

Franz-Joseph Meißner

Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Seitdem Denninghaus¹ und Lübke² den Begriff des 'potentiellen Wortschatzes' in der Fremdsprachendidaktik bekannt machten, wurde die Rolle der Mehrsprachigkeit für das Lernen fremder Sprachen auf Kognaten, d.h. auf Serien wie *to design, designer, designieren, diseñar* ..., und auf die Frage der interlingualen Rezeptionsfähigkeit reduziert. Man unterließ eine systematische Reflexion darüber, inwieweit Wissen aus mehreren Sprachen z.B. in die reguläre Methodik der Wortschatzerwerbsarbeit und zum Aufbau produktiver zielsprachlicher Kompetenz verwandt werden kann. Die Verkürzung erklärt sich aus einem Wissenschaftsdiskurs, der noch keinen angemessenen Begriff von interkulturellen Sprecherrollen hatte, und einer Fremdsprachendidaktik, die in naiver Weise und daher reduktionistisch auf das Lernziel der 'Sprachrichtigkeit' verpflichtete. Dabei übersah sie – zumindest streckenweise – nicht nur die funktionale Breite der zielsprachlichen Register, wie sie sich in der Spannweite eines sozial differenziert adäquaten Normbegriffs ausdrückt, sondern auch Bezüge der kollektiven und individuellen Mehrsprachigkeit. Verkürzt gesagt: Englischunterricht kümmernte sich nur um Englisch, Französischunterricht nur um Französisch, vorzugsweise um französische 'Schreibe', und sprachenübergreifende Aspekte gelangten bezeichnenderweise allenfalls über die anhaltende Diskussion um die sogenannten falschen Freunde in den Blick. Die fördernde Kraft, welche zwischensprachliche Prozesse für das Erlernen neuer Fremdsprachen darstellen, blieb überwiegend ausgeblendet³. Lerner einer zweiten oder dritten

- 1 F. Denninghaus, „Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 23, 1976, S. 3-14.
- 2 D. Lübke, „Der potentielle Wortschatz im Französischen“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 1984, S. 372-379.
- 3 M. Reinfried, „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremd-*

Fremdsprache sind jedoch bereits mehrsprachig, und sie lernen nicht nur für die nächste Klassenarbeit in Englisch, Französisch..., sondern für ein Leben in einer zunehmend mehrsprachigen Zukunft.

Der folgende Beitrag versucht, über grundlegende Betrachtungen zum mehrsprachigen mentalen Lexikon herauszuarbeiten, an welchen Phänomenen die Entwicklung von Übungen zur Vertiefung vorhandener und zur Förderung erweiterter individueller Mehrsprachigkeit anknüpfen kann.

1. Potentieller Wortschatz und Lernökonomie

Lübkes⁴ Ausführungen lassen sich in folgenden Aussagen verdichten:

- nicht jedes Wort muß gelernt werden (um verstanden zu werden)
- deutsche Fremdwörter unterstützen die Fähigkeit, sich fremde Wörter transparent (verständlich) zu machen.
- fremdsprachlicher Wortschatz hilft bei der Transparierung neuen Wortschatzes.

Lübke exemplifizierte die didaktische Leistung der Interlexis inputseitig am Bestand des *Français Fondamental*. Von dessen ca. 3600 Lemmata seien 2484 potentiell und 1125 über Merkhilfen erschließbar und nur ca. 1200 Einheiten müßten 'erlernt' werden. Auch breiter fassende lexikometrische und –didaktische Analysen des panromanischen und internationalen Transferpotentials führen zu ähnlichen Quantifizierungen⁵. Wer zwischensprachliche Ähnlichkeiten als mögliche, den Wissens- und Könnensfortschritt beschleunigende Kraft betont, kommt nicht umhin, auch die Planung von Lernbiographien in den Blick zu nehmen. Denn interlinguale lernökonomische Effekte lassen sich nur dann erlangen, wenn Lerner schon früh über nützliche materiale Transferbasen verfügen (was ja erst den Rezeptions- oder gar Produktionstransfer in einer weiteren Fremdsprache erlaubt). Dem gemäß betont die an der Mehrsprachigkeit interessierte didaktische Literatur die Relevanz von Sprachenfolgen. Auf der Grundlage von rein produktbezogenen Komputationen zwischen den (potentiellen) Lernvorteilen zwischen den Grundwortschätzen gelangt Meißner⁶ zu folgenden Ziffern:

Vorteil von Englisch nach Französisch	55%
Vorteil von Englisch nach Italienisch	52%
Vorteil von Englisch nach Spanisch	47%
Vorteil von Französisch nach Englisch	70%

sprachen. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), hrsg. von F.-J. Meißner/M. Reinfried, Tübingen 1998, S. 23-44.

- 4 D. Lübke, „Der potentielle Wortschatz im Französischen“, (Anm. 2).
- 5 F.-J. Meißner, „Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: *Die Neueren Sprachen* 92, 1993, S. 532-554.
- 6 F.-J. Meißner, „Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer Französisch/Englisch – Englisch/Französisch, Spanisch, Italienisch“, in: *Französisch heute* 20, 1989, S. 386f.

Vorteil von Französisch nach Italienisch 86%

Vorteil von Französisch nach Spanisch 82%

Freilich lassen Komputationen interlingualer Transferbasen keine individuellen Aussagen darüber zu, ob und wie weit sich Lerner diese real für ihren individuellen Lernfortschritt – d.h. für den Rezeptions- oder Produktionstransfer – fruchtbar machen (können). Nachdem Bieritz⁷ methodisch wenig überzeugende Erhebung zur Skepsis gegenüber der Wirksamkeit des Wiedererkennungstransfers Anlaß gab, lassen neuere Forschungen ein differenziertes Bild erkennen. Sowohl Übersetzungsanalysen⁸ als auch Laut-Denk-Protokolle⁹ belegen die Fruchtbarkeit von 'Sprachenbrücken', wie sie Interlexeme darstellen. *Ex negativo* belegen zahlreiche Studien zum Erwerb europäischer Sprachen im außereuropäischen Kontext, wie beträchtlich die Rolle der interlexematischen, hier fehlenden, Sprachenbrücken ist. Klein & Stegmanns *Sieben Siebe* liefern ein wichtiges Referenzwerk für die Erstellung von Trainingsprogrammen zum panromanischen Wiedererkennungstransfer¹⁰.

Offenbar ist die individuelle Fähigkeit zum interlingualen Transfer weitgehend eine Frage der mentalen Sprachverarbeitung. Materiale und instrumentale Sprach(lern)erfahrungen – zwischensprachliches Vergleichen von Wortformen (kon- und divergente Formkongruenzen), von Bedeutungen (reale und fehlende Inhaltsadäquanzen), Morphemen, syntaktischen Regularitäten, modalen und temporalen Funktionen, aber auch Lernstrategien und Lerntechniken usw.¹¹ – liefern die entscheidenden Größen. Dies betonen sowohl Forschungen zur Inferenz¹² als auch zu guten Sprachenlernern¹³.

7 W.-D. Bieritz, *Semantischer Transfer auf verwandte Fremdsprachen. Die Bedeutungerschließung der Inhaltswörter des spanischen Grundwortschatzes durch Schüler und Studenten mit lateinischen und französischen Vorkenntnissen*, Bochum 1974.

