* und frz. *table* oder sp. *enfermar* und frz. *enfermer* merkmalsweise beschreiben und die Schulklasse oder der Sprachkurs die Ausdrücke zu raten versucht.<sup>68</sup>

## 6. Vom strikten Einsprachigkeitsprinzip zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

Obwohl Interferenzen einen Problembereich darstellen, der offensiv im Fremdsprachenunterricht angegangen werden sollte, so darf doch der Stellenwert des negativen Transfers auch nicht überbetont werden. Die Gemeinsamkeiten innerhalb einer Sprachengruppe überwiegen gegenüber den Unterschieden, und die Verbundenheit verwandter Sprachen bietet für den Transfer insgesamt mehr Vor- als Nachteile.<sup>69</sup> Trotzdem hat die Fremdsprachendidaktik und -methodik erst in den letzten Jahren zögerlich begonnen, die interlingualen Bezüge in den Unterricht einzubeziehen. Diese Zurückhaltung läßt sich nur durch den Einfluß einer bestimmten Sprachlehr- und -lerntertradition erklären, der direkten Methode, die Ende des letzten Jahrhunderts (im Rahmen der neusprachlichen Reformbewegung) erstmals

66 E. Wißner-Kurzawa, „Grammatikübungen“, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Anm. 8), S. 232-235.

67 Vgl. M. Hélorouy, „Partnerarbeit mit dem Tandembogen. Vorschläge für den Französischunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 30, 1983, S. 172-178.

68 Siehe Hufeisen, *Englisch als erste* (Anm. 45), S. 118.

69 Vgl. auch B. Pottier, „La parenté des langues romanes“, in: *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, hrsg. von C. Blanche-Benveniste und A. Valli, Paris 1997, S. 81.

deutschlandweit im Schulunterricht Verbreitung gefunden hat (obwohl sie bereits zuvor entstanden ist<sup>70</sup>). Nach ihr soll der Fremdsprachenunterricht weitgehend einsprachig erfolgen, vor allem in den ersten Lernjahren.

Übersetzungen in die Fremdsprache wurden zur Zeit der neusprachlichen Reformbewegung mit der Begründung abgelehnt, daß sie ein gedankenloses Austausch isoliert wahrgenommener Wortschablonen begünstigten und eine intuitive Assimilation der strukturellen Einzigartigkeit der fremden Sprachen erschwerten.<sup>71</sup> Das Ziel der direkten Methodiker bestand darin, die Schüler zum Denken in der fremden Sprache zu führen, indem die Vorstellungen mit den fremdsprachigen Ausdrücken unmittelbar verbunden werden sollten, ohne den assoziativen Umweg über muttersprachliche Äquivalente zu nehmen.<sup>72</sup> Die Frage, ob ein interlingualer Transfer sich nicht zwangsläufig in den Lernenden vollziehe, wurde von den Anhängern der direkten Methode nicht gestellt. Felix Franke war sich immerhin bewußt, daß „wir in der [...] muttersprachlichen Gewöhnung ein mächtiges Hemmnis erblicken müssen, da die Muttersprache unser Denken in ihren Ausdrucksformen festhält und durch die lange Übung so innig mit ihm verknüpft ist, daß es uns zu Anfang nur schwer gelingen will, andere Bahnen für die Vorstellungsreproduktion einzüben“.<sup>73</sup> Dieser Schwierigkeit soll aber im Bewußtsein der direkten Methodiker gerade durch eine möglichst konsequente Einsprachigkeit entgegengewirkt werden.

Die Ablehnung interlingualer Vergleiche und das Prinzip der didaktisch-methodischen Separierung des Unterrichts in den einzelnen Fremdsprachen wurde im Lauf des 20. Jahrhunderts im Rahmen direkter Methodenvarianten weitertradiert, die auch von der audio-lingualen und audio-visuellen Methode überformt wurden. Eine besondere Aktualisierung erfuhr dieses Konzept in der Bundesrepublik der sechziger Jahre, als der Terminus *Interferenz* erstmals Eingang in viele fremdsprachendidaktische Veröffentlichungen fand, nachdem Carel van Parreren, ein pädagogischer Psychologe aus Holland, durch zwei vielbeachtete Aufsätze<sup>74</sup> für seine Verbreitung gesorgt hat-

70 Vgl. M. Reinfried, „Les origines de la méthode directe en Allemagne“, in: *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français. Actes de la section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle du 27 au 29 septembre 1989*, Tübingen 1990, S. 126-156.

71 Vgl. z. B. K. Quiehl, *Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Phonetik sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterrichte. Auf Grund von Unterrichtsversuchen dargestellt*, 2. Auflage, Marburg 1893, S. 111f.; K.A.M. Hartmann, „Über den Gebrauch der fremden Sprache im neusprachlichen Unterrichte des Gymnasiums“, in: *Neuphilologisches Centralblatt*, 16 (1902), S. 221f.

72 Vgl. z. B. F. Franke, *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*, Heilbronn 1884, S. 26ff.; F. Schmidt, „Über den Anfangsunterricht im Französischen“, in: *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen*, 25 (1890), S. 73.

73 Franke, *Die praktische Spracherlernung* (Anm. 72), S. 15f.

74 C. F. van Parreren, „Psychologie und Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer Untersuchung“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 10 (1963), S. 6-10; ders., „Die Sy-

te. In Übereinstimmung mit einer lernpsychologischen Tradition, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurückreicht,<sup>75</sup> versteht van Parreren unter Interferenz eine Überlagerung von zwei Assoziationen oder auch „eine Störung, die sich bei der Aktualisierung eines Lernresultats oder bei einem Lernprozeß infolge eines anderen interpolierten oder vorangegangenen Lernprozesses einstellt“.<sup>76</sup> Diese Hemmung, die von einem sprachlichen Element auf ein anderes sprachliches Element einwirkt, erhöhe sich sowohl mit der wachsenden Ähnlichkeit zwischen den Elementen als auch mit der ansteigenden subjektiven Neigung der Individuen, kognitive Verknüpfungen zwischen den Elementen herzustellen. Der Fremdsprachenunterricht müsse daher darauf ausgerichtet sein, solche Verknüpfungen zwischen mutter- und fremdsprachlichen Elementen zu verhindern. Denn sie begünstigten eine Angleichungstendenz, die zu einer „Verstärkung der schon bestehenden Ähnlichkeit“ führe; das korrekte und dauerhafte Behalten fremdsprachiger Ausdrücke oder Bedeutungen werde dadurch erschwert, daß die Spuren des fremdsprachlichen Systems sich den muttersprachlichen Spuren allmählich assimilierten.<sup>77</sup> Diesen „Homogenisierungsprozeß“ erklärt van Parreren durch eine assoziative Verklumpung ähnlicher Elemente, bei der zuvor getrennte Gedächtnisspuren „zu einem Ganzen“ werden, „in dem die individuellen Eigenschaften der einzelnen Spurenelemente verlorengehen oder jeweils an Deutlichkeit verlieren“.<sup>78</sup> Daher soll nach ihm die „scharfe Sonderung der Sprachsysteme“, die „Vermeidung einer intensiven Berührung“ zwischen Mutter- und Fremdsprache den interlingualen Transfer, der von ihm überwiegend negativ bewertet wird, möglichst einschränken.<sup>79</sup>

