

Redaktioneller Beirat:

Priv.-Doz. Dr. Jens Bahns (Kiel)
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)
Prof. Dr. Wilfried Bruschi (Hamburg)
Prof. Dr. Daniela Caspari (Berlin)
Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)
Prof. Dr. Gabriele Kasper (Honolulu)
Prof. Dr. Friederike Klippel (München)
Prof. Dr. Frank G. Königs (Marburg)
Prof. Dr. Claire Kramsch (Berkeley)
Prof. Dr. Michael Legutke (Gießen)
Prof. Dr. Gudula List (Berlin)
Prof. Dr. Manfred Raupach (Kassel)
Priv.-Doz. Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Heidelberg)
Prof. Dr. Helmut J. Vollmer (Osnabrück)
Prof. Dr. Günther Zimmermann (Braunschweig)

Anschrift der Redaktion (verantwortlich):

Redaktion ZFF
c/o Prof. Dr. Claudia Riemer
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
Fax: 0521/106-2996
E-Mail: zff@dgff.de

Technische Redaktion:

Dipl.-Wirtsch.-Ing. Peter Leitner (Darmstadt)

Erscheinungsweise: Jährlich zwei Hefte

Bezugsbedingungen: Der Preis für das Jahresabonnement ist im Mitgliedsbeitrag der DGFF enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt das Jahresabonnement € 26,00. Einzelhefte kosten € 15,00. Alle Preise zzgl. Versandkosten.

Bestellungen: Abonnement- und Einzelheftbestellungen bei der Schneider-Verlag-Hohengehren GmbH, Wilhelmstr. 13, D - 73666 Baltmannsweiler, Fax: 0 71 53 - 4 87 61, Tel.: 0 71 53 - 4 12 06.

Anzeigenverwaltung: Ulrich Schneider, Schneider-Verlag-Hohengehren GmbH, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler. Tel. 07153-41206.

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung
herausgegeben von

Eva Burwitz-Melzer (Gießen)
Britta Hufeisen (Darmstadt)
Karin Kleppin (Bochum)
Jürgen Kurtz (Karlsruhe)
Grit Mehlhorn (Leipzig)
Claudia Riemer (Bielefeld)

2007

Band 18

Heft 2

ISSN 0939-7299

Verlag: Schneider-Verlag-Hohengehren, Wilhelmstrasse 13, D - 73666 Baltmannsweiler, www.paedagogik.de

Druck: Druckerei Hofmann, Schorndorf

© 2007 Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Bildung durch Sprache(n) und Literatur

Zur Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie¹

Ansgar Nünning²

In Memoriam Clemens Menze
& für Jürgen Trabant zum 65. Geburtstag,
zwei große Gelehrte,
die mir Humboldts Sprache und Denken erschlossen haben

1. "Humboldt heute denken": Prolog und Zielsetzung

In seinem mit "Humboldt heute denken" betitelten Beitrag zu einem Band über Positionen aktueller Sprachphilosophie bemerkt Henri Meschonnic, der wohl beste französische Humboldt-Kenner: "Humboldt denken: darunter verstehe ich nicht, durch Humboldt hindurch denken oder ihn zitieren, sondern denselben Problemzusammenhang denken, den er zu denken begonnen hatte, und über ihn hinaus denken, aber mit ihm, von ihm aus, und ihn dabei weiterführen, in dem, was er nicht nur als erster, sondern nach wie vor als einziger gedacht hat." (Meschonnic 1995: 67) Ganz in diesem Sinne von "Humboldt heute denken" möchte ich versuchen, die Bedeutung von Sprachen und von Literatur für die Bildung des Menschen zu beleuchten und dabei zugleich die ungebrochene Aktualität von Wilhelm von Humboldts Theorie für das Thema der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, "Sprachen lernen - Menschen bilden", aber auch für die heutige bildungspolitische Umbruchsituation zu verdeutlichen.

Wie dem Titel meines Beitrags zu entnehmen ist, werde ich drei der vier Schlüsselbegriffe des Rahmenthemas der Jahrestagung, nämlich Sprachen,

1 Bei dem vorliegenden Aufsatz handelt es sich um eine leicht bearbeitete Fassung des Plenarvortrages, den ich am 04. Oktober 2007 zur Eröffnung der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Thema "Sprachen lernen - Menschen bilden" an der Justus-Liebig-Universität Gießen gehalten habe. Meinem Assistenten René Dietrich danke ich herzlich für die sorgfältige redaktionelle Überarbeitung und Überprüfung aller Zitate.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Ansgar F. Nünning, Otto-Behagel-Straße 10B, 35394 Gießen, E-Mail: Ansgar.Nuening@anglistik.uni-giessen.de.

Menschen und Bilden, aufgreifen und versuchen, ausgehend von Humboldts Bildungstheorie die ungebrochen große Relevanz von Sprachen und Literatur für die Bildung des Menschen darzulegen. Der ursprüngliche Titel enthielt noch die beiden Worte "unzeitgemäße Betrachtungen", und zwar aus zwei Gründen: Zum einen gilt Humboldt vielen als hoffnungslos antiquiert oder unzeitgemäß; so konstatiert etwa der bereits zitierte Henri Meschonnic ebenso nüchtern wie zutreffend: "Humboldt bleibt unzeitgemäß" (Meschonnic 1995: 68). Zum anderen mag es in einer Zeit des Bologna-Prozesses, in der alle neuen Studiengänge bei ihrer Akkreditierung an ihrer vermeintlichen 'Praxisrelevanz' und 'Berufsfeldorientierung' gemessen werden, als besonders unzeitgemäß erscheinen, den Vater der großen preußischen Bildungs- und Universitätsreform, der bekanntlich sowohl die Einheit von Forschung und Lehre als auch die Trennung von Bildung und Ausbildung begründete, als Kronzeugen zu bemühen. Gerade angesichts des zurzeit rasant fortschreitenden Bologna-Prozesses, der nicht ganz zu Unrecht als Untergang der humboldtschen Universität apostrophiert worden ist (vgl. Seibt 2007), scheint es mir aber besonders wichtig, an die ungebrochen hohe Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie zu erinnern und sich auf seine grundlegenden Vorstellungen vom Menschen, von Sprachen und von Bildung zurückzubedenken. Dazu ist es allerdings erforderlich, sich auf ein Denken und eine Sprache einzulassen, die nicht unsere sind und sich nicht eben leicht erschließen. Ich hoffe aber trotzdem, überzeugend darlegen zu können, dass sich die dafür erforderliche Mühe lohnt.

Wie sehr es sich für Fremdsprachenforscher lohnt, sich im Rahmen eines Kongresses zum Thema "Sprachen lernen - Menschen bilden" mit Humboldt zu beschäftigen, zeigt sich bereits daran, dass im Rahmenthema nicht weniger als drei der Schlüsselbegriffe auftauchen, um die sein Denken zeitlebens kreiste: Allen voran der Mensch, der im Zentrum seiner Anthropologie und Bildungstheorie steht, sodann der Begriff 'Sprachen', mit dem bzw. mit denen sich Humboldt in seinen großen Schriften zur Sprachphilosophie beschäftigte; und natürlich das Verb 'bilden' bzw. der darin implizierte Vorstellung von Bildung, die ganz maßgeblich von Humboldt geprägt wurde. Man darf also davon ausgehen, dass Wilhelm von Humboldt das Rahmenthema dieses Kongresses vermutlich sehr gefallen hätte. Die einzige Wendung, die nicht recht zu seinem Denken passt, ist hingegen die Formulierung "Menschen bilden", denn gemäß Humboldts Bildungstheorie können sich Menschen immer nur selbst bilden: Bildung ist stets Selbstbildung oder sie ist nicht. Womit wir auch endlich mitten im Thema wären, nämlich bei Humboldts Bild vom Menschen.

2. Mensch - Kraft - Individualität - Bildung: Grundriss von Wilhelm von Humboldts Bild vom Menschen

Nicht nur Ausgangs-, sondern auch Dreh- und Angelpunkt von Humboldts Anthropologie, Bildungstheorie und Sprachphilosophie ist der Mensch. Seine Bildungstheorie geht folglich nicht von Institutionen, Konzepten oder Theorien aus, sondern vom Menschen selbst. So heißt es in seinem Fragment gebliebenen Text "Theorie der Bildung des Menschen":

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will (Humboldt 1960-1981: I 235).³

In dieser emphatischen Feststellung klingt zum einen bereits die hohe Wertschätzung von Bildung an, die für Humboldt ein Wert an sich ist, was zugleich die Ablehnung jeder Form von Abzweckung und Funktionalisierung des Menschen impliziert. Zum anderen wirft das Zitat insofern Licht auf Humboldts Verständnis des Menschen, als für ihn das Wesen des Menschen Kraft bzw. Selbsttätigkeit ist. Vor allem eine Rückbesinnung auf seine Vorstellung von Selbsttätigkeit und auf seine Verstehenslehre, deren sprachphilosophische Grundlegung und deren ethische Konsequenzen kann aus didaktischer Sicht auch heute noch ein sehr lohnenswertes Unterfangen sein.

Grundgedanke von Humboldts Menschenbild ist seine Vorstellung von der alles begründenden Urkraft; diese "ursprüngliche und lebendige Kraft" (II 339), die Humboldt als das "wahre *a priori*" (V 205) im Menschen bezeichnet, wird von ihm als das Grundprinzip alles Lebendigen angesetzt. Da diese Kraft Ursprung und Ende alles geteilten Seins ist, gewährleistet sie eine Verwandtschaft alles Lebendigen und ermöglicht dem Individuum somit überhaupt erst die Aneignung und Erkenntnis von Welt.

Manch einem mag es heutzutage zwar schwer fallen, sich auf diesen metaphysischen, auf Leibniz zurückgehenden Kraftbegriff (vgl. Menze 1965: 96-105) einzulassen, doch gerade in dieser Ansetzung von Kraft gründen die Affinitäten zu heutigen didaktischen und konstruktivistischen Vorstellungen.⁴ Für Humboldt ist der Mensch ein selbsttätiges Individuum: Umweltreize verursachen im Menschen keine bestimmten Reaktionen, sondern sie regen ihn zur Selbsttätigkeit an. Immer wieder betont Humboldt die "vorherrschende Gewalt dieser Kraft über alle auf sie eindringende Einflüsse" (III 161). Humboldts Ansicht, dass der eigentliche Charakter des Menschen, auf dem auch seine

³ Alle Zitate aus den Werken Wilhelm von Humboldts sind der fünfbändigen Werkausgabe entnommen. Der Kurznachweis im Text erfolgt durch Angabe des Bandes und der Seitenzahl.

⁴ Zu dem Verhältnis von Leibniz und Humboldt vergleiche auch Trabandt 1990: 69-92.

Freiheit beruht, "die primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit" (I 479) ist, hat nicht nur weitreichende Konsequenzen für seine Vorstellungen von Individualität, sondern ist auch von entscheidender Bedeutung für seine Auffassung vom Verhältnis des Menschen zur Welt und für seine Verstehenslehre.