8 R. Zimmermann, „Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit?“, in: *Die Neueren Sprachen* 89, 1990, S. 426-452.

9 F.-J. Meißner, „Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich“, in: *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation*. Ludger Schiffler zum 60. hrsg. von F.-J. Meißner, Tübingen 1997, S. 25-44, und H. Burk/F.-J. Meißner/S. Wehmer, „Zum hörenden Verstehen in einer nahverwandten unbekannt Fremdsprache“ (Vortrag auf dem DGFF-Kongress 1999 in Dortmund), erscheint in: *Rezeptive Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von F.-J. Meißner/M. Reinfried, Tübingen 2000.

10 H. G. Klein/D. Rutke, „EUROCOMrom: pour un plurilinguisme européen“, in: *Sociolinguistica* 11, Niemeyer 1997, S. 178-183, und: <http://www.eurocom-frankfurt.de>.

11 R. L. Oxford, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, New York 1990.

12 Z. B. N. Nayak/N. Hansen/N. Krueger/B. McLaughlin, Barry, „Language-Learning-Strategies in Monolingual and Multilingual Adults“, in: *Language Learning* 40/2, 1990, S. 221-244.

13 N. Naiman/M. Fröhlich/H. H. Stern/A. Todesco, *The Good Language Learner*. Foreword by C. Brumfit, Cleveland/Philadelphia/Adelaide 1996.

Gute Sprachenverarbeiter – darauf deutet alles hin – prozedieren in mehreren Sprachen, d.h. sie nutzen die Transferbasen ihres mehrsprachigen Lexikons¹⁴. Doch davon später mehr.

Das von der fremdsprachendidaktischen bzw. fremdsprachendidaktisch relevanten Forschung herausgefundene Ergebnis überrascht nicht. Es bestätigt, was (sensible) Mehrsprachige schon immer wußten: Je mehr Sprachen man kann, desto leichter fällt es, neue hinzuzulernen. So läßt sich oberflächlich ein Resümee zu einer Komplexion von zahlreichen interagierenden Faktoren formulieren¹⁵.

2. Die didaktischen Begriffe Transferbasen und falsche Freunde in interlinguistischer Betrachtung

Wer Lerner zur Befähigung zum interlingualen Transfer anleiten will, benötigt zunächst interlexikologisches, auf produktanalytischer Ebene greifendes Wissen.

2.1. Intersynonymie-Probe

Ein hilfreiches Analyseinstrument bietet Schaeders Typologie zur Intersynonymie. Sie erlaubt eine Phänomenologisierung des negativen und des positiven Transfers. Schaefer¹⁶ unterscheidet zwischen interlingualer Formkongruenz (Typ: *formal interlingual kongruent, formellement interlinguistiquelement congruents, formally interlingually congruent* usw.) und (semantischer) Inhaltsadäquanz (Typ: *Apfel, pomme, manzana*). Intersynonyme sind demnach solche, deren formkongruente Vertreter von einer

14 Zuletzt H. Raabe, „Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht-Französisch* 34/6, 1998, S. 4-10.

15 Der internationale Wortschatz, besser: die Interlexis, um die es beim interlingualen Transfer materiell geht, ist Gegenstand der Interlexikologie (F.-J. Meißner, „Anmerkungen zur Interlexikologie aus romanistischer Sicht“, in: *Muttersprache* 103, 1993, S. 113-130). In diachronischer Sicht sind Interlexeme Gegenstand der historischen Semantik. Sie untersucht den Kulturwortschatz unter dem Gesichtspunkt seiner vielschichtigen semantischen Genese innerhalb der abendländisch-atlantischen Koiné. Europäische Polysemien entstanden in der vielnationalen Gemeinschaft der Leser und/oder Autoren (*autores*, sic) der *res publica litterarum*. Sie sind das Ergebnis einer umfassenden europäischen Lese- und Wissenschaftstradition, und ihre Bildung ist keineswegs ausschließlich an die griechischen und lateinischen Etyma geknüpft. Die didaktische Reichweite von Rückgriffen auf den Sprachbestand der Alten Sprachen ist schon von daher außerordentlich begrenzt. Denn die lateinischen oder griechischen Etyma liefern die notwendigen Transferbasen allein auf der Signifikantenebene und allenfalls im zentralen Bedeutungsbereich eines Wortes. Transferbasen aus modernen Sprachen stellen ein viel breiteres Wissen zur Verfügung als z.B. das Lateinische.

16 B. Schaefer, „Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismenforschung“, in: *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*, hrsg. von P. Braun/B. Schaefer/J. Volmert, Tübingen 1990, S. 34-46.

Sprache zur anderen einander in folgenden inhaltlichen und funktionalen (semantischen) Punkten entsprechen:

- Semembestände
- Semantische Extensionen (f. *légume* schließt 'salade' aus, aber dt. *Gemüse* schließt 'Salat' ein).
- Frequenzen und Zentralität/Exzentrizität (dt. *Champagner* und f. *champagne* sind im strengen Sinne nicht äquivalent, weil es im Französischen kein Wort für *Sekt* gibt).
- Paradigmatik (Synonymie, Antonymie, Hyponymie, Kohyponymie)
- Syntagmatik (*jouer la comédie, jdm. etwas vorspielen/vormachen* usw.).
- Positionen innerhalb ihrer lexikalischen Felder (die Merkmale für dt. *Champagner* 'Herkunftsland Frankreich, teuer, Luxus, unerschwinglich' existieren für dt. *Sekt* ebensowenig wie für f. *Champagne*. Das französische Wort hat zweifellos eine höhere Frequenzmarke als seine formkongruente deutsche Adäquanz).
- Diastriken (*fantasmer sur un steak* ist im Deutschen ohne Entsprechung, obwohl dt. *Phantasie* existiert)
- Diakonnotationen (*République* vs. *Republik*)

Zu Recht fügen Klein & Stegmann¹⁷ dem Kriterienkatalog funktionale Kriterien hinzu; z. B. im Bereich des Verbs die Valenz (Typ: f. *continuer à vs. de faire qc. s. continuar hacer, haciendo algo*) oder unterschiedliche Realisierungen zum Ausdruck der Zustands- und Verlaufsformen (*Ton grand-père est assis dans son voltaire en fumant sa pipe. Your grandfather is sitting in his voltaire having a cigar. Tu abuelo está sentado en la poltrona fumando un puro*). Schon diese kleine Anreihung macht es deutlich: Jede Fehlerprophylaxe beginnt beim Vergleichen von Interlexemen, Intermorphemen, Morphemen, morphosyntaktischer Funktionalitäten usw. Zwischen der Nutzung interlingualer Transferbasen und der Prophylaxe gegen falsche Freunde besteht ein enger Zusammenhang. Die Kognatenstruktur erschöpft sich nicht nur im lexematischen, sondern auch im morphematischen Teil eines Internationalismus. Schmitt¹⁸ prägt mit Blick auf kongruente Bestände den Begriff der Euromorphologie. Ihre Kenntnis liefert formale Merkmale für die Zuordnung von Wörtern zu Wortklassen und damit zu deren syntaktischen Funktionen. Und die obige Anreihung zeigt noch mehr: Interlinguale Vergleiche bleiben nie bei rein interlinguistischen Fragen stehen, sondern führen immer auch in die verschiedenen Bereiche jeder einzelsprachlichen Architektur.