Im Gegensatz zum Leitprinzip der direkten Methode, den Erwerb jeder einzelnen Sprache möglichst getrennt ablaufen zu lassen, vertritt Ernst Otto in den zwanziger Jahren als erster Fremdsprachendidaktiker den Grundsatz der systematischen Anknüpfung: „Die Vermittlung des Sprachverständnisses und die Darbietung eines neuen Sprachstoffes“ soll „an die dem Schüler bereits geläufigen Vorstellungen und an den ihm bekannten Sprachschatz anschließen“.<sup>80</sup> Vom Schüler aus betrachtet, soll die bisher erworbene Sprachkompetenz, die auch das Erlernen einer weiteren Sprache stets mit-

stemtheorie und der Fremdsprachenunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 11 (1964), S. 213-219.

75 Vgl. J. Juhász, *Probleme der Interferenz*, München 1970, S. 17 ff., sowie der 1. Abschnitt im vorliegenden Beitrag.

76 C. F. van Parreren, *Lernprozeß und Lernerfolg. Eine Darstellung der Lernpsychologie auf experimenteller Grundlage*, Braunschweig 1966, S. 345.

77 Van Parreren, „Die Systemtheorie“ (Anm. 74), S. 216.

78 Van Parreren, *Lernprozeß und Lernerfolg* (Anm. 76), S. 350 ff.

79 Van Parreren, „Psychologie und Fremdsprachenunterricht“ (Anm. 74), S. 8; ders., „Die Systemtheorie“ (Anm. 74), S. 214.

80 E. Otto, *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre*, Bielefeld/Leipzig 1921, S. 21.

steuert, eine allmähliche Umbildung erfahren.<sup>81</sup> Dabei sieht Otto vor allem den prägenden Einfluß der Muttersprache, von der sich die Lernenden nur sehr langsam loslösen könnten: „Man wird also die Muttersprache nicht von vornherein ausschalten, sondern erst allmählich zum weitgehenden Gebrauch der Fremdsprache fortschreiten.“<sup>82</sup>

Obwohl Ernst Otto *Transfer* als Terminus noch nicht kennt und er vom „Hinübergleiten“ zwischen den Sprachen schreibt<sup>83</sup>, dürfte ein ähnliches, obgleich noch vages Konzept ihm bereits vertraut gewesen sein. Er sieht im Besitz der Muttersprache nicht nur – wie manche Vertreter der direkten Methode – einen Nachteil, sondern „auch weitgehende Vorteile, die ein ökonomischer Unterricht ausnutzen wird.“<sup>84</sup> Sie bestehen zum einen in strukturellen Ähnlichkeiten zwischen Ausgangs- und Zielsprache; ein erheblicher Teil der zu erwerbenden syntaktischen, lexikalischen, orthographischen und phonetischen Informationen der Zielsprache sind bereits fest in den bisherigen Sprachgewohnheiten des Lernenden verankert oder bedürfen nur einer leichten Modifikation. Hier vollzieht sich die sprachliche Anknüpfung fast automatisch. Wo die Schüler allerdings „gegen die eingewurzelten Sprachgewohnheiten der Muttersprache ankämpfen“ müssen, soll „die imitative Spracherlernung durch ein verstandesmäßiges Verfahren ergänzt werden“, um über die Bewußtmachung die Erlernung der interlingualen Unterschiede zu erleichtern.<sup>85</sup> Außerdem wird die sprachliche Anknüpfung bei Otto eingesetzt, um beim Wortschatz auf etymologische Zusammenhänge zwischen Mutter- und Fremdsprache hinzuweisen.<sup>86</sup> So bildet die Muttersprache eine „Brücke zu den besonderen Ausdrucksweisen der Fremdsprache“,<sup>87</sup> Transfer soll auch als Lehr- und Lernstrategie gezielt eingesetzt werden.

Selbst wenn Ernst Otto das sprachliche Anknüpfungsprinzip meistens auf das Verhältnis zwischen Mutter- und einer Fremdsprache bezieht, so thematisiert er ebenso gelegentlich die Übernahme sprachlicher Elemente aus einer Fremdsprache in eine weitere Fremdsprache<sup>88</sup>. Seine schon bereits recht differenzierten theoretischen Überlegungen zum interlingualen Transfer *avant la lettre*, die im Kontext der vermittelnden Methode des frühen 20. Jahrhunderts erfolgten, dürften allerdings in Deutschland nur wenig rezipiert worden sein. In den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg gehörten interlinguale Verknüpfungen jedenfalls kaum zum Fremdsprachenunterricht. Fritz Abel, der 1971 in seinen Französischunterricht auch rezeptive Spa-

81 Siehe ebenda, S. 179.

82 Ebenda, S. 21f.

83 Z. B. ebenda, S. 24.

84 Ebenda, S. 25.

85 Ebenda, S. 30.

86 Siehe ebenda, S. 243.

87 Ebenda, S. 26.

88 Siehe z.B. ebenda, S. 240.

nisch- und Italienischkenntnisse einbezog, stellt eine seltene Ausnahme dar.<sup>89</sup> Tendenziell wurde die Forderung, zwischensprachliche Querbezüge auch im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, damals eher von Hochschulromanisten vertreten: Mario Wandruszka prägte Ende der siebziger Jahre die Bezeichnung *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. Er verband damit als Grundsätze kontrastives Lernen, Einbezug des Übersetzens in den Fremdsprachenunterricht, hypothesengeleitete Herausbildung verstehender Mehrsprachigkeit sowie Bewußtmachung der strukturellen Unterschiede zwischen den Sprachen, aber auch ihres gegenseitigen Einwirkens.<sup>90</sup>