Jede menschliche Individualität stellt eine Abspaltung dieser Urkraft dar, und somit besteht von vorneherein ein Analogon zwischen verschiedenen Individuen. Auf diesen Zusammenhang kommt Humboldt immer wieder zu sprechen: Da "doch jeder Einzelne das Gesamtwesen des Menschen, nur auf einer einzelnen Entwicklungsbahn, in sich trägt" (III 408), liegt für ihn in der Verschiedenheit der Einzelnen die "sich nur in abgesonderte Individualitäten spaltende Einheit der menschlichen Natur" (III 430). Da für Humboldt eine Kraft "nie ohne irgend eine Richtung denkbar" (II 57) ist, muss sie in ihrer individuellen Ausprägung anerkannt werden, denn "es giebt keine freie und kraftvolle Aeusserung unsrer Fähigkeiten ohne eine sorgfältige Bewahrung unsrer ursprünglichen Naturanlagen; keine Energie ohne Individualität" (II 128). Für Humboldt verbietet sich somit jede Fremdbestimmung und Hinderung der freien Selbsttätigkeit der Individualität; sie darf nicht verformt oder von außen her bestimmt werden, denn jede Kraft hat ihr eigenes Telos in sich.

Für die heutige Fremdsprachendidaktik sind dieses Bild des Menschen als Kraft und Selbsttätigkeit sowie Humboldts Hochschätzung von Individualität insofern von weit reichender Bedeutung, als damit eine bloße Einwirkung auf den Menschen undenkbar ist; so betont er, es sei "doch immer jene inwohnende Kraft, welche die Wirkung aufnimmt und bestimmt" (III 161). Obwohl Humboldt noch keine Kenntnis haben konnte von den Konzepten eines autopoietischen Systems, vom schülerzentrierten Unterricht oder vom Selbstlernen, führt ihn das Verständnis des Menschen als Kraft zu einer ähnlich hohen Einschätzung der Selbsttätigkeit der menschlichen Individualität:⁵

Keine lebendige Kraft verhält sich gegen fremdes Einwirken bloss leidend; wie sehr man sie auch von aussen stärken, leiten und unterstützen mag, so ist dennoch alles, was in ihr geschieht, nur das Werk ihrer eignen und innern Energie, [...] (I 478).

Humboldts Bildungstheorie leitet sich insofern unmittelbar ab aus diesen anthropologischen Grundannahmen, als es im Wesen des Menschen und der Kraft liegt, sich zu bilden. Zu diesem Zweck braucht der Mensch bzw. die Kraft einen Gegenstand bzw. eine Welt außer sich, an dem bzw. der sich die Kraft ausbilden und stärken kann. Bildung ist somit ein Prozess, der sich erst in der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt vollzieht.

⁵ Vgl. zu den Bezügen zwischen Humboldts Denken und dem autopoietischen System Nünning (1988). Vgl. zu dem Konzept der Selbsttätigkeit und der Handlungsorientierung bei schülerzentriertem Lernen Surkamp (2007).

In seinen Werken lässt Humboldt keine Zweifel daran, dass Bildung für ihn weder Luxus noch etwas dem Menschen Äußerliches, sondern untrennbar mit Menschsein und dem Zweck des Menschen verknüpft ist. So heißt es in seiner wichtigen staatstheoretischen Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* aus dem Jahre 1792 ebenso emphatisch wie unmissverständlich:

Der wahre Zweck des Menschen - nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen (I 64).

Wie die prägnante Formulierung "höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" erkennen lässt, ist diese humanistische Vorstellung von Bildung nicht nur jeder Form von fachlicher oder beruflicher Ausbildung entgegengesetzt, sondern sie gründet auch auf einem Bildungsideal, das den ganzen Menschen mit all seinen Vermögen im Blick hat. An gleicher Stelle erläutert Humboldt auch, welche Bedingungen für die freie Entfaltung menschlicher Kräfte, die für ihn Bildung ausmacht, gegeben sein müssen.

Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen (ebd.).

Da Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen die beiden grundlegenden Bedingungen für Bildung darstellen, ist *Humboldt* ein Gegner aller den Menschen einschränkenden und unterdrückenden Institutionen. In seiner wegweisenden Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* gesteht Humboldt dem Staat folgerichtig nur eine positive Funktion zu, nämlich das Maß an innerer und äußerer Freiheit zu garantieren. Humboldts beherztes Eintreten für Freiheit entspringt somit seiner Forderung, dass jedem Menschen die Bildung seiner Individualität ermöglicht werden muss. Mit bildungsbürgerlichen Vorstellungen hat diese Überzeugung von einem Recht auf Bildung jedoch ebenso wenig etwas zu tun wie mit einer unpolitischen Auffassung vom menschlichen Leben. Humboldts Ansicht zufolge kann ein Mensch nur dann auf andere wirken oder politisch tätig sein, wenn er zunächst auf sich gewirkt, d.h. seine eigenen Kräfte ausgebildet hat. Selbstbildung stellt für ihn nicht nur eine notwendige Voraussetzung der Wirkung auf andere dar,⁶ sondern auf ihr beruht auch jeglicher menschlicher und gesellschaftlicher Fortschritt.

Humboldts Ansicht, dass die Bildung der Individualität "der letzte Zweck des Weltalls" (II 113) sei, ist daher keineswegs ein Zeichen weltfremder und elitärer Vorstellungen, sondern in ihr drückt sich sein Bewusstsein von der Einzigartigkeit

⁶ Humboldt erläutert diesen Zusammenhang in verschiedenen Briefen, u.a. in Briefen an Karoline von Dacheröden vom 6.11.1790 bzw. vom 24.12.1790; vgl. Humboldt & Humboldt (1924: 250-253; 321-326).

und Unverzichtbarkeit der Individualität aus. Das Individuelle muss in seiner Eigentümlichkeit anerkannt und darf nicht funktionalisiert werden. Auch seine Einsicht, dass Bildung notwendig *Selbstbildung* ist, darf nicht als Ausdruck einer überspitzten Egozentrik missverstanden werden, sondern sie ergibt sich zwingend aus der Bestimmung des Menschen als Kraft; da die Kraft "den Menschen eigentlich zum Menschen macht, und also die schlichte Definition seines Wesens ist" (III 395), und da die individuelle Kraft alles "nach der in sie gelegten Eigentümlichkeit" (III 385) formt, kann die Entwicklung menschlicher Vermögen nur in der Individualität gründen, kann sich Bildung nur nach den individuellen Gesetzmäßigkeiten und Möglichkeiten vollziehen.⁷

Im Mittelpunkt von Humboldts Denken steht daher die Eigengesetzlichkeit der Individualität, die "Eigentümlichkeit der Kraft und der Bildung" (I 65). Daher kommt Humboldt bei seinen Überlegungen zum "Endzweck des Menschen" zu folgendem Schluss: "Das höchste Ideal des Zusammenexistirens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte" (I 67). Diese Position ist keineswegs die eines weltabgewandten Solipsismus, sondern sie entspringt der Einsicht in die selbsttätige Natur des Menschen. Für Humboldt erscheint nur ein solcher Zustand dem Menschen wünschenswert, in welchem "*jeder Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigentümlichkeit zu entwickeln*" (I 69).

Aus dem Gesagten dürfte nun auch ersichtlich sein, dass Humboldts Menschenbild, seine Hochschätzung von Individualität und sein Bildungsideal keinen Platz haben für die Vorstellung, man könne 'Menschen bilden'. Dass seine Bildungstheorie mit so einer Vorstellung nicht vereinbar ist, zeigt sich an seiner Gegenüberstellung eines autonomen Systems mit einem Kontrollsystem; Humboldt nennt diese beiden Systeme in seiner Studie *Das achtzehnte Jahrhundert* "die Bildung und die Beherrschung des Menschen" (I 428):

Was man irgend mit Menschen im Leben vornehmen mag, so besteht es immer entweder darin sie für sich und aus innerer freier Kraft zu höherer Vollkommenheit zu leiten, oder sie, mit oder ohne Rücksicht hierauf, zu einer bestimmten Meynung oder Handlung zu lenken, ein Verfahren, das, da es allemal mit physischem oder moralischem Zwange verbunden ist, immer den Namen der Beherrschung verdient (I 428).

3. Mensch - Sprache - Welt: Humboldts Vorstellung vom Verhältnis des Menschen zur Welt

Nachdem ich nun relativ ausführlich auf den Zusammenhang zwischen Humboldts Menschenbild und seinem Verständnis von Bildung als Selbstbildung der Individualität - und damit auf zwei der vier Schlüsselbegriffe des Rahmenthemas; nämlich 'Menschen' und 'bilden' bzw. Bildung - eingegangen bin, fragen sich Fremdsprachenexperten sicherlich längst, welche Rolle denn nun die Sprache in diesem Zusammenhang spielt. Eine erste Antwort könnte lauten: eine zentrale bzw. konstitutive. Sprache ist allein schon deshalb für die Bildung des Menschen grundlegend, weil sie nach Humboldts Verständnis das Wesen des Menschen ausmacht: "Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache" (III 11), bemerkt Humboldt in seiner Schrift "Über das vergleichende Sprachstudium". An anderer Stelle heißt es ähnlich emphatisch: "Die Sprache ist das Organ des Menschen" (II 173).

Darüber hinaus war Humboldt der Ansicht, dass Sprache dem Menschen überhaupt erst einen Zugang zur Welt eröffnet; sie ist für ihn "der einzige Schlüssel zu dem Gegenstande selbst" (II 174). Deshalb habe ich in der Zwischenüberschrift den Begriff der Sprache zwischen die Begriffe 'Mensch' und 'Welt' gestellt: Gemäß Humboldts Vorstellung vom Verhältnis des Menschen zur Welt ist Sprache die grundlegende Bedingung für die Aneignung von Welt und für die "Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (I 64).

Für Humboldt ist die Sprache außerdem das "bildende Organ des Gedanken" (III 426).⁸ Sie ist "Mittel der *Bildung* des Denkens, Mittel der Bildung des Selbst und der Welt" (Trabant 1990: 38). Da für ihn Sprache ihrem Wesen nach "kein Werk (Ergon), sondern eine Thätigkeit (Energeia)" (III 418) ist, definiert er Sprache als "die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulirten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen" (ebd.), fügt aber bezeichnenderweise hinzu: "Unmittelbar und streng genommen, ist dies die Definition des jedesmaligen Sprechens" (ebd.). Sprache existiert für Humboldt im Grunde nur im Vollzug des Sprechens, sie ist eine schöpferische Tätigkeit des Geistes: "Sie regt, selbst schaffend, durch die Gestalt, die sie dem Gedanken ertheilt, zu neuen Gedanken und Gedankenverbindungen an" (III 76).

Da alle Individualität letztlich auf die allem Lebendigen zugrunde liegenden Kraft, von der sie eine Abspaltung darstellt, zurückgeht, sind für Humboldt "Objectivität und Subjectivität - an sich Eins und dasselbe" (II 61). Sie werden nur dadurch verschieden, "dass die selbstthätige Handlung der Reflexion sie einander

7 Vgl. dazu das hervorragende Kapitel "Die Bestimmung des Menschen: Unvergänglichkeit und Bildung." In Menze (1975: 46-59).