17 H. G. Klein/T. D. Stegmann, *EurocomRom. Ein multilingualer Einstieg in die Welt der romanischen Sprachen*, Frankfurt/M. (Präpublikation) 1999.

18 Ch. Schmitt, „Euromorphologie: Perspektiven einer neuen Teildisziplin“, in: *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen*, hrsg. von W. Dahmen/G. Holtus/J. Kramer/M. Metzeltin/W. Schwätkard/O. Winkelmann, Tübingen 1996, S. 119-146.

2.2. Interlinguale Lernökonomie

Eine Serie wie *Nachtigall, ruiseñor, rossingol, nightingale* kennzeichnet die Vorteile der Interlexis für das Erlernen einer zweiten oder fünften Fremdsprache, indem sie deutlich macht, daß nicht mehr das Erlernen der inhaltlichen Wortmarken verlangt wird, sondern nur noch das der formalen Marker, welche die lexematischen (phonematischen und graphematischen) Oberflächen betreffen. Die Serie läßt sich so als mehrfachkodierte Einfachkonzeptualisierung beschreiben¹⁹. Die lernökonomische Leistung eines Lexems und seines Bedeutungsstandes wird über folgende Matrix gefaßt:

1. Einfachkodierte Einfachkonzeptualisierung: Hier besteht strenge Inter-synonymie (Typ: d. *Anorak*, f. *anorak*, e. *anorak*). Die aus der L1 bekannte Wortmarke kann in identischer Funktion in die/aus der Zielsprache transferiert werden.

2. Bi- oder mehrfachkodierte Einfachkonzeptualisierung: Das Quadrupel *rossignol, Nachtigall, ruiseñor, usignolo* ist bei einem identischen Konzept mit unterschiedlichen nicht-formkongruenten Signifikanten verbunden.

3. Einfachkodierte Bi- oder Mehrfachkonzeptualisierung: Sie verbindet Formkongruenzen mit divergenten und unterschiedlichen Konzepten oder Funktionen (Homophonie, Homographie). Falsche Freunde gehören klassischerweise diesem Typus an: *actually vs. actuellement*, sp. *constiparse* 's. erkälten' vs. f. *constiper* 'an Verstopfung leiden'. Bedeutungsdivergenzen belegen interkulturell brisante, oft übersehene Distanzen: *fédéralisme vs. ? Föderalismus vs. ? federalism* (Großbritannien) vs. ? (USA). Semantische Differentiale messen in solchen Fällen die fehlende Adäquanz (Lakunen) objektidentischer versus kulturspezifischer Konzeptprägungen. Bei der Konstituierung fremdsprachlicher Rede werden die Divergenzen nicht immer deutlich. Inwieweit sie bewußt werden, ist eine Frage der fremdkulturellen Sensibilität. Im Zusammenhang mit dem Mehrsprachenerwerb ist für diese Interlexeme zu bemerken, daß 'Hinzulernen' als Zusatzkonzeptualisierung gefaßt werden muß. Die Erweiterung erstreckt sich entweder auf ein Denotat oder auf ein Konnotat oder auf beide. Komplexität besteht bei diesem Zuordnungsmuster monopolar und einzig im Spannungsverhältnis zwischen den L1/L2-Konzepten.

Metaphorische und metonymische Entwicklungen durchbrechen seriell auftretende Inhaltsadäquanz. So bedeutet *rossignol* u.a. auch 'Ladenhüter, fondo di magazzino...' oder auch 'Passe-partout (Dietrich), pick-lock'... Metaphorische und metonymische Bildungen sind Ausdruck sprachlicher Kreativität: *J'ai des rossignols dans la voiture* 'ich hab' ein Vögelchen (Pfeifen) im Auto'. Derlei, in den Polysemien der Wörter abgelegte Kreationen veranschaulichen die Notwendigkeit, die Lernökonomie nicht einseitig

19 F.-J. Meißner, „Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: *Die Neueren Sprachen* 92, 1993, S. 536. #

von der Formebene her zu definieren, sondern die semantische und pragmatische Dimension der Wörter mitzubedenken. Denn Inhaltsadäquanz von Interlexemen wird durch Kollokativität begrenzt bzw. gebrochen.

Es leuchtet angesichts des dominant lesegestützten Aufbaus fremdsprachlicher Kompetenz ein, wenn Menschen unseres Kulturkreises traditionellerweise interlingual eher graphematisch als phonematisch prozedieren²⁰.

3. Interlexis und mentale Verarbeitung

3.1 Lernbegriff und Fremdsprachen

Verarbeitungsbreite und Verarbeitungstiefe von Wortschatz, Grammatik und Pragmatik sind entscheidende Merkmale zur Bestimmung der Qualität für die Festigung sprachlicher Strukturen und Funktionen. Dies betrifft ebenso abstrakte wie affektive Vorstellungen. Verarbeitungstiefe ist in jedem Fall an eine semantische Dimension geknüpft, die das sogenannte Relevanzfilter weit öffnet. Hierunter ist ein perzeptionslenkendes Instrument zu verstehen, das die Überflutung unseres Arbeitsgedächtnisses mit Informationen aller Art verhindert, indem es wichtige von weniger wichtigen Eindrücken trennt, um nur letztere in den Arbeitsspeicher gelangen zu lassen. Individuelles Wissen ist also – nach welchen Schemata auch immer – stets individuell geordnetes Wissen. Didaktisch heißt dies, daß Lerngegenstände immer in individuell strukturiertes Wissen eingepaßt werden müssen. Dies erklärt schon allein die Überlegenheit lernergesteuerter Methoden. Die Lernerzentrierung findet hier eine starke theoretische und empirische Fundierung.

Verarbeitungsbreite entsteht aus einer Vielzahl von sozialen, thematischen, affektiven pragmatischen... Eindrücken, welche mit einem formalen oder semantischen Merkmal verbunden werden. Sie geht häufig mit dem Transport über mehrere Kanäle einher. Gerade der Erwerb der Muttersprache belegt hierneben die Bedeutung der Redundanz und der Mehrfachverarbeitung. Verarbeitungstiefe und -breite stehen von daher in unmittelbarem Bezug zum Prinzip des inhaltsreichen Lernens.

Verarbeitungsbreite und Verarbeitungstiefe werden im Zusammenhang mit kognitivistischen und konnektionistischen Modellen der Sprachverarbeitung genannt, welche die behavioristische Metapher der black-box mit ihren Endpunkten von Input und Output durch prozedurale Schemen ersetzen. Diese zeigen keine Input-Output-Linearität, sondern differenzieren die Interaktivität zwischen (subjektiv wahrgenommener) Außenwelt und mentaler Innenwelt als komplexes Variablenbündel, dessen Komponenten im Zusammenhang mit Lehr- und Lernprozessen in zumindest drei oder fünf

20 Vgl. zu den einzelnen Zugriffsmodellen J. Grainger, „Le lexique bilingue: approches de la psychologie expérimentale“, in: *Revue de Phonétique Appliquée* 112/113, 1994, S. 221-238.

kritischen Stadien auftreten. Die Verarbeitung läßt sich sequentiell bzw. phasenweise darstellen:

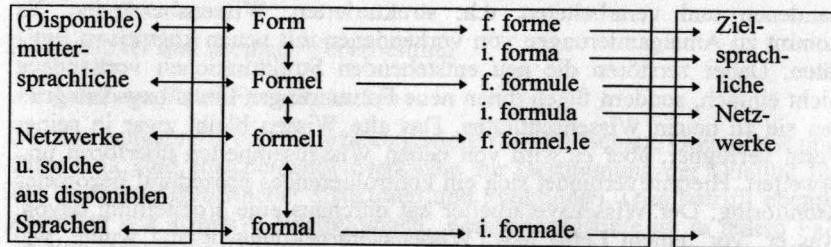
Vermeintlicher Input ⇔? *realer Input* ⇔? *vermeintlicher Intake* ⇔?
realer Intake ⇔ *Transformation (und Kodierung)*

Nach der *communis opinio* der Kognitionswissenschaften geschieht die Transformation neu aufgenommener Informationseinheiten inferentiell, d.h. in mehrfacher Interaktion mit im individuellen Wissensspeicher schon vorhandenen und verarbeiteten, d.h. strukturierten, Wissensbeständen. Es kommt zu Amalgamierungen von vorhandenen mit neuen kognitiven Entitäten. Dabei zerstören die neu entstehenden Strukturationen vorhandene nicht einfach, sondern fügen ihnen neue Formierungen hinzu bzw. integrieren sie zu neuen Wissensentitäten. Das alte Wissen bleibt zwar in seiner Form verfügbar, aber es wird von neuen Wissensseinheiten überformt und erweitert. Hiermit verbindet sich ein kontrollierendes prozedural bezogenes Monitoring: Der Wissensverarbeiter hat durchaus eine Vorstellung davon, was er 'vor' einem Lern- bzw. Wissensverarbeitungsvorgang wußte, wie dieses Wissen aussah und was er an Kenntnissen und Fertigkeiten wie hinzugewann. In dieser Kenntnis liegt der Ansatzpunkt der Sprach- und Lernbewußtheit bzw. für die Entwicklung entsprechender sprachbezogener Lernstrategien und Lerntechniken. Hier genau liegt zugleich der Ansatzpunkt für Eigenbeobachtung, wie sie erfolgreiche Lerner tätigen, d.h. für die Beantwortung von Fragen zum eigenen Lernverhalten (Lerne ich besser so oder so? Wie motiviere ich mich langfristig optimal? Wie kompensiere ich erkannte Schwächen? usw.) – Derlei erscheint gerade für mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte relevant, da sie maximal auf die Verwertung von Vorwissen abheben, sei es, daß sie es über Bewußtmachung disponibel machen oder daß sie interlinguale Routinen ausbilden. Als transformationsauslösendes Kriterium begegnet das Relevanzfilter.

Sprachliches Lernen läßt sich als ein Vorgang kontinuierlicher Komplexierung darstellen, dessen Ausformung an Wissensbiographien geknüpft ist. Dies gilt auch für den Erwerb neuer sprachlicher Strukturen auf der Grundlage bekannter Bestände. Die Universalgrammatik hilft uns, die Welt zu Sprache zu ordnen. In der Computermetapher²¹ übernimmt sie die Aufgabe des BIOS (Basic Input Output System): Sie initiiert mentale Programme, deren Abarbeitung zu grammatikalischen Fertigkeiten führt. Das Bild erklärt, weshalb muttersprachliche Bestände (infolge ihrer frühen intensiven und immer wieder aktivierten Sprachmuster) im mentalen Lexikon sehr tief verankert werden, was einmal mehr die Tragfähigkeit der muttersprachlich disponiblen Interlexis und der Intermorpheme als Brücken zwischen europäischen Sprachen unterstreicht. Muttersprachliche Bestände sind mental, wie angedeutet, an abertausendfache Spracherfahrungen geknüpft und viel-

21 Hierzu M. Raupach, „Das mentale Lexikon“, in: *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*, hrsg. von W. Börner/K. Vogel, Tübingen 1994, S. 19f.

fach verarbeitet. Kognaten in fremden Sprachen knüpfen assoziativ an muttersprachliche Netzwerke an. Aber sie kreieren auch Verbindungen zu anderen Sprachen und deren Netzwerkstrukturen. Grainger unterstreicht zu Recht: „Chaque mot qui est activé envoie à l'activation vers la langue à laquelle il appartient, et les représentations des langues envoient par la suite de l'inhibition vers tout les mots de l'autre langue.“²²



3.2. Zwischensprachliche Ähnlichkeiten und Sprachverarbeitung

Wie bereits in der Bemerkung zum Monitoring anklang, unterscheiden kognitivistische Wissensverarbeitungsmodelle im allgemeinen zwischen einem deklarativen Gewußt-was- und einem prozeduralen Gewußt-wie-Typus. Im Bereich der Sprachverarbeitung betrifft dies die grundlegende Unterscheidung zwischen Sprachenwissen, d. h. ihre Regularitäten (etwa wie ein Linguist) beschreiben können, und Sprachenkönnen, also sich bestimmter Sprachen hörend-verstehend, lesend, sprechend und schreibend bedienen können. Die den deklarativen versus prozeduralen Beständen zugeordneten kognitiven Einheiten sind nicht trennscharf gegeneinander abgrenzbar. Der native Sprachteilhaber, der z. B. im Tandem lehrt und lernt, überführt muttersprachlich prozedural vorhandenes Wissen in deklaratives (und bietet hoffentlich zugleich ein Weniger an linguistischen Erklärungsversuchen und ein Mehr an desambiguierenden Sprachbeispielen). Die Grammatik-Übersetzungsmethode fungierte in umbekehrter Richtung, von der Regel zu Beispielen und Übungen.

Im Zusammenhang mit der Sprachverarbeitung erinnert die Literatur mehrfach an das *tip of the tongue*-Phänomen (TOT): Stellen wir fest, daß uns ein Wort 'auf der Zunge liegt', so ist unser intendierter Sprachfluß momentan um das besagte Element unterbrochen, doch sind wir durchaus in der Lage, die formalen, inhaltlichen und pragmatischen Marken des uns fehlenden Wortes zu beschreiben (etwa: „Das Wort beginnt mit A, Groß-

mutter hat es immer gesagt, zuletzt habe ich es aber im Zug von einem Reisenden gehört, es meint so etwas wie...“). Aktivieren wir andere Wissensstrukturen mit gleichen Teilelementen oder dieselben zu anderen Zeitpunkten, so taucht an vergleichbarer Stelle die besagte Lücke bzw. das an sie gebundene TOT-Phänomen nicht auf und das Wort wird als Element des Sprachflusses benutzt. Das TOT-Phänomen erscheint im Hinblick auf die Beschreibung der L_n -Erwerbsleistung von Interlexemen insofern interessant, als die Arten der nennbaren Einzelmarker eines Wortes genau die Markertypen abbildet, die auch als deklarative (und prozedurale) Sprachbrücken genannt werden können. Kontrastmerkmale zwischen hochähnlichen Interlexemen wurden andernorts beschrieben²³.