Anfang der achtziger Jahre wandte sich der fachdidaktische Zeitgeist vom Prinzip einer konsequenten Einsprachigkeit ab, so daß Bezüge zwischen den einzelnen Sprachen wieder eher ins Blickfeld rücken konnten. Franz Josef Zapp postulierte für den schulischen Fremdsprachenunterricht „ein sprachenübergreifendes Konzept zur Verzahnung des Erwerbs von Mehrfremdsprachigkeit“.<sup>91</sup> Eine umfassende, auch theoretisch vertiefte interlinguale Didaktik bildete sich allerdings erst ab dem Ende der achtziger Jahre heraus. 1990 wurde der Text „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht“ als gemeinsame Erklärung mehrerer deutscher und französischer Fremdsprachenlehrerverbände abgefaßt; darin werden die Nutzung der „gegenseitige[n] Transparenz der romanischen Sprachen“ und die „Organisation einer lernökonomisch begründbaren und zu einer europäischen Mehrsprachigkeit führenden Sprachenfolge“ als sprachpolitische Ziele genannt.<sup>92</sup> Im Einklang mit dieser Sprachlehrkonzeption machte Heribert Walter präzise und wohlgedachte Unterrichtsvorschläge für eine Einführung in das portugiesische Leseverständnis auf der Grundlage spanischer Sprachkenntnisse,<sup>93</sup> und Alberto Barrera-Vidal analysierte in zwei Beiträgen die interromanischen Verstehensmöglichkeiten und die Rolle des Französischen als „Brückensprache“ zwischen dem romanischen und dem germanischen Sprachraum.<sup>94</sup>

89 F. Abel, „Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts“, in: *Die Neuere Sprachen*, 70 (1971), S. 355-359.

90 M. Wandruszka, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München 1979, S. 313ff.

91 F. J. Zapp, „Sprachbetrachtung im lexikalisch-semanticen Bereich: eine Hilfe beim Zweit- und Drittspracherwerb“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 17 (1983) 67, S. 194.

92 Y. Bertrand/H. Christ (Red.), „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 43 (1990), S. 210.

93 H. Walter, „Spanisch als Sprungbrett für Leseverständnis Portugiesisch“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 44 (1991), S. 155-159.

94 A. Barrera-Vidal, „Apprendre le français... puis d'autres langues romanes! De l'apport positif du français dans l'apprentissage d'une autre langue romane par des adultes“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 46 (1993), S. 23-26; ders., „Zur Frage der sogenannten 'doppelten Kontrastivität' beim Lernen fremder Sprachen: Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlernern“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 24 (1995), S. 25-40.

Am intensivsten hat sich jedoch Franz-Joseph Meißner – zuerst vorwiegend aus einer angewandten linguistischen Perspektive heraus – mit unterschiedlichen Aspekten des interlingualen Transfers befaßt. Er untersuchte den 'potentiellen', d.h. aufgrund morphologischer Verwandtschaft erschließbaren Wortschatz der Ausgangssprachen Französisch und Englisch, um das sprachliche Transferpotential für unterschiedliche Sprachenfolgen quantitativ zu ermitteln: Während beispielsweise auf der Basis des französischen Grundwortschatzes 70% des englischen Grundwortschatzes potentiell erschlossen werden können, sind es andersherum nur 55% – ein Argument für das Erlernen des Französischen als erste Fremdsprache.<sup>95</sup> Eine andere Untersuchung nimmt die Anteile des transferierbaren Französisch- und Englischwortschatzes in zwei Lehrwerken in den Blick, eine weitere befaßt sich mit panromanischen Transferbasen bei den grammatischen Strukturen.<sup>96</sup> 1993 griff Meißner den Ausdruck *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, der erstmals 1989 von A. Raasch, H. Krüger und H. Preuss in einem Aufsatz verwendet worden war, auf.<sup>97</sup> Die wichtigsten Aspekte dieses neuen Forschungsbereichs werden in einem 1995 erschienenen Beitrag komprimiert dargestellt.<sup>98</sup> 1998 erschien schließlich ein von Meißner und dem Verfasser des vorliegenden Beitrags herausgegebener Sammelband, in dem zahlreiche Faktoren der Komplexion Sprachlehren und -lernen im Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik thematisiert werden: Unterrichtsmethoden, sprach- und kulturvergleichende Inhalte, die Lehrerbildung und Richtlinienentwicklung, konventionelle und neue Medien, Lernende von der Primarstufe bis zur Erwachsenenbildung.<sup>99</sup> Die Entwicklung effizienter und abwechslungsreicher mehrsprachiger Übungsformen und die Vermittlung interlingualer Lernstrategien bedürfen allerdings noch vertiefter didaktisch-methodischer Überlegungen; dies sowie die empirische Überprüfung der

95 F.-J. Meißner, „Grundwortschatz und Sprachenfolge“, in: *französisch heute* 18 (1989), S. 387. Naturgemäß fallen die lexikalischen Transfervorteile der Ausgangssprache Französisch in bezug auf das Italienische und Spanische (im Vergleich zur Ausgangssprache Englisch) noch sehr viel mehr ins Gewicht; sie betragen für den italienischen Grundwortschatz 34 Prozent, für den spanischen Grundwortschatz 35 Prozent.

96 F.-J. Meißner, „Lehrwerkanalyse zur Interlexis: English G versus Échanges oder: Was leistet die erste für die zweite Fremdsprache?“, in: *französisch heute*, 20 (1991), S. 191-210; ders., „Fundamentalsprachen und romanische Transfergrammatik: Eine linguistische Bestandsaufnahme im sprachpolitischen Kontext“, in: *Fransösisch heute*, 20 (1991), S. 321-340.

97 Siehe F.-J. Meißner, „Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/Spanisch)“, in: *Die Neueren Sprachen*, 92 (1993), S. 532.

98 F.-J. Meißner, „Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Gießen 4.-6.10.1993*, hrsg. von L. Bredella, Bochum 1995, S. 173-187.