8 Vgl. zu den Grundzügen des Humboldtischen Sprachdenkens das ausgezeichnete Kapitel in Trabant (1990: 34-50).

entgegensetzt" (ebd.). Da "der Mensch sich nur durch Reflexion deutlich werden, und diese nur durch das Gegenüberstellen eines Objects und Subjectes geschehen kann" (II 28), bedarf er der Sprache, denn diese ist "der große Übergangspunkt von der Subjectivität zur Objectivität, von der immer beschränkten Individualität zu Alles zugleich in sich befassendem Daseyn" (III 18). Zwar besteht das Wesen des Ichs darin, Subjekt zu sein, doch das Subjekt kann nur dadurch Selbstbewusstsein entwickeln, dass es sich ein Objekt gegenüberstellt. Dabei handelt es sich jedoch nur um ein Scheinobjekt: "Es muss mithin ein Object seyn, dessen Wesen ausschliesslich darin besteht, dass es Subject ist" (III 204).

Nur durch die Sprache ist es möglich, dass die subjektive Tätigkeit sich durch die Gegenüberstellung eines Objekts auf sich selbst zurückwenden kann und ein Bewusstsein ihrer selbst entwickelt. Vor allem in seiner Erläuterung des Vorgangs der Begriffsbildung wird deutlich,⁹ dass das Subjekt mittels der Sprache in seinem Denken selbsttätig ein Objekt erzeugt. Humboldt erläutert diesen komplexen Zusammenhang in seinem wohl wichtigsten sprachphilosophischen Werk, der als "Einleitung zum Kawi-Werk" bekannten Schrift *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* aus den 1830er Jahren:

Subjective Thätigkeit bildet im Denken ein Object. Denn keine Gattung der Vorstellungen kann als ein bloss empfangendes Beschauen eines schon vorhandenen Gegenstandes betrachtet werden. Die Thätigkeit der Sinne muss sich mit der inneren Handlung des Geistes synthetisch verbinden, und aus dieser Verbindung reisst sich die Vorstellung los, wird, der subjectiven Kraft gegenüber, zum Object und kehrt, als solches auf neue wahrgenommen, in jene zurück. Hierzu aber ist die Sprache unentbehrlich (III 428).

Die sprachliche Verfasstheit der so erzeugten Vorstellung ist die Voraussetzung dafür, dass es zu einer Verobjektivierung des individuellen Denkens kommen kann und dass die Individualität nicht in folgenloser Subjektivität um sich selbst kreist. Sprache ist somit nicht nur die Bedingung für die Aneignung von Welt, sondern 'Welt' existiert für den Menschen nur in Sprache: "Der Mensch erschafft sich also in seinem Sprechen die Welt" (Menze 1975: 40).¹⁰ Die Welt ist für den Menschen daher nur als sprachliche verfasste Welt erfahrbar und zugänglich.

Sprache ist für Humboldt somit weder ein willkürliches Zeichen, wie uns der Strukturalismus weismachen will, noch ein Kommunikationsmedium noch ein Mittel, um Erkenntnisse bloß darzustellen und anderen mitzuteilen. Aufgrund der korrelativen Beziehung von Sprache und Denken sind Sprachen vielmehr ein eminent schöpferisches Medium, das unerlässliche kognitive Funktionen erfüllt

⁹ Vgl. dazu das Kapitel "Die Rolle der Sprache in dem Verhältnis des Menschen zur Welt", in Menze (1975: 38-45).

¹⁰ Vgl. auch: "Die Welt ist nur, insofern sie gedacht wird" (ebd.).

und Erkenntnis und Wahrheit zuallererst selbst erzeugt:

Durch die gegenseitige Abhängigkeit des Gedankens, und des Wortes von einander leuchtet es klar ein, dass die Sprachen nicht eigentlich Mittel sind, die schon erkannte Wahrheit darzustellen, sondern weit mehr, die vorher unerkannte zu entdecken (III 19f.).

4. Sprachen - Weltansichten - (Fremd-)Verstehen: Humboldts Vorstellung von der Rolle der Sprachen für die Bildung des Menschen

Mit dem stillschweigenden Übergang von Sprache (im Singular) zu Sprachen (im Plural) sind wir beim vierten Abschnitt angekommen, bei Humboldts Vorstellungen von Sprachen als Weltansichten, von Verstehen und von der Rolle der Sprachen für die Bildung des Menschen. Beginnen wir mit Humboldts Auffassung, dass Sprachen nichts Geringeres sind als verschiedene Ansichten von Welt.¹¹ Diese Auffassung gründet zwar bereits in seinem Menschenbild und seiner Hochschätzung von Individualität, wird aber durch die Verschiedenheit der Sprachen nochmals nachdrücklich gestärkt:

Da aller objectiven Wahrnehmung unvermeidlich Subjectivität beigemischt ist, so kann man, schon unabhängig von der Sprache, jede menschliche Individualität als einen eignen Standpunkt der Weltansicht betrachten. Sie wird aber noch viel mehr dazu durch die Sprache (III 433f.).

Nicht nur aufgrund der Subjektivität der menschlichen Wahrnehmung und des Denkens, sondern auch weil in "jeder Sprache eine eigenthümliche Weltansicht" (III 434) liegt, erzeugt jeder Mensch in seinem Denken und Sprechen seine individuelle Sicht von Welt. Wenn Humboldt daher sagt, dass "die objective Wahrheit aus der ganzen Kraft der subjectiven Individualität hervorgeht" (III 20), so impliziert das keinen Gegensatz zwischen einer objektiven und einer subjektiven Wahrheit oder Wirklichkeit; vielmehr bedeutet es, dass es nur relative, selbsterzeugte, individuelle Wahrheiten geben kann, von denen keine 'wahrer' sein kann als eine andere. Der Berliner Sprachwissenschaftler Jürgen Trabant (1990: 47), seit dem Tode von Clemens Menze der wohl beste deutsche Humboldtkenner, hat die epistemologischen Implikationen dieser Auffassung von Sprachen als Weltansichten, aus der sich die Forderung nach Mehrsprachigkeit zwingend ergibt, besonders prägnant herausgestellt:

Wohlgemerkt: die Sprachen im Plural, die Sprachen in ihrer Verschiedenheit, sind die Mittel, die Wahrheit zu entdecken. Die entdeckten Wahrheiten sind damit Wahrheiten entsprechend den Traditionen verschiedener historischer Gemeinschaften: verschiedene *Weltansichten*.

¹¹ Vgl. dazu das Kapitel "Auf dem Weg zur einzelsprachlichen Semantik: Weltansichten", in Trabant (1990: 24-29).

Ebenso wie jede Individualsprache für Humboldt eine bestimmte Ansicht von Welt darstellt, so versteht er auch die Verschiedenheit der menschlichen Sprachen nicht als ein bloß kontingentes phonetisches, lexikalisches oder grammatisches Phänomen. Die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, mit der sich Humboldt so intensiv wie kein zweiter beschäftigte, sind für ihn sehr viel mehr als bloß linguistische Phänomene: "Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst." (III 20) Vor allem die Grammatik, der 'innere Bau' der Sprachen, war für Humboldt "Trägerin der strukturellen Individualität einer Sprache" (Trabant 1990: 28).

Ein Blick auf Humboldts Verstehenslehre, die mit seiner Sprach- und Bildungsphilosophie ebenso untrennbar verflochten ist wie mit seinen anthropologischen Grundauffassungen vom Menschen als einem selbsttätigen Wesen,¹² gibt nicht nur weiteren Aufschluss über das im Zentrum dieses Kongresses stehende Thema nach dem Verhältnis von Sprachen und Bildung, sondern lohnt sich aus fremdsprachendidaktischer Sicht auch deshalb, weil Humboldts Verstehenslehre für die Didaktik des Fremdverstehens noch heute aktuell ist. Verstehen beruht für Humboldt auf "innerer Selbstthätigkeit" (III 430); "da auch das Auffassen wirkliche, nur anders modificirte Selbstthätigkeit ist" (II 61), wird in jedem Akt des Verstehens oder Auffassens das zu Verstehende modifiziert: "Denn der Mensch naht sich auffassend der äusseren Natur und entwickelt selbstthätig seine inneren Empfindungen nach der Art, wie seine geistigen Kräfte sich in verschiedenen Verhältnissen gegen einander abstufen" (III 469). Humboldt war davon überzeugt, dass sich der Mensch der Summe alles Erkennbaren, "diesem rein objectiven Gebiet nicht anders, als nach seiner Erkennungs- und Empfindungsweise, also auf einem subjectiven Wege, nähern" (III 20) kann.

Humboldt betont zwar stets die Selbsttätigkeit der Individualität, die ihre einzelnen Vorstellungen mittels Sprache ebenso selbst erzeugt wie auf diesem Wege ihre eigene Welt, doch er begründet auch, wie dennoch in bestimmten Grenzen wechselseitiges Verstehen möglich ist. Für Humboldt beruht "die Möglichkeit der Verständigung" darauf, dass "es etwas Gemeinsames in dem ganzen menschlichen Geschlechte giebt" (III 200).¹³ So heißt es in seiner wichtigen Schrift "Üeber die Aufgabe des Geschichtsschreibers" (1821):¹⁴

12 Wie Humboldt die konstitutive Bedeutung von Sprache für die Bildung begründet, kann hier ebenso wenig dargelegt werden wie seine grundlegenden sprachtheoretischen Erkenntnisse, wie etwa Humboldts Bestimmung der Sprache, die ihrem Wesen nach "kein Werk (Ergon), sondern eine Thätigkeit (Energeia)" (III 418) ist, oder seine Darlegung des korrelativen Verhältnisses zwischen Denken und Sprechen; vgl. dazu III 19ff, 428-440, sowie Menze (1978: 829-844).

13 Vgl. zur Erläuterung des Verstehensvorgangs in der Sprachphilosophie Humboldts Menze (1965: 244ff.); sowie: Menze (1963: 475-489).

14 Vgl. zu Humboldts Verstehenslehre Menze (1985: 387-432, bes. S. 410ff.).

Jedes Begreifen einer Sache setzt, als Bedingung seiner Möglichkeit, in dem Begreifenden schon ein Analogon des nachher wirklich Begriffenen voraus, eine vorhergängige, ursprüngliche Uebereinstimmung zwischen dem Subject und dem Object (I 596f.).

Ebenso wie sich das Begreifen von etwas als ein Oszillieren zwischen Subjekt und Objekt beschreiben lässt, wobei sich beide in diesem Prozess wechselseitig assimilieren, kommt es auch beim sprachlichen Verstehen zu einer dauernden Assimilierung "der eignen und fremden Sprachform" (III 156). Eine bloße Übertragung von Informationen ist somit für Humboldt ausgeschlossen:

Die gemeinsame Rede ist nie mit dem Übergehen eines Stoffes vergleichbar. In dem Verstehenden, wie im Sprechenden, muß derselbe aus der eignen, innern Kraft entwickelt werden; und was der erstere empfängt, ist nur die harmonisch stimmende Anregung (III 430).