Das TOT-Phänomen erklärt nicht nur fließende Übergänge zwischen den prozeduralen und deklarativen Speichern, sondern auch die getrennte Speicherung von Wörtern nach formalen und inhaltlichen Merkmalen und Merkmalsketten. Die Literatur zur inhaltlichen Repräsentation von Wörtern spricht von piktoralen und motorischen Wortprogrammmarken oder Logogenen. Motorische Marker wie, 'fliegen', 'singen', 'Nest bauen' verweisen im Verein mit piktoralen wie 'Flügel' und 'Schnabel' sowie 'nachts/abends singen' auf die inhaltsadäquate Wortmarkenserie 'Nachtigall, rossignol, ruiseñor, usignolo...'. Was heißt dies nun für Interlexeme des zentralen Wortschatzes? Führt ihre Speicherung in unterschiedlichen Feld- und Sprachenkontexten dazu, daß ein Zugriff immer so breit erfolgt, daß Interlexeme einen Beweis für eine getrennte Mehrfachverortung nach Sprachen und Netzen indizieren? Derlei Fragen sind nicht geklärt. TOT-Ereignisse treten bei nativen Sprechern so gut wie nie bei hochfrequenten Vokabeln, d. h. bei der Verarbeitung intrazentraler Wortschatzsegmente auf.

Im Maße ihrer Intersynonymie verwirklichen Bedeutungsadäquanzen mehrsprachig gespeicherte Inhaltmarkensolidaritäten. Gerade die Fehlerforschung legt derlei in den tieferen Schichten der mentalen Verarbeitung frei. So läßt sich immer wieder beobachten, daß Sprecher von Spanisch als Fremdsprache eine signifikant höhere Fehleranfälligkeit aufweisen, wenn sie italienische Themen in spanischer Sprache aufnehmen, als dies bei spanischen Themen in kastilischer Sprache der Fall ist. Dies zeigt, daß mehrsprachigkeitsdidaktische Übungen nicht nur die augenfälligen Formkongruenzen berücksichtigen dürfen. Fehlerprophylaxe müßte demnach auch den

23 Zuletzt: F.-J. Meißner, „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), hrsg. von F.-J. Meißner/M. Reinfried, Tübingen 1998, S. 45-69; zum mehrsprachigen Lexikon auch P. Scherfer, „Die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit“, in: *Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenunterrichts* (Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik 2), hrsg. von G. Hermann-Brennecke/W. Geisler, Münster 1998, S. 169-185.

22 J. Grainger, „Le lexique bilingue: approches de la psychologie expérimentale“, S. 224 (Ann. 20).

Zusammenhang von Themen – Sprachen und Feldern berücksichtigen. Wo wäre dies bislang der Fall?

Die Literatur unterscheidet zwei Speicherungsweisen, die holistische, welche einen ganzheitlichen Spracheindruck (ein Wort, eine sprachliche Formel, eine komplexe Sprechsituation; einen synästhetischen Eindruck usw.) betrifft, und die merkmalsorientierte. Da merkmalskonstituierende Kategorien und Subkategorien weniger zahlreich sind als 'Wörter', realisiert die merkmalsgebundene Speicherung ökonomische Prinzipien. Neben inhaltlich oder thematisch orientierten Merkmalsketten bestehen formale, d.h. auf die Oberfläche sprachlicher Zeichen bezogene. Derlei formale Ähnlichkeiten von Wortoberflächen bilden die materiellen Grundlagen für Reime. Ihre mnemotechnische Wirksamkeit ist in zahlreichen (oralen) Erzählkulturen bezeugt. Reimen beruht auf der Nutzung phonematischer (oder graphematischer) Ähnlichkeiten, die sich in minimale Zuordnungen aufteilen lassen: *lire, dire, rive, mire(s), cire, frent /fir/* usw. Unterteilt man derlei Bildungen in Phone, so gelangt man zu mehrteiligen formkongruenten Merkmalen *-i-r-(e)* und (zumindest) einem Distinktor: *l vs. d vs. r vs. m*. Die auf das Reimen gestützte Mnemotechnik benutzt ähnliche assoziative Verkettungen, wie sie sich auch bei interlingualer Formkongruenz vorfinden; so in Bezug auf die genannte französische Reihung in der englischen Graphemkette *hire, wire, fire...* bzw. der Phonemkette *beer, here, dear*. Formkongruenzen können wichtige mnemotechnische Vorteile, wie wir sie von Reimwörtern her kennen, für sich beanspruchen. Man vergleiche: *continue, continuer, continuer ...*

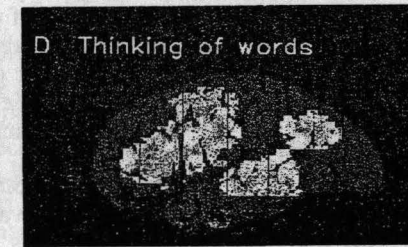
Ob interlingual die phonematische oder graphematische Kongruenzkette für den Transfer genutzt wird, hängt abgesehen von dem in der kommunikativen Situation benutzten Kanal von der Lern- bzw. Sprachnutzungserfahrung der Individuen in unterschiedlichen Sprachen ab.

3.3. 'Über Interlexeme nachdenken' als neurolinguistisch meßbare Aktivität

Interlinguale Wortspeicherungsmodelle, wie sie z. B. Grainger²⁴ anführt, verbinden zu Recht einzelwörtliche Marken mit den Wortschätzen der korrespondierenden Sprachen. Ein Wort wie *liberals* aktiviert über das Merkmal 'Englisch' eine Vielzahl kollektiver und individueller Erfahrungsanteile, die an entsprechende individuelle und kollektive mentale Schemata gebunden sind. Lexikalische Vermittlungs- und Festigungsmethoden können die sich an diese Erfahrungen knüpfenden kognitiven und affektiven Eindrücke nützen. Auch jedes Nachdenken über Wörter aktiviert entsprechende Marken, und vergrößert so die Verarbeitungsbreite und -tiefe. Dies erklärt die hohen Lerneffekte von Verfahren, die auf die Erhöhung des deklarativen Sprachenwissens ausgehen.

24 J. Grainger, „Le lexique bilingue: approches de la psychologie expérimentale“, S. 223f. (Anm. 20).

Neuronale Untersuchungen zur Verarbeitung – Wiedererkennen, Suchen, Kontextualisieren, Dekomponieren von Syntagmen – von Wörtern und Sprachen mit Hilfe der PET-Technik (welche die Durchblutungsaktivität in zerebralen Arealen mißt) dokumentieren, daß Zuhören von Sprache, (semantische) Hörverarbeitung, Vorlesen und Lesen, Sprechen und Schreiben unterschiedliche Areale des Neocortex aktivieren²⁵. Nachdenken über die phonematische, graphematische, semantische, paradigmatische usw. Gestalt von Lexemen zeigt deutlich breitere Aktivierungszonen, als sie sich beim bloßen Hören, Sprechen oder Lesen, Schreiben feststellen lassen. Das Nachdenken über Wörter führt zu Vorstellungen um Laut- und Schreibbilder, um kontextuelle Einbindungen, grammatische Merkmale, mentale Szenarien usw. Gute Wortschatzarbeit aktiviert derlei Komponenten, und vor allem gewöhnt sie die Lerner daran, entsprechende Vorstellungen aufzubauen.



Es ist (soweit ich sehe) nicht untersucht, inwieweit ein Sprachwechsel bei fortlaufender Aktivierung derselben Fertigkeit (Hören, Sprechen usw.) eine Verlagerung der stark durchbluteten (aktivierten) Areale zeigt. Ein solcher Nachweis könnte erhebliche Aufschlüsse über die Frage einer getrennten Verortung von Sprachen bei unterschiedlichen Lernbiographien geben.