99 Meißner/Reinfried, *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Anm. 43).

entsprechenden Lehr- und Lernverfahren stellt eine Herausforderung für die kommenden Jahre dar.

## 7. Erschließungsstrategien beim Lesen fremdsprachiger Texte

Das Lesen fremdsprachiger Texte unterscheidet sich, wie uns die psycholinguistische Forschung bewußt gemacht hat, erheblich von demjenigen muttersprachlicher Texte. Ein geübter Leser muttersprachlicher Texte verbindet das präzise Dekodieren lexikalischer und grammatischer Informationen mit einem reichen Weltwissen und textsortenspezifischen Wissen, d.h. bei der Textanalyse findet eine Interaktion von datengeleitetem und konzeptgeleitetem Wissen statt. Dabei wird die analytische Erfassung der Textbasis, d.h. der dem Text zugrundeliegenden propositionalen Struktur, sogleich in eine Synthese auf der mentalen Repräsentationsebene überführt: Das Produkt von entnommener Information und Leserwissen wird einer abstrakteren Vorstellung vom gesamten Text eingegliedert. Nachdem die elementaren Textzeichen das Arbeitsgedächtnis mit seiner beschränkten Kapazität passiert haben und im Hinblick auf Leserschemata (mentale Textinhaltsmodelle, die verschiedenartige *Frames* und *Scripts* enthalten können<sup>100</sup>) ausgewertet worden sind, werden sie fast immer wieder vergessen.<sup>101</sup> Dieser beim muttersprachlichen Lesen überwiegend reibungslose Ablauf ist beim Lesen authentischer Texte in der Fremdsprache oft gestört, da lexikalische, mitunter auch grammatische Defizite bestehen. Die Lücken im datengeleiteten Wissen führen häufig zu einer verstärkten Aktivierung des (konzeptgeleiteten) Weltwissens. Diese und weitere Erschließungsstrategien können das fehlende fremdsprachliche Wissen teilweise ausgleichen. Durch

100 Die Konstitution des Textinhaltsmodells vollzieht sich sowohl in Abhängigkeit von der Textbasis als auch in Abhängigkeit von erkenntnisleitenden Interessen und inferiertem Weltwissen; ein solches dialektisches Ineinanderspiel von Dekodieren und Lesererwartungen findet auf allen Ebenen des Leseprozesses statt (semantische, lexikalische, syntaktische und graphematische Ebene). – Das von Minsky begründete Frame-Konzept beinhaltet eine stereotype Situation oder einen typischen Ort, die durch eine Reihe essentieller und akzidenteller Merkmale charakterisiert werden (wie z.B. Zelten oder ein Campingplatz). Scripts repräsentieren sozial konventionalisierte Handlungsabläufe (wie z.B. Arztbesuch) mit mehr oder weniger präzise definierten Handlungen, Rollen, Requisiten, Voraussetzungen und Resultaten. (Vgl. M. Minsky, „A framework for representing knowledge“, in: *The psychology of computer vision*, hrsg. von P. H. Winston, New York u.a. 1975, S. 211-277; R. C. Schank/R. P. Abelson, *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*, Hillsdale, N. J., 1977.)

101 Siehe G. J. Westhoff, *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*, München 1987; G. Solmecke, *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/München 1993; M. Lutjeharms, „Lesen in der Fremdsprache. Zum Leseprozeß und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5 (1994) 2, S. 36-77.

solche kompensatorischen Aktivitäten können allerdings viele Textinhalte nur approximativ und nicht völlig eindeutig bestimmt werden.

Das lexikalische Bedeutungserschließen, auch als Inferieren oder Inferenz bezeichnet,<sup>102</sup> wird schon seit mindestens anderthalb Jahrzehnten gezielt in den Fremdsprachenunterricht einbezogen.<sup>103</sup> Es stellt eine unentbehrliche Voraussetzung für extensive und selektive Leseverfahren wie beispielsweise *skimming* oder *scanning* dar.<sup>104</sup> Als eine Form des entdeckenden Lernens fördert es die Selbstständigkeit der Schüler und stellt somit einen Schritt zur Lernerautonomie dar.<sup>105</sup> Außerdem verbessert es – vor allem, wenn eine Rückmeldung zur Richtigkeit der Inferenzen erfolgt – das Behalten von Wortbedeutungen.<sup>106</sup> Um lexikalische Erschließungsstrategien den Schülern bewußtzumachen, wurde ihre Beschreibung bereits in die Lehrwerke *Découvertes* und *Ensemble* aufgenommen.<sup>107</sup>

Über den Charakter des textuellen Erschließens unbekannter Wortbedeutungen werden allerdings in der Fremdsprachendidaktik zwei unterschiedliche Auffassungen vertreten: Einige zeitgenössische Autoren<sup>108</sup> heben die Rolle der Intuition hervor, andere Autoren<sup>109</sup> betonen den logischen Charakter des Erschließens; schon während der Ära der neusprachlichen Re-

102 Der Terminus geht auf den englischen Ausdruck *inferencing* zurück. In der vorliegenden Bedeutungsvariante wurde der englische Ausdruck von A.S. Carton eingeführt (siehe „Inferencing: a process in using and learning language“, in: *The psychology of second language learning. Papers from the second international congress of applied linguistics, Cambridge, 8-12 september 1969*, Cambridge 1971, S. 45).

103 Siehe H. Walter, „Einführung in die Texterschließung durch Kombinieren und intelligentes Raten“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 37 (1984), S. 27-34; E. v. Glan, „Vermittlung von Wortschließungstechniken anhand eines deutsch-englischen Mischtextes auf der Sekundarstufe I“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 47 (1994), S. 26-34; U. Rampillon, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*, München, 3., überarb. und erw. Aufl. 1996, S. 31ff.

104 Siehe S. Gerhold, *Lesen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische und didaktische Überlegungen zu Funktionen einer vernachlässigten Fertigkeit im Französischunterricht*, Bochum 1990, S. 31ff.

105 Siehe I. De Florio-Hansen, „Lernen, wie man Wortschatz lernt: Von der Instruktion zur Lernerautonomie“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht/Französisch*, 30 (1996) 23, S. 7f.

106 Siehe K. Haastrup, „On word processing and vocabulary learning“, in: *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*, hrsg. von W. Börner und K. Vogel, Tübingen 1994, S. 145f.