Wenn also das gemeinschaftliche Sprechen "bloss gegenseitiges Wecken des Sprachvermögens des Hörenden" (ebd.) ist, wenn Sprache "immer im Denken aufs neue erzeugt werden, und folglich ganz in das Subject übergehen" (III 226) muss, und wenn sie "auf diesem Wege jedesmal die ganze Einwirkung des Individuum" (III 438) erfährt, dann kann Verstehen nur eine Konstruktion von Bedeutung und Informationen innerhalb des Subjekts sein. Verstehen ist somit niemals ein bloß passives Hinnehmen (vgl. III 156), sondern wie das Sprechen "selbst eine Anregung der Sprachkraft" (III 217), d.h. eine schöpferische Tätigkeit die alle Kräfte des Menschen in Anspruch nimmt. Verstehen bedeutet für Humboldt somit nicht Rekonstruktion des vom Sprecher Intendierten, sondern Konstruktion des Gehörten durch denjenigen, an den die Äußerung gerichtet ist. Indem der Hörende das Gehörte in seiner Sprache und gemäß der Eigengesetzlichkeit seiner Individualität neu erzeugt, versteht er das Gehörte.¹⁵ 'Verstehen' heißt also bei Humboldt Übersetzen aus einer Individualsprache in eine andere (vgl. Leppin 1981, bes.: 128-155); damit ist auch klar, dass bei dieser schöpferischen Tätigkeit völliges Verstehen einer sprachlichen Äußerung nicht denkbar ist. Humboldt kommt daher zu folgender Erkenntnis, die für die Didaktik des Fremdverstehens nichts an Aktualität verloren hat:

Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. Keiner denkt bei einem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen (III 439).

Ein Dialog ist daher beschreibbar als ein unendlicher Prozess des Oszillierens zwischen zwei Positionen, in der zwar deren Differenz fortschreitend eingegrenzt werden kann, eine völlige Übereinstimmung oder Identität jedoch ausgeschlossen ist. Humboldt erläutert diesen Zusammenhang mit einer anschaulichen akustisch-musikalischen Metapher:

15 Vgl. zum Konzept des Hörens bei Humboldt auch Trabant (1990: 172-75).

Die Menschen verstehen einander nicht dadurch, dass [...] sie sich gegenseitig bestimmen, genau und vollständig denselben Begriff hervorzubringen, sondern dadurch, dass sie gegenseitig in einander dasselbe Glied der Kette ihrer sinnlichen Vorstellungen und inneren Begriffserzeugungen berühren, dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem entsprechende, nicht aber dieselben Begriffe hervorspringen (III 559).

Was das für die Konzeption von Fremdverstehen bedeutet, erläutert Humboldt mit seinem Hinweis, das Verstehen bestehe somit letztlich darin, "das Fremde sich, und sich dem Fremden zu assimilieren" (III 156). Dabei ist die vorgängige Übereinstimmung, das Vorhandensein eines konsensuellen Bereichs die Bedingung jeder Möglichkeit von Verständnis. Dies erklärt auch, dass der Mensch den Menschen oft auch da versteht, "wo, genau untersucht, die Sprache keine Brücke des Verständnisses darbietet" (II 156). Überpointiert formuliert kann man also mit Humboldt sagen: "Um sich zu verstehen, muss man sich in einem andren Sinn schon verstanden haben" (I 597); das zeigt sich auch daran, dass nach Humboldt völliges Verständnis nur in der Liebe möglich ist (vgl. I 513).

Vor dem Hintergrund von Humboldts Vorstellungen von Sprachen als Weltansichten und von Verstehen lässt sich nun die im Zentrum des Rahmenthemas dieses Kongresses stehende Frage nach dem Zusammenhang von Fremdsprachenlernen und Bildung des Menschen zusammenfassend so beantworten: Für Humboldt besteht die kaum zu überschätzende Bedeutung des Lernens von Sprachen für die Bildung des Menschen vor allem in drei Punkten:

- Erstens ist die Sprache, wie im 3. Abschnitt erläutert, insofern grundlegende Bedingung für die Bildung des Menschen, als der Mensch nur durch Sprache Zugang zur Welt hat und Denken und Sprechen untrennbar mit einander verknüpft sind.
- Zweitens sind Sprachen Voraussetzungen für Dialog, Geselligkeit und Fremdverstehen. Humboldt vertritt die Ansicht, dass "das lebendig einander eingreifende, Ideen und Empfindungen wahrhaft austauschende Wechselgespräch [...] der Mittelpunkt der Sprache" (III 81) ist und dass "die gesellige Mittheilung durch Sprache" dem Menschen Überzeugung und Anregung gewährt.
- Durch das Lernen von Sprachen erwerben Menschen drittens nicht nur bestimmte Kenntnisse und sprachliche Fertigkeiten, sondern sie lernen durch Sprachen zugleich auch neue Weltansichten - heute würden wir vielleicht sagen: 'Kulturen' - kennen.

Die große Bedeutung bzw. der Sinn des Fremdsprachenlernens, so ließe sich als Zwischenresümee festhalten, besteht also nicht bloß darin, dass einem Sprachen die Verständigung mit Angehörigen anderer Nationen ermöglichen. Vielmehr stellen Sprachen nicht Geringeres dar als den Schlüssel zum Verständnis und Studium fremder Denk- und Empfindungsweisen, also Kulturen oder Mentalitäten. Worin die Bedeutung des Sprachstudiums letztlich besteht, erläutert

Humboldt in verschiedenen Werken: "Die wahre Wichtigkeit des Sprachstudiums liegt in dem Antheil der Sprache an der Bildung der Vorstellungen." (III 153) In seinem Fragment gebliebenen Text "Über den Nationalcharakter der Sprachen" bemerkt Humboldt, die Sprache müsse man

nur um ihrer selbst willen, und unabhängig von jedem andren Zwecke studiren. Dies, sie nicht als Mittel zum Verstehen, sondern als Zweck in sich, als Werkzeug des Denkens und Empfindens einer Nation, anzusehen, ist die Grundlage alles eigentlichen Sprachstudiums, von welchem sich jede andre Erlernung einer Sprache, wie gründlich sie sey, ihrem Wesen nach entfernt (III 76).

In diesem Text wird nochmals sehr deutlich, warum das Erlernen von Sprachen von großer Bedeutung für die Bildung des Menschen ist. Die bildende Bedeutung des Fremdsprachenlernens gründet darin, dass Lernende dadurch die Werkzeuge des Denkens und Empfindens anderer Nationen, die darin verkörperten Weltansichten sowie die Relativität der eigenen Weltansicht kennen lernen. Da jede Sprache eine bestimmte Weltansicht verkörpert und da neben Freiheit Mannigfaltigkeit der Situationen eine der beiden grundlegenden Bedingungen für Bildung darstellt, eröffnet das Erlernen verschiedener Sprachen dem Menschen die Möglichkeit, "durch die Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene inwohnende Kraft zu stärken" (I 237).

5. Literatur - Einbildungskraft - Bildung: Humboldts Vorstellung von der Rolle der Literatur für die Bildung des Menschen

Damit kommen wir zur letzten Frage, zu der Frage, welche Rolle die Literatur in Humboldts Konzeption für die Bildung des Menschen spielt. Nach dem Gesagten dürfte es unmittelbar einleuchtend sein, dass der Sprache im Vergleich zu Kunst und Literatur für Humboldt eine noch grundlegendere Bedeutung für die Bildung zukommt. Die Sprache ist nämlich dasjenige, was überhaupt erst die Hervorbringung von Literatur ermöglicht, "ihre Verknüpfung mit dem Menschen und die daraus resultierende Wechselwirkung stiftet" (Menze 1975: 38). Im Gegensatz dazu sind Kunst und Literatur "eine vom Menschen geschaffene Welt, die schon zu ihrer Hervorbringung der Sprache bedarf" (ebd.).

Der Mensch denkt, fühlt und lebt allein in der Sprache und muss erst durch sie gebildet werden, um auch die gar nicht durch Sprache wirkende Kunst zu verstehen (III 77).

Rückt man die Frage nach der bildenden Bedeutung von Literatur in den Blickpunkt, so ist es zunächst einmal erstaunlich, dass Humboldts Ästhetischen Versuche von der Literaturdidaktik und der Literaturwissenschaft bislang kaum zur Kenntnis genommen worden. Dies ist nicht allein deshalb verblüffend, weil

Humboldts Ausführungen zur Ästhetik eine Reihe von wesentlichen Aspekten der modernen Literaturtheorie antizipieren. So ist es besonders verwunderlich, dass sich die Rezeptionsästhetik nicht auf Humboldt beruft, könnte sie ihn doch mit Fug und Recht als Begründer ihrer Disziplin reklamieren: Da die Rezeptionsästhetik ihrem Selbstverständnis "als Überwinderin traditioneller Formen von Produktions- und Darstellungsästhetik" entsprechend an der "Wirkung und Aufnahme eines Kunstwerks" (Warning 1975: 9) interessiert ist, könnte sie Humboldts Bestimmung der Seinsweise von Kunst als Wirkung als die Grundlegung der modernen Rezeptions- und Wirkungsästhetik postulieren. Von Humboldts Wirkungsästhetik ergeben sich vor allem interessante Parallelen zur "literaturdidaktischen Sichtweise, die naturgemäß speziell mit dem Empfänger - dem Schüler als Leser - befaßt ist" (Schober 1981: 12).

Auch Humboldts Bestimmung von Kunst als Wirkung, die abschließend in ihrer Bedeutung für die Bildung des Menschen kurz skizziert werden soll, verweist auf den umfassenderen Zusammenhang von Selbsttätigkeit, Sprache und Verstehen. Die Bedeutung der eben dargestellten Verstehenslehre für Humboldts Auffassung von künstlerischer Wirkung besteht vor allem darin, dass sowohl Verstehen als auch Wirkung auf innerer Selbsttätigkeit beruhen. Im Anblick eines Kunstwerks empfängt der Genießende ebenfalls "nur die harmonisch stimmende Anregung" (III 430), die der Verstehende vom Sprechenden empfängt. Daher kommt es in beiden Fällen nie zum Übergehen eines Stoffes: Ebenso wie das gemeinsame Sprechen nie mit einer Übertragung von Informationen vergleichbar ist, so kommt es auch bei der Wirkung eines literarischen Werkes niemals zu bloßer Übernahme von schon Vorhandenem. Der Verstehende muss den Stoff der Rede des Anderen genauso aus seiner eigenen, inneren Kraft entwickeln, wie der Genießende die Wirkung von Kunst erst selbst hervorbringt. Sprache und ästhetische Wirkung haben somit nirgends eine bleibende Stätte: So wie der tote Teil der Sprache "immer im Denken aufs neue erzeugt werden" (III 438) muss, so wird auch die Wirkung von Kunst und Literatur vom jeweiligen Individuum im Akte der Aneignung eines Kunstwerks immer wieder neu hervorgebracht.¹⁶

Für Humboldt ist Kunst bzw. Literatur nichts einfach Vorliegendes, sondern - in Anlehnung an Kant - ein dem Schönen korrespondierender Gemütszustand. Aus diesem Grunde ist es nicht nur unmöglich, Kunst vom Objekt her zu definieren, sondern im strengen Sinne ist Kunst nicht einmal ein Objekt: "Denn eines Theils ist das Object der Kunst nie ein wirkliches Object und trägt daher immer gewissermassen uneigentlich diesen Namen. Die Kunst bleibt allein innerhalb des Kreises der Einbildungskraft also innerhalb unseres Gemüths" (II

159). Somit ist für Humboldt nicht die 'objektive' Beschaffenheit eines literarischen Textes oder eines Gemäldes für deren ästhetischen Status verantwortlich, sondern die Qualität des Ästhetischen wird ihnen von ästhetisch gestimmten Subjekten zugeschrieben. Um eine ästhetische und bildende Wirkung zu erzielen, bleibt einem Künstler somit nichts anderes übrig, "als sich an das Subject zu wenden, auf das er wirken will" (II 137): Da "in der Wirklichkeit immer eine Bestimmung jede andere" (ebd.) ausschließt, "vor der Phantasie hingegen" (ebd.) diese Beschränkung wegfällt, muss der Künstler "in unsrer Seele jede Erinnerung an die Wirklichkeit vertilgen und nur die Phantasie allein rege und lebendig erhalten" (ebd.). Humboldts Kontrastierung des Wirklichen und des Ästhetischen basiert somit nicht auf einer inhaltlichen Definition von Kunst oder Literatur, sondern das Ästhetische wird in Relation zum Rezipienten, also pragmatisch bestimmt. Eine Verpflichtung gegenüber Faktizität entfällt damit im Bereich des Ästhetischen ebenso wie ein unmittelbarer handlungspraktischer Nutzen, der für Humboldt mit einer wahrhaft ästhetischen Wirkung prinzipiell unvereinbar war: Der Dichter "ist nie bemüht, unsre Phantasie absichtlich weder zu ergötzen noch zu spannen noch überhaupt auf diese oder jene Weise zu bewegen" (II 241).