Zugleich sind intralinguale Operationen in höherer Spurendichte bezeugt als interlinguale Prozeduren²⁶. Entscheidend für den raschen Zugriff auf Wissens- oder Sprachbestände ist u.a. die Frequenz eines kognitiven, einem Individuum verfügbaren Musters. Perzeptionen, Assoziationen oder Konstruktionen, welche sich innerhalb bestimmter Schemata-Erfahrungen befinden, benötigen zu ihrer Aktivierung nicht das Durchdringen eines starken

25 E. R. Kandel, „Gehirn und Verhalten“, in: *Neurowissenschaften. Eine Einführung*, hrsg. von E. R. Kandel/J. H. Schwartz/Th. M. Jessell, Heidelberg 1995, S. 17.

26 R. Zimmermann, „Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit?“ (Anm. 8).

affektiven oder perzeptiven Filters. Ähnliche Effekte sind aus der Prototypensemantik bekannt²⁷.

Zwischenergebnis: Interlexeme stützen sich inhaltlich auf stabile merkmalorientierte, holistische (aus der Muttersprache) und formkongruente Merkmale. Methodisch kommt es darauf an, formkongruente und inhaltsadäquate Speicherungsmerkmale durch unterschiedliche Verfahren ins Bewußtsein zu heben. Die Wortschatzarbeit muß hier – viel stärker als bislang üblich – anknüpfen, um deklarativ erreichbare Netzwerkausschnitte miteinander zu verbinden, um sie zu prozeduralen auszubauen.

4. Interlexeme und Ausdrucksfunktionen in intralingualen und interlingualen Netzwerken

In der Netzwerkmetapher tauchen semantische und formbezogene Merkmale als Knoten auf. Die Netze sind innerhalb einer langfristig stark aktivierte Sprache wie die Muttersprache dichter als in solchen, mit denen Individuen seltener umgehen. Tief und breit verankerte Netze erklären den Unterschied zwischen mental stabilen Strukturen, z.B. solchen der Muttersprache, und labilen, wie sie für die Lernaltersprache oder die *interlanguage* typisch sind²⁸. Im Hinblick auf die produktiven Fertigkeiten ist empirisch zu untersuchen, inwieweit der systematische Rückgriff auf stabile Bestände der L_2 - L_n für das Erlernen einer L_{n+1} fruchtbar gemacht werden kann. Das Ergebnis dieser Untersuchungen dürfte, vorsichtig formuliert, für die Lehrwerkgestaltung von einiger Relevanz sein. Sprachcurricula 'nach Maß' bzw. die Individualisierung des Inputs sind so zu konstruieren, daß die stabilen Bestände als feste 'Inseln' fungieren, um welche herum sich neues Wissen bildet und erweitert.

All dies erklärt wiederum, diesmal aus der Sicht der Merkmalsaktivierung, warum die Zugriffsintensität auf die Interlexis über die stabilen Bestände aus der Muttersprache und langfristig gelernten, gut verfügbaren Fremdsprachen besonders fruchtbar ist. Es erscheint plausibel, warum sich der muttersprachliche Deutschunterricht für Fragen von Interlexis und Mehrsprachigkeit öffnen muß. Aber was hat denn der Fremdsprachenunterricht seinerseits getan, um den interlingualen Transfer zu üben und Spracherwerbsprozesse über die Konstruktion inferentiell günstiger Curricula zu beschleunigen? Die Ansätze lassen sich an einer Hand abzählen.

Die Netzwerkmetapher wird, wie bereits angedeutet, in der psycholinguistischen Literatur immer wieder bemüht. Netze lassen sich innerhalb von Sprachen und ihrer mentalen Verarbeitung allenthalben feststellen. Es ist offensichtlich, daß Verknüpfungen den Sprachfluß bewirken. Verknüpfungen bestehen nicht nur innerhalb von festen Netzwerkstrukturen, auch unter-

27 G. Kleiber, *Prototypensemantik. Eine Einführung*. Tübingen 1993.

28 K. Vogel, *L'interlangue. La langue de l'apprenant*. Toulouse 1995.

schiedliche Netze sind mehr oder minder fest aneinander gebunden, und zwar vor allem intralingual. Ein Mehr an einem mentalen Lexikon verfügbaren Knoten führt zu einem Mehr an Automtizität seiner produktiven und rezeptiven Leistung. Hier liegt eine wichtige Erklärung für die hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit von Sprachdaten in rezeptiven und produktiven Prozessen.

Die Netzwerke bildenden Verknüpfungen begegnen inhaltsseitig auf drei Ebenen:

- paradigmatisch (*Lebewesen, Huftier, Pferd, Hengst, Fohlen...*; *être vivant, ongulés, cheval, cheval entier/étalon, poulain...*)
- syntagmatisch (*Rezept aktiviert ausstellen, abholen, vorlegen...*; *ordonnance – rédiger, aller chercher, présenter...*)
- pragmatisch im Bezug mit Situationen (man vergleiche allein die Eröffnungsformeln, welche beim Telefonieren Verwendung finden: *diga, hallo, pronto, [Namensnennung:] Müller etc.*)
- in Beziehungen der Kontiguität zwischen (wahrgenommener) Welt/Kultur und Sprache (*Pferd, Stall, Heu, Sattel, reiten, galoppieren, Cowboy, Western, Steppe, Hunnen, Hufe, Schmied...*)

Die Wortgeschichte der Kultismen (oder gelehrte Internationalismen vom Typ: *Konstitution, Monarchie, Freiheit/Liberté...*) belegt eine übernationale Themengeschichte innerhalb der europäischen Koiné. Hier liegt der Grund für zahlreiche inhaltliche Bezüge, die z.B. Mario Wandruszka mehrfach thematisiert hat. Psycholinguistisch erklärt dies die zahlreichen inhaltlichen Knoten, welche sich zwischen interlexematischen Netzen feststellen lassen (vgl. Anm. 15).

- Eine gemeinsame Geschichte von Wörtern kreiert (historisch) gemeinsame interlinguale Netze oder Netzwerkausschnitte. Übungen zum interlingualen Transfer sollten daher durchaus für wortgeschichtliche Fragen sensibilisieren²⁹.

Die Assoziations- und Versprecherforschung bestätigt die Existenz von Knoten zum Merkmal 'formale Ähnlichkeit'. So sind die Angehörigen ein und derselben Wortfamilie aufgrund ihrer äußerlich teildidentischen Gestalt miteinander verknüpft. Hierzu zählen ebenso Komposita (*Raucher, Raucherbein, Raucherclub, Raucherecke, Rauchertisch, Rauchschwaden, ver-raucht...*) wie homonyme Bildungen: *radeau, rat d'eau, *ras d'eau, *rado, *ras dos*³⁰ oder *voler* 'fliegen' vs. 'stehlen'. Die Versprecherforschung nennt

29 F.-J. Meißner, „Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), hrsg. von F.-J. Meißner/M. Reinfried, Tübingen 1998, S. 217-239.

30 Die mit Asterisk gekennzeichneten Formen geben lernaltersprachliche Hypothesen wieder.

immer wieder den Verlust minimaler Oppositionen, und es entstehen 'Doubletten' vom Typ: *fallen/spalten, dormire/morire* usw.