107 Siehe B. Grunwald et al., *Ensemble für den schulischen Französischunterricht*, Schülerbuch 2, Stuttgart u.a. 1995, S. 51; M. Beutter et al., *Découvertes. Série verte*, Schülerbuch 3, Stuttgart u.a. 1996, S. 12.

108 Z. B. E. Bialystok, „Inferencing: Testing the ‘hypothesis-testing’ hypothesis“, in: *Classroom oriented research in second language acquisition*, hrsg. von H.W. Seliger und M.H. Long, Rowley, Mass., 1983, S. 104-123.

109 Z. B. G. Röhr, *Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren*, Berlin u. a. 1993.

formbewegung verglich Zergiebel<sup>110</sup> die eigenständige Bedeutungserschließung mit einem Rätselraten, Alge<sup>111</sup> hingegen mit der Berechnung einer unbekanntes Größe in einer mathematischen Gleichung. Beide Auffassungen haben – je nach sprachabhängigen und lernerabhängigen Voraussetzungen – ihre prinzipielle Berechtigung: Ein Text kann einerseits regelrechte Prämissen für eine präzise Inferenz bieten, Bedeutungshinweise können aber auch völlig allgemein und vage bleiben, so daß der Lernende über ein Raten nicht hinauskommt; außerdem können die Lernenden sich darauf beschränken, spontan und bereits während des ersten Lesens Bedeutungshypothesen zu äußern, sie können aber auch systematisch und gründlich nach Bedeutungshinweisen (unter Vor- und Rückgriff auf einzelne Textelemente) suchen. Die Strategie des lexikalischen Inferierens steht somit prinzipiell in einem Spannungsfeld zwischen linearer und ganzheitlicher, zwischen logischer und intuitiver Vorgehensweise.

Klassifikationsversuche von Erschließungsquellen sind zahlreich.<sup>112</sup> Carton unterscheidet drei Hinweiskategorien: Weltwissen, interlinguales und intralinguales Wissen. Syntaktische Hinweise zur Wortart, zur Argumentstruktur, zum Numerus, Genus oder Tempus eines unbekanntes fremdsprachigen Wortes gehören dabei zu den intralingualen, dem System der Zielsprache zugehörigen Wissensquellen.<sup>113</sup> Ich möchte zusätzlich – in Anlehnung an Löschmann<sup>114</sup> – vorschlagen, die intralingualen Hinweise in zwei Kategorien zu untergliedern: die zielsprachlichen Wortbildungsregularitäten und die Hinweise im Kotext. Diese Kategorien können zusammen mit dem Weltwissen, dem vor allem situative und textsortenspezifische Hinweise zugeordnet werden können, auch bei dem innerromanischen Transfer eine wesentliche Rolle spielen. Naturgemäß erreichen sie nicht die Bedeutung der interlingualen Ähnlichkeiten, die beim Rezeptionstransfer zwischen nah verwandten Sprachen die meisten und aussagekräftigsten Hinweise liefern und von Meißner in einer Typologie systematisiert worden sind<sup>115</sup>.

110 E. H. Zergiebel, *Grammatik und natürliche Spracherlernung. Beilage zum Jahresbericht der Neuen Realschule zu Kassel*, Kassel 1893, S. 14.

111 S. Alge, *Méthode d'enseignement du français et commentaire aux „Leçons de Français, Première Partie“*, St. Gallen 1904, S. 29.

112 Vgl. L. Burkhardt, *Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kotextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*. Bochum 1995, S. 10ff.

113 Siehe Carton, „Inferencing“ (Anm. 102), S. 45-58.

114 M. Löschmann, *Zur Entwicklung des unmittelbar verstehenden (immedialen) Lesens im Deutschunterricht für Ausländer. Ein Beitrag zur Zielkonzeption, Text- und Übungsgestaltung eines modernen Leseunterrichts in einer Fremdsprache*, masch. Diss., Universität Leipzig 1969, zitiert nach Burkhardt, *Unbekannte Wörter* (Anm. 112), S. 23.

115 Siehe F.-J. Meißner, „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Anm. 43), S. 49f.; ders., Meißner, „Interlexis“ (Anm. 97), S. 534ff.

Unter den interlingualen Äquivalenzen erweist sich die lexikalische Ausdrucksebene als die wichtigste Hinweisquelle. Doch bei vielen romanischen Erbwörtern werden lexikalische Entsprechungen nicht immer von den Lernenden erkannt, da die Unterschiede zwischen den sprachlichen Formen bisweilen zu groß sind. Wie weit dürfen graphematische Abweichungen gehen, wenn die Lernenden auf das Abgleichen von Wortmustern beschränkt sind und über keine Kenntnisse zu interlingualen Lautentsprechungsregeln verfügen? Bis zu welcher Differenz können die Lernenden noch den interlingualen Transfer bei semantisch kongruenten Lexemen vollziehen? Dieser Frage ist Christiane Haeusser nachgegangen, wengleich ihre empirische Untersuchung sich auf das Sprachenpaar Französisch (als Muttersprache) und Englisch (als erste Fremdsprache) bezieht. Sie kam zu dem Ergebnis, daß ein Wort in der Zielsprache, das sich in einem einzigen (hinzugefügten, getilgten oder ausgetauschten) Graphem vom Äquivalent in der Ausgangssprache unterscheidet (wie z. B. *the forest* von *la forêt*), noch von etwa 90% der von ihr getesteten Schüler<sup>116</sup> erschlossen werden konnte. Abweichungen in zwei Graphemen (z. B. *the voice* vs. *la voix*) reduzierten die Erschließungsquote auf etwa 75%, bei Abweichungen in drei Graphemen (z. B. engl. *various* vs. frz. *varié*) fiel sie auf etwa 50% ab. Bei einer Differenz von über drei Graphemen wurde im statistischen Durchschnitt bereits eine kritische Grenze erreicht, jenseits der fast kein Schüler mehr das zielsprachige unbekannte Wort erschließen konnte. Im lexikalischen Einzelfall kam es allerdings darauf an, ob die graphematischen Unterschiede sich am Wortende oder am Wortanfang befanden<sup>117</sup> und wie das zahlenmäßige Verhältnis zwischen graphematischen Übereinstimmungen und Differenzen beschaffen war: Bei kurzen Wörtern führten bereits drei unterschiedliche Grapheme zur lexikalischen Unerschließbarkeit (z. B. wurde die Verbindung von engl. *peace* zu frz. *paix* nicht mehr gesehen), bei längeren Wörtern bewirkte erst eine Differenz von vier bis fünf Graphemen die semantische Intransparenz (z. B. engl. *discover* vs. frz. *découvrir*).<sup>118</sup> Durch die Kenntnis von Wortbildungsregularitäten könnten allerdings unter Umständen auch größere Abweichungen (wie diejenige in unserem letzten Beispiel) noch kompensiert werden.