Die Wirkung und damit zugleich die bildende Bedeutung der Literatur besteht zunächst einmal darin, dass sie zur harmonischen Bildung der geistigen Kräfte des genießenden Subjekts beiträgt: "Mehr aber als das *Gemüth zu stimmen* ist nicht die Absicht des Dichters, die sich überhaupt nie über das Subject hinaus erstreckt" (II 149). Darüber hinaus stärken Kunst und Literatur durch ihre ästhetische Wirkung vor allem die Einbildungskraft des Menschen.¹⁷

Übersetzt in die Sprache der modernen Fremdsprachendidaktik, lässt sich die bildende Bedeutung von Literatur thesenhaft verkürzt folgendermaßen umreißen.¹⁸ Erstens gewährt Literatur aufgrund des fiktionalen Privilegs der Bewusstseinsdarstellung Einblick in das, was in den Köpfen anderer Menschen bzw. Figuren vor sich geht. Literarische Texte überwinden dadurch die lebensweltlichen Grenzen, die der "räumlichen Reichweite unseres Handelns" und "unserer Fähigkeit zum Nachvollzug der Bewusstseinsabläufe anderer Menschen" (Gumbrecht 1982: 512) in der Lebenswelt gesetzt sind. Zweitens evozieren literarische Texte anhand von anschaulich und konkret geschilderten fiktionalen Einzelschicksalen lebensweltliche menschliche Erfahrungen.

Drittens zeichnen sich literarische Texte dadurch aus, dass sie das dargestellte fremdkulturelle Wirklichkeitsmodell perspektivisch gebrochenen darstellen (vgl. Bredella 1998: 2), Lernende also für die unhintergehbare Perspektivität jeglicher

¹⁶ Vgl. dazu auch Menze (1975: 30-38) sowie zu dem Zusammenhang von Rezeptionsästhetik und Literaturdidaktik Bredella (2007a).

¹⁷ Vgl. zu der bildenden Wirkung von Literatur auch Bredella (2007b).

¹⁸ Vgl. zum Folgenden Nünning (2007).

Wirklichkeitserfahrung sowie für den Umgang mit anderen Perspektiven sensibilisieren. Viertens konfrontieren viele Romane Rezipienten und Rezipientinnen mit unterschiedlichen Perspektiven, die jeweils bestimmte Weltansichten verkörpern. Gerade in dieser Erfahrung von Perspektivenvielfalt gründet insofern die große bildende Bedeutung der Literatur, als Leser und Leserinnen im Lektüreprozess unweigerlich andere Perspektiven übernehmen und verschiedene Ansichten der fiktionalen Welt miteinander abgleichen müssen. Gerade bei der Lektüre von multiperspektivischen Texten, die im Sinne von Humboldt verschiedene Weltansichten präsentieren, werden Leser mit unterschiedlichen Möglichkeiten, ein und dasselbe Geschehen zu sehen, konfrontiert, und müssen sich mit den konkurrierenden Sichtweisen auseinandersetzen (vgl. Nünning & Nünning 2000). Fünftens erfordert die Lektüre literarischer Texte aus mehreren Gründen Perspektivenwechsel. Zum einen geben literarische Texte Lesern sowohl Einblick in die Perspektive fiktionaler Figuren als auch Gelegenheit, sich in deren Perspektive hineinzudenken. Zum anderen inszenieren viele Romane mit verschiedenen literarischen Darstellungsverfahren selbst Perspektivenwechsel auf der Ebene der Figuren und/oder der erzählerischen Vermittlung. Durch die Beschäftigung mit literarischen Texten können Leser also lernen, "die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven zu sehen", mithin etwas, das "für das Fremdverstehen von entscheidender Bedeutung" (Bredella 1998: 2) ist. Aus den gleichen Gründen sind literarische Erzähltexte sechstens in vorzüglicher Weise dazu geeignet, zur Ausbildung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beizutragen, die bekanntlich als konstitutiv für das Fremdverstehen angesehen wird. Worin die bildende Bedeutung von Literatur also liegt, haben Lothar Bredella und Wolfgang Hallet kürzlich prägnant zusammengefasst:

Literarische Texte sind für ihre Leserinnen und Leser also vor allem deshalb bildungsrelevant, weil sie ein Modell für die Deutung ihrer Erfahrungen, Hoffnungen und Ängste bereitstellen und ihnen damit das Gefühl geben, verstanden und anerkannt zu werden (Bredella & Hallet 2007: 4).¹⁹

Doch zurück zu Humboldt: Aus Humboldts Menschenbild und Bildungstheorie ergeben sich auch eine Reihe von Konsequenzen für seine Wirkungsästhetik, deren Aktualität für die heutige Rezeptionsästhetik und die darauf aufbauenden literaturdidaktischen Ansätze kurz skizziert werden sollen. Allein schon aus der Bestimmung des Menschen als Kraft ergibt sich die Einsicht in die individuelle Verschiedenheit ästhetischer Wirkungen, zumal jede Kraft und damit jedes Individuum den Grund und die Richtung seiner Veränderung in sich selbst trägt.

¹⁹ Vgl. zu den Fragen der bildenden Bedeutung von Literatur und deren Vermittlung im Unterricht grundsätzlich die Aufsätze in den ersten Bänden der neuen Reihe "Literatur- und Kulturdidaktik", Bredella & Hallet (2007) und Hallet & Nünning (2007).

Da die Individualität einzigartig ist und nur das hervorbringen kann, was sie der Möglichkeit nach ist, kann auch die Wirkung eines Kunstwerks erst im Individuum die letzte Bestimmtheit erhalten und immer nur eine je individuelle sein.

Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen folgt, dass es für Humboldt weder *eine* bestimmte Bedeutung eines Textes geben konnte noch *die* richtige Interpretation eines Kunstwerks. Ebenso wenig wie Verstehen die exakte Rekonstruktion des vom Sprecher tatsächlich Gemeinten bedeutet, kann es auch nicht das Ziel von Interpretationen literarischer Texte sein, die Intention des Autors zu ermitteln. Für Humboldt ist vielmehr jedes Verstehen - sei es von sprachlichen Äußerungen anderer, sei es von Fremde, sei es von Literatur - ein eminent schöpferischer Prozess, durch den sich Menschen durch die Stärkung ihrer geistigen Kräfte selbst bilden.

Der Hauptgrund für die Verschiedenheit ästhetischer Wirkungen liegt letztlich in Humboldts Bestimmung von Bildung als Selbstbildung. So wie auch das, was Humboldt als das "Ideal menschlicher Vollkommenheit" (I 415) nannte, "keine bestimmte Regel über die Annahme dieses oder jenes Charakters" (ebd.) vorschreibt, sondern nur verlangt, dass wir "denjenigen annehmen sollen, der in unsrer Natur ursprünglich angezeigt ist" (ebd.), so lassen sich auch über die jeweiligen inhaltlichen Festlegungen ästhetischer Wirkungen keine allgemeinen Aussagen treffen: Kunst regt den Menschen an, den ursprünglich in ihm angelegten Charakter auszuprägen, seine individuelle Idee in der Erscheinung hervorzubringen. Kunst ist insofern vollendete Bildungswelt, als die Seinsweise von Kunst Wirkung ist, und die Wirkung von Kunst letztlich in der Bildung der Individualität besteht. Kunst als Wirkung und Wirkung von Kunst bezeichnen daher in letzter Konsequenz denselben Zusammenhang aus verschiedener Perspektive: Das Wesen von Kunst und Literatur besteht darin, bildend auf den Menschen zu wirken.²⁰

6. Epilog: Sechs unzeitgemäße Thesen zur Aktualität von Humboldts Bildungstheorie

Erlauben Sie mir nach so viel Rekonstruktion von Humboldts Vorstellungen von der Rolle der Sprachen und der Literatur für die Bildung des Menschen, in einem Epilog einige unzeitgemäße Betrachtungen zur Aktualität von Humboldts Bildungstheorie anzustellen. Warum ist es gerade heute - und zumal im Jahr der Geisteswissenschaften - so wichtig, sich auf Humboldts bahnbrechende Ideen zurückzubedenken? Zum einen weil sie von ungebrochener Aktualität und

²⁰ Vgl. zu Humboldts Konzeption ästhetischer Wirkung Nünning (1989).

Relevanz sind, zum anderen weil sie durch den Bologna-Prozess und seine Folgen akut bedroht sind. Während die Reform des preußischen Bildungswesens vor zweihundert Jahren auf der wohldurchdachten Bildungstheorie Humboldts gründete, werden heute ein einstmals relativ gut funktionierendes Universitäts-system und eine Institution, um die uns die ganze Welt beneidet hat, nämlich die Humboldtsche Forschungsuniversität, in kurzer Zeit ersetzt durch ein nicht selten mit heißer Nadel gestricktes System von Modulen, *credit points* bzw. Leistungspunkten und *workloads*, ohne dass dahinter eine bildungstheoretische Konzeption erkennbar wäre. In einem ebenso lesens- wie bedenkenswerten Artikel in der *Süddeutschen Zeitung* mit dem Titel "Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna" hat Gustav Seibt (2007) die These aufgestellt, die Bologna-Reformen führten zum "atemberaubenden Untergang der deutschen Universität", "wie sie vor allem von Wilhelm von Humboldt vor 200 Jahren konzipiert wurde". Um seine These zu untermauern, resümiert Seibt die Folgen des durch Bologna ausgelösten Strukturprozesses in drei Punkten:

- "Erstens bricht die Einführung der scharf reglementierten Bachelor-Studiengänge mit der Humboldtschen Unterscheidung von Schulunterricht und Universitätsunterricht."
- "Aus dieser Umstellung folgt zweitens die Aufhebung der Humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre."
- "Verschulung und Bürokratisierung der Universität münden drittens in die Ersetzung von Innensteuerung durch Außensteuerung."