- Interlexeme verbinden über das Merkmal ihrer gestaltlichen Ähnlichkeit (Formkongruenz) Netze aus verschiedenen Sprachen miteinander. Übungen müssen daher für äußere Ähnlichkeiten der unterschiedlichen Art (Komposita, Homonymien, Homographien) empfindsam machen.

Neben diesen Verknüpfungen sind für die Aktivierung von mentalen Dekodations- und Enkodationsprogrammen klassifikatorische Merkmale bzw. Merkmalsbündel erforderlich. Hierzu gehören z.B. Informationen zu Wortbildung, Wortklasse, Genus, Numerus und Morphosyntax, Valenz usw. Derlei Informationen werden mit funktionalen Prozeduren gekoppelt. Die lexematischen und morphematischen Transferbasen des Interlexems *contribución* verweisen so nicht nur auf semantische Solidaritäten um *contribución* (*contribution, Tribut, tribuere, Tribut zahlen, contribuir/donner, contribuir/dare, to contribute...*, *contribuity, contributory, contribuable* usw. und der Adäquanzen *Tribut/Steuer/Abgaben zahlen*), sondern auch auf morphosyntaktische und funktional-klassifikatorische Informationen um *-ación, -azione, action* bzw. *-ierung, -mento, -miento* etc. Des weiteren führen sie zu syntaktisch funktionalen Merkmalen, wie: *Nomen, nur in Nominalphrase verwendbar, als Subjekt oder Objekt* bzw. *steht vor oder hinter dem Prädikat* usw. Zu derlei interlingual funktionsidentischen Merkmalen lassen sich im mehrsprachigen mentalen Lexikon ebenfalls Netzwerke, und zwar interlinguale, annehmen.

- Interlinguale Funktionsnetze bilden sich um identischen Funktionsklassen. Mehrsprachigkeitsdidaktische Übungen dürfen nicht allein auf der Wortebene operieren. Sie müssen statt dessen auch syntaktische Funktionalitäten und Regularitäten als interlinguale (positive oder negative) Transferbasen ausleuchten.

Unser metasprachliches Wissen erschöpft sich natürlich keineswegs in dem Zuordnungsmuster 'Wortklasse' (*Nomen*). Innerhalb der Wortklasse z.B. *Substantiv* erscheinen subkategoriale Zuweisungen plausibel, u.a. auf die Unterklasse *Interlexem*. Die empirisch belegte Tatsache, daß Mehrsprachige verstärkt mit Hilfe von Interlexemen in einer Zielsprache formulieren, läßt darauf schließen, daß diese Klasse immer dann stark aktiviert wird, wenn auf produktiver Ebene notwendige zielsprachliche volkssprachliche Lexeme nicht mental zugänglich sind. Anders gesagt: Die Aktivierung des Merkmals 'Interlexem' setzt bestimmte interlinguale Verarbeitungsroutinen in Gang.

- Das Merkmal 'Interlexem' führt zu lexikalischen Zugriffsprozessen innerhalb interlingualer Felder um Formkongruenzen und Bedeutungsadäquanzen. Übungen müssen dazu anleiten, das interlexematische Potential der Muttersprache und der bekannten Sprachen für die Zielsprachen zu nutzen.

Didaktisch kommt es darauf an, dieses Merkmal entsprechend differenziert in eine Methodik des interlingualen Transfers einzubringen³¹.

Zusammenfassende Betrachtungen: Die Darlegungen legen es nahe, den Netzwerkbegriff für interlinguale Prozeduren zu öffnen bzw. um entsprechende Muster zu erweitern: Interlexeme bilden über ihre Verortung in Netzen unterschiedlicher Sprachen eigene interlinguale Netzwerke aus, die wiederum in die einzelsprachlichen Netzwerke zurückreichen bzw. diese miteinander verbinden. Es ist zu prüfen, inwieweit es berechtigt ist, auch von interlingualen Funktionsnetzen zu sprechen. Ein guter interlingualer Sprachverarbeiter verfügt aktiv über zahlreiche intralinguale Netze in unterschiedlichen Sprachen, aber auch über intralinguale Netzwerke, welche ihm prozedurale Routinen liefern.

5. Operieren in interlingualen Netzen

Die Bildung solcher interlingualer Netze im mentalen Lexikon hängt von der Inbezugsetzung verschiedener Sprachen durch die Individuen ab. Nun ist offensichtlich, daß gerade Dolmetscher besonders intensiv *zwischen* Sprachen operieren³². Deshalb ist die Annahme plausibel, daß sie auch in besonderer Weise interlinguale Routinen ausbilden. Natürlich beschränken sich diese keineswegs auf Interlexeme und ihre Netze. Wie nun äußern sich derlei Routinen in enkodierender, wie in dekodierender Richtung? Die Beantwortung dieser Frage könnte für die Verarbeitung interlingualer Brücken aufschlußreich sein.

31 Vgl. hierzu die genannte Typologie Schaeders (B. Schaefer, „Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismenforschung“, Anm. 16); G. Vázquez, „Materiales facilitadores para la introducción sistemática de una tercera o cuarta lengua“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), hrsg. von F.-J. Meißner/M. Reinfried, Tübingen 1998, S. 109-120; Vorarbeiten bei W. Beile, „Interlingual Exercises for Interlingual Communication“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht-Englisch* 25, 1991, S. 22-30; F.-J. Meißner, „Überlegungen zu einem Euro-Lernwörterbuch aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*, hrsg. von G. Kischel/E. Gothsch, Hagen 1999, S. 171-184; auch J. Müller-Lancé, „Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Erschließungsstrategien bei Mehrsprachigen“, in: *Französischunterricht zwischen Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und fachübergreifendem Lernen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), hrsg. von F.-J. Meißner/M. Reinfried, Tübingen (erscheint 1999).

32 Vgl. H. P. Krings, *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen 1986; F. G. Königs, „Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen“, in: *Die Neueren Sprachen* 86, 1987, S. 162-185.

Die mentale Verfügbarkeit interlingualer Netze darf nicht zu der Annahme verleiten, daß Übersetzen sich im bloßen Umkodieren erschöpfe. Die Existenz solcher Netze setzt keineswegs die im Zusammenhang mit der *deverbalization hypothesis* formulierte Notwendigkeit außer Kraft, derzufolge Dolmetscher die in der Sprache A sprachlich gefaßte Information zunächst einmal 'entsprechlichen', um sie hernach in der Zielsprache B völlig neu zu fassen. Dabei spielt die breite Kenntnis der intralingualen Netze der Sprachen A und B eine wesentliche Rolle, denn sie liefert die Normen für die – dann stilistische – Entscheidung, das Translatum aus Sprache A in diese oder jene Formel aus Sprache B zu kleiden. Die hier skizzierte Mechanik gilt für Dolmetscher, d.h. Bilinguale von hoher Kompetenz (die über eine gute Kenntnis der ausgangs- und zielsprachlichen Adäquanznetze sowie über entsprechende interlinguale Netzstrukturen verfügen). Lehrer, die eine stilistisch unmarkierte Form von Zielsprache fordern, verlangen *mutatis mutandis* eine Netzkenntnis, die der von Dolmetschern nahekommt.