116 Die empirische Untersuchung, von der hier berichtet wird, wurde an einem *lycée* durchgeführt, und zwar in einer *3ème* und einer *1ère* (4. bzw. 6. Lernjahr Englisch).

117 Abweichungen stören am Wortbeginn stärker das Erschließen als Abweichungen am Wortende (siehe auch S. Caddéo/E. Vilagínés Serra, „Observations de quelques mécanismes d'apprentissage“, in: *L'intercompréhension* (Anm. 69), S. 122). Das stimmt auch mit der psycholinguistischen Erkenntnis überein, daß der Wortanfang von größerer Bedeutung für die Worterkennung ist als die Wortmitte oder das Wortende (siehe Lutjeharms, „Lesen in der Fremdsprache“ [Anm. 101], S. 58).

118 Siehe C. Haeusser, *Les difficultés lexicales dans l'apprentissage de l'anglais par les francophones*, masch. Diss., Université de Marseille (Aix-Marseille I) 1981, S. 297ff. und 357ff.

Im Anfangsstadium begriffen ist derzeit noch eine prozeßbezogene innerromanische Transferforschung. Einen Einblick in die psycholinguistische Basistheorie, die sich mit der Repräsentationsproblematik befaßt, geben Aufsätze zum mehrsprachigen mentalen Lexikon von Manfred Raupach und Franz-Joseph Meißner.<sup>119</sup> Von forschungsmethodologischem Interesse ist ein Beitrag von Johannes Müller-Lancé, der sich mit Datenerhebungsverfahren zum Transfer bei Sprachrezeption und -produktion befaßt, wobei die Vor- und Nachteile der jeweiligen Verfahren komprimiert dargestellt werden.<sup>120</sup> Wünschenswert wäre ein polymethodischer Zugriff, der in Form einer Triangulierung sich den Prozessen aus unterschiedlichen Perspektiven nähert und mehrere Datensätze zur Interpretation heranzieht: die Aufzeichnung der 'objektiven' Transferprodukte und -abläufe und der subjektiven Probandenaussagen zu ihren Gedanken, die (beim Erschließen von Lesetexten) annähernd spontan und parallel zu den Transferprozessen geäußert sowie retrospektiv und mit einem höheren Anteil an Reflexion nach dem gesamten Texterschließungsvorgang elizitiert werden können. Ein derartiges Untersuchungsverfahren hat eine hohe Validität, ist aber auch aufwendig. Die vereinzelt Laut-Denk-Protokolle zum innerromanischen Sprachtransfer beim Leseverstehen, die derzeit vorliegen,<sup>121</sup> entsprechen noch nicht einer solchen Güteanforderung. Dennoch ist die Untersuchung von Meißner zum Erschließungsverhalten von Philologiestudenten an einem portugiesischen Text insofern interessant, als sie mit ihren Einzelfallstudien einen anschaulichen Einblick in unterschiedliche Vorgehensweisen der Probanden gibt. An diese Pilotuntersuchung sollten in den kommenden Jahren größer angelegte Studien anschließen, die systematisch – getrennt nach Altersgruppen und nach sprachlichem Vorwissen – das Spektrum lernerstrategischer Unterschiede beim Inferieren untersuchen: die präferentielle Nutzung von Wissensquellen, die Differenzen im kognitiven 'Stil' (eher ganzheitlich vs. eher analytisch, eher linear vs. eher rekursiv), die Korrelation zwischen

119 M. Raupach, „Das mehrsprachige mentale Lexikon“, in: *Kognitive Linguistik* (Anm. 106), S. 19-37; Meißner, „Transfer beim Erwerb“ (Anm. 115), S. 23-43.

120 Siehe J. Müller-Lancé, „Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Strategien bei Mehrsprachigen“, erscheint in: *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998*, hrsg. von F.-J. Meißner und M. Reinfried, Tübingen 2000.

121 Siehe F.-J. Meißner, „Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich“, in: *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*, hrsg. von F.-J. Meißner, Tübingen 1997, S. 25-43; Müller-Lancé, „Möglichkeiten der Untersuchung“ (Anm. 120). Beide Autoren haben 1999 auch Pilotuntersuchungen zum Erschließen mündlicher Rede im Rahmen des innerromanischen Transfers durchgeführt.

sprachlicher und strategischer Bewußtheit und der Erschließungseffizienz.<sup>122</sup> Ein Modell, das diese unterschiedliche Aspekte integrieren könnte, ist das „*cross-talk continuum*“ Kirsten Haastrups. Es unterscheidet bestimmte Zwischenstufen vom reinen (ausdruckszentrierten) *bottom-up processing* zum reinen (sinnzentrierten) *top-down processing*, wobei die höchste Stufe die Integration dieser beiden Lernerstrategien darstellt.<sup>123</sup> Dieses Modell müßte allerdings im Hinblick auf die Spezifika des innerromanischen Transfers modifiziert werden. Eine Modellvariante könnte auch als Evaluationsgrundlage verwendet werden, um den lernerspezifischen deklarativen und prozeduralen Wissensstand für bestimmte Sprachenfolgen zu ermitteln.