Das sind zugegebenermaßen starke Worte, starke Thesen, vielleicht sogar starker Tobak, und dieser Beitrag ist sicherlich nicht der richtige Ort, diese Thesen im Einzelnen zu diskutieren. Nichts liegt mir im Übrigen ferner, als zum Schluss den Untergang des Abendlandes zu beschwören. Ein hochkarätig besetzter Kongress zum Thema "Sprachen lernen - Menschen bilden" wird jedoch kaum umhin können, sich mit dem weltweit einflussreichen Erbe Wilhelm von Humboldts, der sich so intensiv wie kaum ein anderer mit dem Zusammenhang zwischen dem Erlernen von Sprachen und der Bildung des Menschen beschäftigt hat, auseinanderzusetzen. Da die Aktualität von Humboldts Bildungstheorie über seine wegweisenden Einsichten zur Rolle von Sprachen und Literatur für die Bildung des Menschen noch weit hinausgehen, möchte ich abschließend einige auf Humboldt zurückgehende, bewusst zugespitzte Thesen zu bildungspolitischen Fragen der Gegenwart formulieren.

Begreift man Sprachen nicht reduktionistisch als willkürliche Zeichen bzw. als Kommunikationsmittel, sondern mit Humboldt als unterschiedliche Weltansichten, dann spricht erstens alles dafür, dem Phänomen der Mehrsprachigkeit nicht nur von didaktischer Seite, sondern auch von kulturwissenschaftlicher noch mehr

Beachtung zu schenken, und eine Rückbesinnung auf Humboldt könnte dazu beitragen, diesem etwas diffus gewordenen Konzept mehr Prägnanz zu verleihen.

Folgt man Humboldts Einsichten über die Rolle von Sprachen als Weltansichten, dann spricht zweitens alles dafür, die in Gießen seit langem etablierte Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachendidaktik und Kulturwissenschaften weiter auszubauen, denn Sprachen sind einer der wichtigsten Schlüssel zum Verständnis von Kulturen. Das Lernen von Sprachen steht nämlich nicht nur in einer unauflöselichen Wechselwirkung mit der Selbstbildung des Menschen, sondern auch mit dem Fremdverstehen bzw. dem Verstehen fremder Kulturen. Indem Menschen Sprachen lernen, bilden sie sich nicht nur selbst, sondern erschließen sich auch neue kulturelle Weltansichten. Auch wenn wir bei der Antragstellung im Rahmen der Exzellenzinitiative von einigen dafür belächelt wurden, dass wir im Rahmen eines kulturwissenschaftlichen Graduierten-zentrums die Fremdsprachendidaktik mit einbezogen haben, bin ich optimistisch, dass diese ungewöhnliche Mannschaftsaufstellung und das im GCSC entstehende *Teaching Centre* nicht nur ein Alleinstellungsmerkmal sein wird, sondern sich auch als ein zukunftsweisendes Modell entpuppen wird.

Folgt man Humboldt, der die Verschiedenheit und Vielfalt der Sprachen stets als Reichtum begriffen und gepriesen hat, dann wird drittens ersichtlich, dass die heute vielfach geforderte Verwendung des Englischen als wissenschaftlicher *lingua franca* relativ wenig mit Internationalisierung, sondern eher mit sprachphilosophisch bekanntlich kontrovers diskutierte These von der unauflöselichen Verknüpfung von Sprechen und Denken bzw. Humboldts Vorstellung von der Sprache als "dem bildenden Organ des Gedankens", dann spricht vielmehr alles für einen Erhalt des Deutschen - und natürlich auch des Französischen, des Spanischen und anderer Welt Sprachen - als Wissenschaftssprachen, zumindest sofern die "Verödung der Wissenschaftssprache" (vgl. Klein 2007) nicht noch weiter voranschreiten soll, als sie es ohnehin vielfach schon getan hat.

Nicht minder bedenklich sind viertens die bereits von Seibt beklagte Aufhebung der Humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre sowie die Einführung der neuen Kategorie der 'Lehrprofessuren'. Letztere mag allenfalls ein Mittel sein, um eine Massenausbildung zu gewährleisten. Zum einen würde dadurch aber unweigerlich die universitäre Lehre von der Dynamik der Forschung und der wissenschaftlichen Entwicklung abgekoppelt. Zum anderen würde die Trennung von Forschung und Lehre zur Folge haben, dass das Potential an wissenschaftlicher und didaktischer Kreativität aus der Lehre nicht mehr in die Forschung einfließen würde (vgl. Münch 2007: 532).

Vergegenwärtigt man sich abschließend nochmals die Grundgedanken von

Humboldts Bildungstheorie, so sollte man fünftens versuchen, die bereits weit fortgeschrittene Ersetzung von Innensteuerung durch Außensteuerung zu stoppen bzw. rückgängig zu machen. Man braucht kein Humboldtianer zu sein, um Seibt in seiner Einschätzung zuzustimmen, dass die mit den stark reglementierten Bachelor-Studiengängen einhergehende Verschulung und Bürokratisierung der Universität die Ersetzung von Innensteuerung durch Außensteuerung zur Folge haben werden. Doch nicht nur vor dem Hintergrund von Humboldts Konzeption von Selbstbildung und Individualität, in deren Mittelpunkt stets der einzelne Mensch bzw. das selbsttätige, sich bildende Subjekt steht, sondern auch vor dem Hintergrund neuerer fachdidaktischer Einsichten zur Bedeutung des Selbstlernens und des schülerzentrierten Unterrichts besteht m.E. begründeter Anlass zur Sorge, was von Bildung und Individualität im Zeitalter von standardisierten Modulen, Kreditpunkten und *workloads* wohl zu retten sein wird.

Mit der sechsten und letzten These möchte ich an Humboldts strenge Trennung von allgemeiner Bildung bzw. Menschenbildung und beruflicher Ausbildung erinnern, die einer der zentralen Grundsätze für seine wegweisende Reform des Bildungswesens war und die durch den Bologna-Prozess akut gefährdet ist, wie der ehemalige Kulturstaatsminister Julian Nida-Rümelin, der für den Festvortrag zur Eröffnung des GCSC gewonnen werden konnte, unlängst zu Recht betont hat:

Wer mit dieser Tradition bricht, indem er Studiengänge etabliert, die berufsfeld- und solche die wissenschaftsorientiert sind, verstündigt sich nicht nur an diesem Identitätsmerkmal der modernen Universität, fällt damit in die mittelalterliche und frühneuzeitliche Ausbildungs-Universität für spezifische Berufe (...) zurück, sondern beschädigt paradoxerweise auch die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen (Julian Nida-Rümelin 2007: 528).

Anne Will ist nicht deshalb Moderatorin der Tagesthemen und nun Nachfolgerin von Sabine Christiansen geworden, weil ihr Studium berufsfeldorientiert war, sondern weil ihr Studium der Geschichte, Politikwissenschaft und Anglistik gerade keine Schmalspur-Ausbildung, sondern ein forschungs- und wissenschaftsorientiertes geisteswissenschaftliches Studium war, das sprachliche Ausdrucksfähigkeit, geistige Flexibilität, Offenheit des Denkens gegenüber neuen Weltansichten und Urteilskraft förderte. Wer das Rahmenthema dieses Kongresses "Sprachen lernen - Menschen bilden" also ernst nimmt, sollte alles daran setzen, dass aus der Universität keine Sprachenschule gemacht wird, und sich dafür einsetzen, im Sinne Humboldts die "Bildungssubstanz insbesondere der geistes- und kulturwissenschaftlichen Studiengänge aufrecht zu erhalten" (Nida-Rümelin 2007: 528).

Auch wenn es vielleicht schon zu spät und wenn der Zug nach Bologna längst abgefahren sein mag, ist es m.E. noch nicht zu spät, um noch einmal grundsätzlich über den Zusammenhang zwischen dem Lernen von Sprachen und der Bildung des Menschen - und das heißt unweigerlich auch über Wilhelm von Humboldt und

seine bahnbrechende Bildungstheorie - nachzudenken. Von daher kann man den Vorstand der DGFF und die Organisatoren dieses Kongresses nur beglückwünschen zur Wahl des Themas. Mit der "von ihm gepriesenen Vielzahl und Verschiedenheit der Sprachen" (Trabant 1990: 48), die sich nicht nur im Lexikalischen und Grammatischen, sondern vor allem auch durch ihre Weltansichten unterscheiden, hat uns Wilhelm von Humboldt jedenfalls mit Nachdruck daran erinnert, wie wichtig, nein: unerlässlich das Lernen und Lehren von Sprachen ist - vor allem, aber nicht nur für die Bildung des Menschen, sondern auch für das Fremdverstehen und für ein friedliches Zusammenleben in einer von Migration und Multikulturalität geprägten Welt. Humboldt habe damit "die sprachphilosophische Botschaft der Pflingstgeschichte" erneuert, bemerkt der bereits zitierte Jürgen Trabant (1990: 49), dem ich gerne das letzte Wort überlassen möchte, weil er die Bedeutung und den Wert des Sprachenlernens im Sinne von Humboldts so prägnant zusammenfasst:

Da uns kein Heiliger Geist die Mühe abnimmt, müssen wir jenes Hindernis durch das Erlernen von Sprachen beiseite räumen. Diese Mühe wird nicht nur durch die dann ermöglichte gegenseitige Verständigung belohnt, sondern auch dadurch, dass sie uns gleichzeitig den Reichtum neuer Weltansichten erschließt.