Bei (unerfahrenen) Lernern fremder Sprachen kann nun von einer Kenntnis der interlingualen und intralingualen Netzwerke, wie sie Dolmetscher haben, schlechterdings nicht ausgegangen werden. Lerner formulieren als (noch) wenig kompetente Benutzer der Zielsprache entweder an ihren muttersprachlichen Netzen entlang oder an jenen der ihnen stark verfügbaren (vorbekannt) Sprachen oder aber sie verbleiben innerhalb weniger zielsprachlicher oder zwischensprachlicher Assoziationsschienen. Letztere sind in hoher Zahl an Interlexemen gebunden. Allerdings ist nicht davon auszugehen, daß Lerner die Fähigkeit zur interlingualen Operation schon dann mitbringen, wenn ihnen passiv oder aktiv entsprechende linguale Transferbasen bekannt sind. Empirische Beobachtungen zeigen statt dessen, daß Lerner systematischer Anleitung bedürfen, um ihr Sprachenwissen im Sinne des positiven Transfers nutzen zu können. Entscheidend sind die Such- und Zugriffsroutinen, welche sie für den interlingualen Vergleich (Transfer) ausbilden³³. Die Erweiterung des Suchroutinen- und Zugriffrepertoires erfolgt quasi immer über eine Umformung des prozeduralen in deklaratives Sprachenwissen. Interlinguale Zugriffsroutinen kreieren zwischensprachliche Netzwerke. Übungen zur Herausbildung der interlingualen Transferfähigkeit knüpfen hier an. Sie verlaufen über eine Strategie der Bewußtmachung interlingualer Regularitäten (oder Abweichungen). Wie es Modelle der innersprachlichen Kompetenzbildung nahelegen, bilden sich entsprechende Erkenntnisse über den Entwurf von sprachlichen, in diesem Fall von interlingualen, Hypothesen und ihrer Veri- oder Falsifizierung.

– Interlinguales Lernen geschieht unter dem Einsatz von Sprachenbewußtheit, d.h. über die Mobilisierung des deklarativen Sprachenwissens. Mehrsprachigkeitsdidaktische Übungen greifen daher verstärkt auf sol-

33 F.-J. Meißner, „Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer“ (Anm. 29).

che Verfahren zurück, die innerhalb einer sogenannten 'reichen Lernumgebung' und anhand komplexer Aufgaben *bottom up*-Verfahren induzieren.

Erwähnenswert erscheint auch die Rolle, die Interlexeme und grammatische Interfunktionalitäten im gelenkten Spracherwerbsprozeß spielen können: Weil sie Bekanntes bieten, bilden sie in sprachlichen Dekompositions- und Kompositionsprozessen stabile Elemente, um die herum sich die hinzuzulernenden, unbekannt Wörter, Morpheme, Syntaktika usw. gruppieren. Interlinguale Operationen führen jedoch weder zu einer Sprachproduktion im Sinne der zielsprachlichen Norm noch zum Erwerb einer entsprechenden prozeduralen Sprechkompetenz. Sie ist Ausdruck einer intensiven Kenntnis zielsprachlicher Netzwerke³⁴.

– Die einzelsprachenbezogenen Didaktiken werden zu analysieren haben, inwieweit ihre Verfahren um mehrsprachigkeitsdidaktische Methoden ergänzt werden sollten. Aber das in der Mehrsprachigkeitsdidaktik geltende Prinzip, demzufolge der Lerner alles selber tun soll, was er selber tun kann, ist m.E. von der traditionellen Methodenlehre (erst Recht unter dem Einfluß des Behaviorismus) vernachlässigt worden. Unterforderung und Langeweile statt Forderung und Interesse waren vielfach die Folge. Wie motivierend kann eine Methode sein, die konsequent von der Frage ausgeht: *Was weißt du schon? (Viel). Aber du weißt noch nicht, was du schon alles weißt!*³⁵

Wie beim Dolmetschen ein elaboriertes stilistisches, zielsprachliche Strukturen umfassendes Filter der Artikulation vorgeschaltet ist, das Translationsprozesse durchlaufen müssen, ehe es zur Artikulation einer konkreten sprachlichen Oberfläche kommt, so wirkt bei der Produktion in einer fremden Sprache durch Lerner die Anpassungsleistung an die unterrichtssprachliche Norm, die im Idealfall (aber keinesfalls immer) jener der Zielsprache entspricht. Die Leistung der interlingualen Netzwerke liegt unterhalb dieser Artikulationsschwelle. Sie ist deshalb aber keineswegs gering zu achten, denn sie liefert wichtige materiale Grundlagen für die Qualität der interlingualen Sprachverarbeitung. Einiges spricht dafür, daß Sprachenbrücken auch da in Anspruch genommen wurden, wo dies sprachliche Oberflächen nicht (mehr) signalisieren.

34 Vgl. B. Kielhöfer, „Wörter lernen, behalten und erinnern“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 47, 1994, S. 211-220.

35 Die Konzeption von Kursen zum Leseerwerb in Tertiärsprachen verfahren so mit Erfolg (R. Arntz, „Passive Mehrsprachigkeit. Eine Chance für die kleinen Sprachen“, in: *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*, hrsg. von G. Kischel/E. Gothsch, Hagen 1999, S. 101-114 und G. Kischel, „Europa der Sprachen“, in: *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*, hrsg. von G. Kischel/E. Gothsch, Hagen 1999, S. 14; zur Entwicklung von Lesekursen auf CD-ROM an der Fernuniversität Hagen).

Unabhängig von der stilistischen Selektion des Translatums erscheint die Tatsache der interlingualen Routinenbildung: Wenn sich Übersetzungen immer wieder innerhalb identischer L_1 - L_x -Muster vollziehen, führt dies zu interlingualen Regularitäten und zu einem entsprechenden deklarativen und prozeduralen Wissen. Mehrsprachigkeitsdidaktische Übungen haben also viel mit Her- und Hinübersetzungen, d.h. mit vergleichenden Operationen, zwischen unterschiedlichen Sprachen zu tun. Ihr Ziel ist aber nie primär die Produktion einer intentional oder extensional adäquaten Form (wie beim Übersetzen), sondern die Ausbildung von interlingualen Korrespondenzregeln (was die Erfassung von Divergenzen einschließt). Es wäre verkürzt, wollte man diesen Vorgang allein auf Aspekte der Formkongruenz beschränken. Im Gegenteil muß auch die semantische Dimension in ziemlicher Breite berücksichtigt werden.

- Obwohl in diesem Beitrag nicht eigens auf spezielle Übungsformen für die Herausbildung des interlingualen Transfers hingewiesen werden soll, wird nicht verschwiegen, daß Arbeitsübersetzungen, welche die besagten Sprachbrücken darstellen, lexikalische und grammatikalische Korrespondenzen zwischen Sprachen veranschaulichen und bewußt machen können.

Es geht in der Praxis der didaktischen Transferarbeit stets um den Aufbau interlingualer Assoziationsregeln oder (besser) zwischensprachlicher Netzwerke, die durch das Maß ihrer Verknotungen mit intralingualen Netzen der Muttersprache, der vorbekannten Sprachen und der aktuellen Zielsprache stets Neues zu schon Bekanntem fügen und zwischen den vorbekannten Elementen neue Verbindungen schaffen. – Jede pädagogische Anleitung zur interlingualen Transferfähigkeit zielt deshalb auf Perzeptionslenkung und -erweiterung.