### 8. Die systematische Einübung der lexikalisch-grammatischen Inferenz

Im Tertiärsprachenunterricht an deutschen Schulen gibt es Bestrebungen, die rezeptiven Fertigkeiten und die interlingualen Bezüge zur Grundlage des Anfangsunterrichts zu machen.<sup>124</sup> Sehr viel weiter gehen noch mehrsprachige Spezialkurse zur Ausbildung rezeptiver Kompetenzen (vorwiegend für Erwachsene), deren Entwicklung im Augenblick Konjunktur hat: Im Lauf des letzten Jahrzehnts sind in verschiedenen europäischen Ländern eine Reihe von entsprechenden Lesekursen, in die natürlich auch die Aussprache integriert wird, in Angriff genommen worden.<sup>125</sup> Für den Bereich der romanischen Interkomprehension liegen derzeit Buchpublikationen zu *EuRom 4*<sup>126</sup> (mit einer CD), zu einem belgisch-rumänischen Gemeinschaftsprojekt<sup>127</sup> sowie (als Preprint) zum Frankfurter Projekt *EuroComRom*<sup>128</sup> vor. Die einzelnen Konzeptionen unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf die einbezogenen romanischen Sprachen (vier bis sechs Sprachen) und auf den Stellenwert diachronischer Erklärungen, sondern auch auf den Grad der Di-

122 Johannes Müller-Lancé beabsichtigt, aus seinen empirischen Untersuchungen (durchgeführt mit Studierenden der Romanistik) eine Lernertypologie abzuleiten. Vgl. Müller-Lancé, „Möglichkeiten der Untersuchung“ (Anm. 120).

123 Siehe K. Hastrup, *Lexical inferencing procedures or talking about words. Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*, Tübingen 1991, S. 126ff., 166 ff.

124 Siehe z. B. U. Vences, „Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Anm. 43), S. 265-294.

125 Im wesentlichen handelt es sich im Augenblick noch um Kurse, die in universitären Lernkontexten eingesetzt werden, obwohl die Erschließung weiterer Lernerpublika teilweise angestrebt wird. Zur Auflistung und Beschreibung der aktuellen Projekte siehe H. G. Klein, „Von der Interkomprehension zur Eurocomprehension am Beispiel der romanischen Sprachen“, in: *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium. Workshop vom 13.-14. November 1998 in Hagen*, hrsg. von G. Kischel und E. Gothsch, Hagen 1999, S. 56 und 58.

126 *EuRom4. Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas*, Firenze 1997.

127 S. Reinheimer/L. Tasmowski, *Pratique des langues romanes*, Paris/Montréal 1997.

128 H. G. Klein/T. D. Stegmann, *EUROCOMRom – Die sieben Siebe. Ein multilingualer Einstieg in die Welt der romanischen Sprachen*, Preprint, Frankfurt a. M. 1999.

daktisierung. Das Buch der belgischen und rumänischen Romanistinnen Reinheimer und Tasmowski stellt eigentlich keinen Sprachkurs, sondern nur eine kontrastive Grammatik dar. Der von zahlreichen Mitarbeitern ausgearbeitete und im Hochschulunterricht ausprobierte Kurs *EuRom 4* bietet eine Vielzahl an interessanten Übungstexten an, gelangt aber vermittlungsmethodisch (trotz des Einsatzes von Computersoftware und Hörtexten) kaum über eine schematische Grammatik-Übersetzungs-Methode hinaus.

Verdienstvoll an der Konzeption des (von den Frankfurter Romanisten Klein und Stegmann langjährig entwickelten) Kurses *EuroComRom* ist das didaktische Prinzip der „sieben Siebe“: Der Kurs wendet sich nacheinander lexikalischen Internationalismen, dem paneuropäischen Wortschatz, den interlingualen Lautentsprechungen, den Bezügen zwischen Graphien und Aussprachen, den panromanischen syntaktischen Strukturen und den morphosyntaktischen Strukturformeln zu. Dadurch werden die Inferenzstrategien nacheinander und systematisch in den Blick genommen. Für die Ausbildung einer romanischen Sprachenbewußtheit ist dieser Kurs hervorragend geeignet. Doch ist das für einen Kurs, bei dem es primär um die Entwicklung praktischer Lesefertigkeit in mehreren Sprachen geht, noch nicht ausreichend. Interlinguale Transferstrategien bedürfen auch der gezielten und intensiven Einübung, sonst werden sie nicht in die Fertigkeit des textuellen Bedeutungerschließens überführt. Natürlich ist das auch den Autoren bewußt, und dafür stellen sie eine Reihe von Übungstexten zur Verfügung. Aber neben diesen Texten fehlen noch Übungen, die sich einzelnen Transferstrategien gezielt zuwenden. Wie ich bereits oben (am Ende des 6. Abschnitts) geschrieben habe, stellt die Entwicklung abwechslungsreicher mehrsprachiger Übungsformen, die in den von mir erwähnten mehrsprachigen Lesekursen noch weitgehend fehlen, eine wesentliche Aufgabe für die nächsten Jahre dar. Von deren Gelingen wird es m.E. letztlich abhängen, ob Kurse, die auf den innerromanischen Sprachtransfer aufbauen, neue Lernerpublika (über den universitären Bereich hinaus) finden werden, z.B. in (neu einrichtenden) schulischen Grundkursen oder unter Wirtschaftsmanagern.

Eine erhebliche Rolle wird aber auch die sinnvolle Auswahl und Aufbereitung interlingualen Strukturwissens spielen. Obwohl die Sprachlernforscher sich im Augenblick noch nicht ganz einig sind, bis zu welchem Grad deklaratives Sprachwissen überhaupt in prozedurales Wissen überführt werden kann,<sup>129</sup> steht eine instruktivistische und von der Anwendung isolierte Befruchtung der Lernenden mit einer Vielzahl von Regeln oder abstrakten Strukturformeln im Widerspruch zu allen lerntheoretischen Einsichten der vergangenen Jahrzehnte. Damit interlinguales Strukturwissen verarbeitet werden kann, müssen praktische Anwendungsphasen zeitlich ein Mehrfaches theoretischer Vermittlungsphasen betragen. Motivierender und ein-

129 Siehe z. B. T. Schlak, „Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem revisited“, in: *Fremdsprachen und Hochschule*, 56 (1999), S. 5-33.

prägsamer ist es außerdem für die Lernenden, wenn sie strukturelle Gesetzmäßigkeiten (wenigstens partiell) eigenständig und induktiv (mit Hilfestellung der Unterrichtenden) erarbeiten können. Den Lernenden die Grammatikregeln ausschließlich „gleichsam auf dem Präsentierteller“ entgegenzubringen, wie der Marburger Sprachwissenschaftler Wilhelm Viëtor das bereits vor über hundert Jahren ironisch bezeichnet hat,<sup>130</sup> gilt seit der neu sprachlichen Reformbewegung als ein wenig effektives Lehrverfahren. Auch für Kurse, die sich den innerromanischen Transfer zunutze machen, sollte daher ein Mittelweg zwischen einer regelbetont-analytischen und einer ganzheitlichen Verfahrensweise gefunden werden, ein Mittelweg überdies, der durchaus Elemente der Instruktion einbezieht, aber ebenfalls einen gewissen Spielraum für die eigenständige Erarbeitung läßt.