Eingang des revidierten Manuskripts 29.11.2007

Literaturverzeichnis

- Bredella, Lothar (1998), Fremdverstehen mit literarischen Texten. Vortrag gehalten im Rahmen der Vortragsreihe des Graduiertenkollegs "Didaktik des Fremdverstehens" zum Thema "Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?" (20.10.1998).
- Bredella, Lothar (2007)a, Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007), 49-69.
- Bredella, Lothar (2007)b, Die welterzeugende und welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007), 65-87.
- Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT (= Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 2).
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1982), "Das in vergangenen Zeiten Gewesene so gut erzählen, als ob es in der eigenen Welt wäre." Versuch zur Anthropologie der Geschichtsschreibung. In: Koselleck, Reinhart; Lutz, Hartmut & Rösen, Jörn (Hrsg.) (1982): *Formen der Geschichtsschreibung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 480-513 (= Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik, Bd. 4).
- Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. WVT: Trier (= Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 1).
- Humboldt, Wilhelm von (1960-1981), *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. Flitner, Andreas & Giel, Klaus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Humboldt, Wilhelm von & Humboldt, Karoline von (1924), *Die Brautbriefe Wilhelms und Karolins von Humboldt*. Hrsg. Leitzmann, Albert. Leipzig: Insel.
- Klein, Stefan (2007), Dümmer auf Englisch. Die Verödung der Wissenschaftssprache schreitet voran. *Forschung & Lehre* 14: 9, 538-540.
- Leppin, Jutta (1981), *Übersetzung und Bildung. Eine Studie zur Übersetzungslehre Wilhelm von Humboldts*. Dissertation Köln.
- Menze, Clemens (1963), Sprechen, Verstehen, Antworten als Grundphänomene in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. *Pädagogische Rundschau* 17, 475-489.
- Menze, Clemens (1965), Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen bei Düsseldorf: Henn.
- Menze, Clemens (1975), *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Menze, Clemens (1978), Sprechen, Denken, Bilden. *Pädagogische Rundschau* 32, 829-844.
- Menze, Clemens (1985), Die Funktion und Bedeutung der Geschichte in der Bildungslehre Wilhelm von Humboldts. *Pädagogische Rundschau* 39, 387-432.
- Meschonnic, Henri (1995), Humboldt heute denken. In: Trabant, Jürgen (Hrsg.) (1995), *Sprache Denken: Positionen aktueller Sprachphilosophie*. Frankfurt a.M.: Fischer, 67-90.
- Münch, Richard (2007), Schafft den Mittelbau ab! Einheit von Forschung und Lehre jenseits von Oligarchie und Patriarchat. *Forschung & Lehre* 14: 9, 530-534.
- Nida-Rümelin, Julian (2007), Mehr Empirie und Realitätssinn im Bologna-Prozess! Eine Replik auf Peter Gaehtgens. *Forschung & Lehre* 14: 9, 526-529.
- Nünning, Ansgar (1988), Selbsttätigkeit und Verstehen. Grundzüge des Denkens Wilhelm von Humboldts und ihre Gemeinsamkeiten mit dem radikalen Konstruktivismus." *DELFIN X*, 38-49.
- Nünning, Ansgar (1989), Bildung durch Kunst. Wilhelm von Humboldts Konzeption ästhetischer Wirkung. *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft* 34: 1, 51-63.
- Nünning, Ansgar (2007), Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007), 123-43.
- Nünning, Vera & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2000), *Multiperspektivisches Erzählen: Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Trier: WVT.
- Schober, Otto (1981), Zur Orientierung heutiger Literaturdidaktik an der Rezeptionstheorie. In: Köpf, Gerhard (Hrsg.) (1981), *Rezeptionspragmatik. Beiträge zur Praxis des Lesens*. München: Fink, 9-26.
- Seibt, Gustav (2007), Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna. *Die Süddeutsche Zeitung*, 21.6.2007.
- Surkamp, Carola (2007), Handlungs- und Produktorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007), 89-107.
- Trabant, Jürgen (1990), *Traditionen Humboldts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekannt germanischen Fremdsprache

Nicole Marx¹

According to Intercomprehension Pedagogy, speakers of one language should learn to read and understand etymologically related languages, either separately from one another or concurrently, as is planned in the EuroComRom project. In order to utilize intercomprehension, however, information about the subjective mutual comprehensibility of languages is needed. Within the EuroComGerm project, for example, it is important to study which Germanic languages are easier to comprehend in which situations and for which learners, and whether further individual learning factors such as age, language learning experience etc. have an impact on the success in comprehending new languages.

The study seeks to shed light on some of these questions, acting as a starting point for the use of EuroComGerm within a language learning situation.

1. Europäische Sprachenpolitik und rezeptive Mehrsprachigkeit

1.1 Europäische Sprachenpolitik und Englisch

Im vereinten Europa, wo Länder durch freien Personen- und Güterverkehr immer mehr zusammenwachsen, ist eine problemlose (oder problemreduzierte) Verständigung zwischen Völkern verschiedener Herkunftsländer und -sprachen sowohl zu einem großen Ziel als auch zu einem großen Problem geworden. Die Forderung des Europarats, dass jeder EU-Bürger mindestens eine internationale Sprache sowie eine Nachbarsprache sprechen sollte (Europarat 1995: 62f.), ist notwendig, die Realität zeigt aber eine andere Situation: Auch in Ländern, die schon seit den Anfängen zur EU gehören, wird dieser Forderung nur punktuell nachgegangen. So lernen in Deutschland zwar alle Schulkinder die internationale Verkehrssprache Englisch, diese wird aber in so starkem Maße fokussiert, dass dies zu der Auffassung geführt hat, Englisch sei die heutzutage dominante "killer language". Für das Lernen einer weiteren schulischen Fremdsprache, die meistens auch keine Nachbarsprache ist, bleibt bei vielen Schülern wenig Motivation, ist doch ihrer Meinung nach Englisch die einzige Sprache, die heutzutage benötigt

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Nicole Marx, Westfälische Wilhelms-Universität, Germanistisches Institut, Abteilung Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Leonardo-Campus 11, 48149 Münster, E-Mail: nmarx_01@uni-muenster.de.

werde (vgl. Krumm 2002: 75). Niederländisch, Dänisch oder Polnisch bleiben häufig wegen Zeit- und Interessenmangels auf der Strecke.

1.2 Zur Förderung der sprachlichen Vielfalt durch die Interkomprehension

Mit den jetzt 23 offiziellen Sprachen der EU stellt sich die Frage, wie verhindert werden kann, dass Englisch nicht nur zur dominanten Sprache wird, sondern überdies alle anderen an den Rand drängt? Und wie kann sichergestellt werden, dass Kommunikationspartner verschiedener sprachlicher Herkunft wegen ihrer (evtl. fehlenden) Sprachenkenntnisse nicht benachteiligt werden? Sprachenpolitische sowie didaktische Ansätze müssen versuchen, die geforderte Mehrsprachigkeit zu fördern.

Eine schon länger bekannte Antwort auf diese Fragen bietet das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit, nämlich die Idee, dass Menschen jeweils in der eigenen Sprache sprechen, und dennoch vom Kommunikationspartner verstanden werden (vgl. schon Schröder/Zapp 1976). Dies wird auch vom Europarat gefördert: "Speakers of the languages in question each speak their own language and can be understood by the others" (Europarat 2006: 37). Ein Vorteil dieses Ansatzes ist, dass Sprechende die eigene (oder evtl. die am besten beherrschte Fremd-)Sprache verwenden können und somit Unklarheiten oder Missverständnisse wegen fehlender Sprachproduktionskompetenz vermeiden können.

Die rezeptive Mehrsprachigkeit kann sowohl auf schriftlicher als auch auf mündlicher Basis stattfinden, wofür es unterschiedliche Abgrenzungen gibt (vgl. Zeevaert 2004: 16-22): Bei der *Semikommunikation* (vgl. Braunmüller 2002) geht es um die mündliche Kommunikation zwischen Sprechenden sehr nahe verwandter Sprachen (wie Spanisch und Portugiesisch); beim *polyglotten Dialog* um die Kommunikation zwischen Sprechenden nicht eng verwandter Sprachen (wie Französisch und Schwedisch), und bei der *Interkomprehension* schließlich um das Verstehen schriftlicher Texte in verwandten Sprachen (vgl. u.a. Posner 1991; dagegen Doyé 2007: 250 sowie Meißner 2005, die *Interkomprehension* als Schirmbegriff für rezeptive Mehrsprachigkeit verwenden).

Die Interkomprehension wird schon seit etwa zwei Jahrzehnten in Projekten wie EuroComRom (s.u.), EuRom4 (vgl. Blanche-Benveniste 1995), Galatea (vgl. Degache & Masperi 1995) oder Galanet (Degache 2003) geschult. In diesen Ansätzen geht es darum, Sprechende einer romanischen Sprache für die Gemeinsamkeiten und sprachlichen Regelmäßigkeiten, aber auch für die Unterschiede zwischen ihrer Basis- oder Brückensprache und anderen romanischen Sprachen zu sensibilisieren.

Das Ziel ist es,

"in realistischer Weise den Europäern Vielsprachigkeit zu ermöglichen, d.h. ohne erhöhte Lernanstrengungen [...] und ohne maximalistische Kompetenzanforderungen, d.h. unter Anerkennung des Wertes partieller sprachlicher Kompetenz für kommunikative Zwecke" (Klein & Stegmann 2000: 11).

Lernende sollen das optimierte Erschließen erlernen, das

"auf zwei sprachlichen Fundamenten aufbaut - den lexikalischen, lautlichen, morphologischen und syntaktischen Sprachverwandtschaftsbeziehungen zwischen den romanischen Sprachen [...] und den Internationalismen" (Stoye 2000: 184).

Bei diesem Ansatz sollten Lernende das Beste aus ihren Wissensbeständen machen, um den ohnehin stattfindenden "Parasitismus" (Ecke & Hall 2003) beim Lernen einer neuen Sprache auszunutzen. Hierbei geht es, im Unterschied zu anderen Ansätzen, die eine Genauigkeit in der Texterschließung erfordern, um annäherungsweise richtige Erschließung: "Beim Erwerb rezeptiver Kompetenz in neuen Sprachen kann man zwar falsch raten, aber man kann an den neuen Sprachen nichts ‚falsch machen'" (Klein & Stegmann 2000: 19). Es sollten keine Übersetzer ausgebildet werden, sondern kommunikationsfähige Menschen, die auf der Basis von Sprachverwandtschaften und Internationalismen schnell Texte in mehreren Fremdsprachen verstehen und darauf reagieren können. Hierbei steht eine Brückensprache, eine der/den Zielsprache/n verwandte Sprache zur Verfügung (vgl. den Terminus *base language* von Chandrasekhar 1978: 64), die beim Aneignen der neuen Sprache eine Hilfe bietet.

1.3 Forschung im Bereich der Interkomprehension

Nicht nur Projekte zur Förderung der Interkomprehension bestehen bereits, es sind auch Möglichkeiten für das interlinguale Erschließen unter den romanischen Sprachen belegt (vgl. u.a. Meißner & Burk 2001; Meißner & Senger 2001; Müller-Lancé 2003).

Aus der romanistischen Interkomprehensionsforschung ist ersichtlich geworden, dass Lernende mit einer Brückensprache Textverstehen weiterer verwandter Sprachen auch ohne Einarbeitung erlangen können, vor allem im lexikalischen Bereich (vgl. u.a. Müller-Lancé 2003: 299, 436); sie entwerfen auch schnell eine so genannte Spontangrammatik. So greifen Lernende regelmäßig auf die Muster einer oder auch mehrerer bekannter verwandter Sprache(n) zurück, um Sprachhypothesen zu formulieren; dies muss nicht die Muttersprache sein (vgl. Gabrys 2001). Meißner & Burk (2001) konnten z.B. belegen, dass Deutsche mit guten Französischkenntnissen bei spanischen Hörtexten den thematischen Rahmen sowie die wichtigsten inhaltlichen Argumente erkennen konnten, und dies trotz der Tatsache, dass sie mit dem Thema nicht vertraut waren und die

Sprache noch nie gelernt hatten. Dieses Ergebnis wurde von Müller-Lancé (2003) unterstützt, dessen Probanden in der Lage waren, noch nie gelernte bzw. nur schwach beherrschte Fremdsprachen zu verstehen - allerdings mit unterschiedlichem Erschließungserfolg: Beim unbekannt Spanisch und Italienisch wurde trotz fehlender Zielsprachenkompetenz wesentlich mehr verstanden als beim unbekannt Katalanisch (Ibid: 343).

Innerhalb der skandinavischen Sprachen ist die Interkomprehension offensichtlich auch ohne gezieltes Training möglich; bereits mehrere Studien konnten zeigen, dass Schweden, Dänen und Norweger erfolgreich die jeweils anderen Sprachen verstehen können (vgl. u.a. Braunmüller 2006; Golinski 2007; Zeevaert 2004). So ergab 1972 eine Studie von Maurud (zitiert nach Vikør 1993) zum Lese- und Hörverständnis in den skandinavischen Sprachen, dass das Verständnis stets mindestens 23% erreichte; häufig war es sogar wesentlich höher, bis zu 90%. Interessant war dabei, dass die Interkomprehension bzw. Semikommunikation zwischen Norwegern und Schweden sowie zwischen Norwegern und Dänen höher war als die zwischen Dänen und Schweden (Vikør 1993: 119ff).