Jeder Erschließungskurs sollte daher m.E. mit einem Übungssystem beginnen, in dem die einzelnen Hinweiskategorien bewußt gemacht sowie die Lokalisierung und Verarbeitung der entsprechenden Hinweise eingeübt werden. Dazu gehören nicht nur, wie in den bereits existenten Kursen zum innerromanischen Transfer, die interlingualen Inferenzstrategien, sondern auch – obgleich in einem bescheideneren Umfang – die Aktivierung von Weltwissen und textsortenspezifischen Schemata sowie die intralingualen Strategien (siehe oben im 7. Abschnitt). Daher sollten auch diese allgemeinen Lesestrategien in die mehrsprachigen Erschließungskurse einbezogen werden.<sup>131</sup> So sollten beispielsweise die Lernenden systematisch zum Suchen nach kotextuellen Hinweisen diesseits und jenseits der Satzgrenze angehalten werden; entsprechende praktische Übungsanregungen können einer Monographie von Röhr entnommen werden.<sup>132</sup> Eine Vielzahl an Übungsformen, vor allem zu intralingual-lexikalischen und kotextuellen Erschlie-

130 Wilhelm Viëtor, *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, Leipzig, 3. Auflage 1905 (1. Aufl. 1882), S. 135.

131 Allerdings werden bei den allgemeinen Lesestrategien gelegentlich die Einwände vorgebracht, daß die Forschung das Ausmaß der Lernbarkeit entsprechender Strategien bisher noch nicht präzise nachweisen konnte und daß der jeweilige Anteil des prozeduralen und deklarativen Wissens bei Leseverstehensprozessen noch ungeklärt sei. (Vgl. Burkhardt, *Unbekannte Wörter* (Anm. 112), S. 46f.; A. Valli, „Aspects psycholinguistiques: lire dans une langue étrangère. Présentation d'extraits de Carol Hosenfeld“, in: *L'intercompréhension* (Anm. 69), S. 138). Das Leseverstehen in einer Zweitsprache stellt in der Tat eine komplexe Fertigkeit dar, die in einem engen Zusammenhang mit der sprachlich-analytischen Intelligenz steht; doch spricht dies nicht gegen seine längerfristige Verbesserbarkeit (wenn auch nur in bestimmten, wahrscheinlich genetisch festgelegten Grenzen), wie das auch bei den meisten anderen intellektuellen Fähigkeiten der Fall ist. So verbesserte sich beispielsweise im Laufe eines ausgiebigen Erschließungstrainings, das mit ausländischen Studierenden zu Beginn eines DaF-Kurses an der Universität Leipzig durchgeführt wurde, die Erschließungsleistung der Versuchsgruppe von 47 Prozent auf 69 Prozent, während die Leistung der Kontrollgruppe (ohne Erschließungstraining) mit 58 Prozent und 54 Prozent bei den beiden Tests relativ konstant blieb. (Siehe Röhr, *Erschließen aus dem Kontext* (Anm. 109), S. 85ff.)

132 Siehe Röhr, *Erschließen aus dem Kontext* (Anm. 109).

bungshinweisen, enthalten auch die von Moran aufgeführten Lesekurse für den fremdsprachlichen Englischunterricht<sup>133</sup> sowie die Darstellungen in Stiefenhöfer<sup>134</sup> und Burkhardt<sup>135</sup>.

Derartige Übungen zu einzelnen Strategien sollten allerdings spätestens in einer zweiten Phase des Erschließungstrainings durch die Hinwendung zu authentischen Texten abgelöst werden. Eine weitere Variante der Unterrichtsgliederung kann darin bestehen, die Arbeit an authentischen Lesetexten mit Erschließungs- und anderen lexikalischen Übungen zu verbinden<sup>136</sup> oder beides abwechselnd zu betreiben. Bei fortgeschrittenem Kursverlauf sollte die Bedeutungserschließung sowohl analytisch als auch ganzheitlich erfolgen, wobei situative und textsortenspezifische Erwartungen der Lernenden an Relevanz gewinnen<sup>137</sup>. Bei der Arbeit an authentischen Texten ist die Reihenfolge der Anwendung einzelner Erschließungsstrategien eigentlich nicht wichtig, doch können die Lernenden einen Erschließungsalgorithmus als eine Art Checkliste benutzen, bis er zur Verhaltensroutine wird.<sup>138</sup> Der Einsatz darf allerdings nicht so erfolgen, daß ein einziger entdeckter Hinweis, wenn er von dem Lernenden für plausibel gehalten wird, bereits zum (möglicherweise nur vermeintlich erfolgreichen) Abschluß des Erschließungsvorgangs führt. Vielmehr sollen möglichst viele Hinweise – auch zur Hypothesenüberprüfung – ausgewertet werden. Das Endziel des Inferenztrainings ist ein „parallel processing“, das gleichermaßen daten- und konzeptgeleitet erfolgt.<sup>139</sup>

133 Siehe C. Moran, „Lexical inferencing in EFL reading coursebooks. Some implications of research“, in: *System* 19 (1991), S. 389-400.

134 Siehe H. Stiefenhöfer, *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*, Weinheim/Basel 1986, S. 211 ff.

135 Siehe Burkhardt, *Unbekannte Wörter* (Anm. 112), S. 30ff.

136 Siehe z. B. die praktischen Beispiele in Vences, „Überlegungen“ (Anm. 124).

137 Zu entsprechenden antizipativen Übungen siehe U. Schwerin v. Krosigk, „Handeln als Vorbereitung für Verstehen. Lektürevorarbeiten im späteinsetzenden Spanischkurs“, in: *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstags*, hrsg. von I. Buchloh et al., Tübingen 1996, S. 121-136.

138 Zu Erschließungsalgorithmen siehe Burkhardt, *Unbekannte Wörter* (Anm. 112), S. 36ff.; F.-J. Meißner, „Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Anm. 43), S. 226ff.

139 Siehe Hastrup, „On word processing“ (Anm. 106), S. 138f.