In allen der oben genannten Projekte wird jedoch die Meinung vertreten, dass ein Training in Interkomprehension bedeutende Vorteile hat, was auch durch einige Begleitstudien zum Tertiärspracherwerb und zur Interkomprehension belegt wurde (vgl. u.a. für EuroComRom Meißner & Reinfried 1998 und für Deutsch als L3 nach Englisch Marx 2005b). Jedoch bleiben noch größere Forschungslücken in diesem Bereich, die geschlossen werden müssen, um den Prozess und die Möglichkeiten der Interkomprehension besser verstehen zu können.

1.4 Das Projekt EuroComGerm

Vor allem für Sprecher germanischer Sprachen, die in der EU stark vertreten sind (allein das Deutsche wird von 18% der Europäer als Muttersprache gesprochen, vgl. Eurobarometer 2006), ist es sinnvoll, die Interkomprehension zu fördern, denn somit könnte sich ein großer Teil der Europäer in der Kommunikation der eigenen Muttersprache bedienen. Im Vergleich zu den vielen romanischen Interkomprehensionsprojekten ist im Bereich der germanischen Sprachen (Ausnahme sind hier die innerskandinavischen Projekte, s.o.) jedoch bislang wenig passiert. Einige Projekte sind hier die "Lernen für Europa"-Lesekurse für Niederländisch und Dänisch an der FernUniversität Hagen, der Pilotkurs IGLO (Intercomprehension in Germanic Languages Online, vgl. Mondahl 2002), das Sigurd-Portal (The Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse) oder der Pilotkurs "Englisch leicht lesen lernen - Online" (Marx 2005a). Eben erschienen ist auch das Basiswerk für

EuroComGerm (Hufeisen & Marx 2007), das die Interkomprehension bei Deutschsprachigen (mit Englischkenntnissen) in den Sprachen Dänisch, Friesisch, Isländisch, Niederländisch, Norwegisch und Schwedisch fördert. Es soll "Sprechenden einer oder einiger germanischer Sprache(n) möglich werden, Texte in den weiteren germanischen Sprachen zu verstehen" (Hufeisen & Marx 2007: 5):

Mit Hilfe der EuroCom-Methode nutzt man Bekanntes in einem Text aus, um syntaktische Strukturen, morphosyntaktische Regeln und unbekannt Wortschatz zu durchleuchten und zu Bekanntem zu machen. Es geht hierbei um die Aneignung eines Werkzeugs zum Erlangen von Lesekompetenzen (Ibid.: 5).

Allerdings ist das Projekt noch im Anfangsstadium, und Forschungen zum Konzept und zum Erschließungsprozess in dieser Sprachfamilie stehen noch aus. Ob das sprachliche Erschließen auf gleiche Weise funktioniert wie in den romanischen oder skandinavischen Sprachen, muss noch belegt werden; die Vermutung liegt aber nahe, dass die Rezeption von Texten in der germanischen Sprachenfamilie wegen unterschiedlicher historischer Prozesse schwieriger verläuft - so hat das Isländische aufgrund seiner geografischen Isolation viele Entwicklungen nicht mitgemacht, die die anderen festlandeuropäischen und festlandskandinavischen Sprachen durchlaufen haben. Deshalb ist die leichte Wiedererkennbarkeit bei dieser Sprache nicht in dem Maße gegeben wie beispielsweise bei Schwedisch oder Niederländisch.

Um diese Hypothese zu testen, wurden in der vorliegenden Studie Texte in vier der im EuroComGerm-Projekt einbezogenen Sprachen an deutschen Muttersprachlern ausprobiert. Von Interesse war vor allem die Frage, ob ähnliche Texte in den verschiedenen Sprachen zu ähnlichem Erschließungserfolg führen würden, oder ob es auch innerhalb der germanischen Sprachfamilie für Deutschsprachige "bevorzugte" Sprachen gibt (wie in der Studie Müller-Lancés 2003, s.o.). Die Studie versteht sich als Vorläufer zu weiteren, in denen der Erfolg von Lernenden bei der Interkomprehension während und nach Erarbeitung der Lernmaterialien gemessen werden soll.

2. Die Studie: Ziel und Fragestellung

Die vorliegende Studie zielte darauf ab herauszufinden, ob Sprecher des Deutschen Lesetexte in unbekannt germanischen Fremdsprachen auch ohne vorheriges Training in der Interkomprehension dieser Sprachfamilie erschließen können. Dabei konzentriert sich das Erkenntnisinteresse auf drei Fragen:

1. Gibt es Sprachen, die für deutsche Muttersprachler leichter zu erschließen sind?
2. Erschließen Probanden mit mehr Fremdsprachen unbekannt Texte leichter

als Lernende mit weniger Fremdsprachen? Ergeben sich weitere Unterschiede durch individuelle Charakteristika der Probanden?

3. Wie empfinden Lernende das Erschließen in den verschiedenen Sprachen?

3. Hypothesen

Gemäß der drei zentralen Fragen der Untersuchung wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. Lernende können sich ihre bestehenden Sprachenkenntnisse zu Nutze machen, wenn sie Texten in einer neuen Fremdsprache begegnen; vor allem das Niederländische, das innerhalb der germanischen Sprachfamilie dem Deutschen am nächsten steht, wird einfach sein. Dagegen wird wegen der unterschiedlichen sprachhistorischen Entwicklung das Isländische am schwierigsten zu erschließen sein.

2. Wegen des weiter entwickelten Strategienegebrauchs (vgl. u.a. Mißler 1999) und erweiterter Fremdsprachenlernerfahrung werden Probanden mit mehr Fremdsprachen sowie Probanden mit höheren Kenntnissen in ihren Sprachen (vgl. Müller-Lancé 2003) bei der Erschließung unbekannter Sprachen erfolgreicher sein.

3. Lesende ohne Erfahrung mit Interkomprehension werden anfangs Schwierigkeiten mit dem Konzept haben; belegt werden soll dies durch subjektive Aussagen vor und nach der Datenerhebung.

4. Methodik

4.1 Versuchspersonen

Probanden waren 61 Studierende (10 Männer und 51 Frauen) der Germanistik bzw. des Lehramts (mit gemischten Fächerkombinationen, u. a. mit Deutsch) im Alter von 20-42 Jahren (im Durchschnitt 23,4 Jahre alt). Alle hatten Deutsch als Muttersprache erworben (eine Probandin ist zweisprachig Deutsch-Italienisch, eine weitere Deutsch-Griechisch aufgewachsen) und hatten zwischen zwei und sechs Fremdsprachen gelernt, sprachen jedoch durchschnittlich 3,8 Sprachen (inklusive der L1) pro Person. Als erste Fremdsprache wurde stets Englisch angegeben; dies war auch mit nur sechs Ausnahmen die einzige gelernte germanische Fremdsprache. Französisch war die zweithäufigste Fremdsprache und wurde von allen außer 7 Probanden gelernt. Weitere erwähnte Fremdsprachen waren Latein (31), Spanisch (13), Niederländisch (5), Italienisch (4), Griechisch (4), Altgriechisch (3), Russisch (2) und jeweils einmal Schwedisch, Ungarisch

und Japanisch. Die Anzahl der gelernten Sprachen korrelierte in keiner Weise mit dem Alter der Versuchsperson ($r = ,104$).

4.2 Variablen

Die abhängige Variable repräsentierte das Ergebnis der Versuchsperson beim Erschließungstest, und zwar geteilt nach: Gesamtergebnis; semantisch-lexikalischem Bereich; syntaktischem Bereich.

Die unabhängige Variable war die jeweilige Sprache, in der der Text präsentiert wurde; vier Sprachen wurden untersucht.

Weitere, möglicherweise beeinflussende Variablen waren individuelle Faktoren der Versuchspersonen: Alter; Anzahl der schon gelernten Sprachen; geschätztes Niveau in den gelernten Sprachen; Geschlecht.

Besondere Störvariablen in dieser Studie wurden möglichst gering gehalten, indem die Erledigung der Aufgabe für keinen Teilnehmenden verpflichtend war, genügend Zeit für die Erarbeitung gegeben wurde und die Ergebnisse auf keine Weise einen Einfluss auf die Kursnote hatten. Die Studierenden hatten wenig Zeitdruck und wurden ermuntert, den jeweiligen Text auszuprobieren. Allerdings hätten Störvariablen gerade durch diese Situation zu Tage treten können, denn Versuchspersonen waren nicht extrinsisch motiviert zu einer vollständigen Lösung der Aufgabe.

4.3 Vorgehen

Den Probanden wurde einer von vier Paralleltexten (je nach Sprachen zwischen 50 und 96 Wörtern) in den Sprachen Niederländisch, Schwedisch, Norwegisch oder Isländisch ausgeteilt (Beispiel s. Anhang).² Die Kurztexte waren von ähnlichem sprachlichen Schwierigkeitsgrad und behandelten das gleiche Thema, nämlich das Milgram-Experiment, und waren Übersetzungen eines zugrunde liegenden Textes auf Deutsch. Es wurde nicht darauf geachtet, die Kognatendichte bei allen Texten gleich zu halten, da dies einerseits unmöglich gewesen wäre und andererseits zu einer extremen Verkünstlichung der Texte geführt hätte; die Texte sollten möglichst authentisch sein, um die Validität der Ergebnisse zu gewährleisten.

Es wurde darauf geachtet, dass diejenigen, die auch einen niederdeutschen Dialekt sprechen, den Niederländischtext nicht erhielten, um mögliche Störfaktoren wegen der sehr nahen Verwandtschaft zwischen westfälischem

² Es wurden nur diese vier Sprachen ausgewählt, um diese erste Analyse übersichtlicher zu halten; in weiteren Studien müssten dann bei deutschen Muttersprachlern noch Dänisch und evtl. Friesisch untersucht werden.

Niederdeutsch und Niederländisch auszuschließen. Ebenfalls durfte keine Sprache erarbeitet werden, die die Versuchsperson schon einmal gelernt hatte.

Die Probanden wurden nach Austeilung der Texte darum gebeten, den Text aufmerksam zu lesen und die darauf folgenden sieben Fragen schriftlich zu beantworten. Eine Übersetzung ins Deutsche war nicht vorgesehen. Fragen wurden eingeteilt in semantisch-lexikalische (z.B. *Was war das Ergebnis der Ereignisse?*) und syntaktische Erschließungsfragen (z.B. *Schreiben Sie alle definiten Artikel auf und entwickeln Sie eine Regel dafür!* Z.B: *Im Deutschen gibt es sechs definite Artikeln (der,die,das,den,dem(des)). Diese korrespondieren in Genus, Numerus und Modus mit dem darauf folgenden Substantiv*). Die Fragen waren für alle Sprachen gleich.

Für die Erarbeitung der Aufgabe standen 25 Minuten zur Verfügung. Am Ende der Untersuchung wurde besprochen, wie Probanden das Erschließen der Texte empfunden hatten.

Ergebnisse wurden mittels einfacher ANOVAs ausgewertet. Als post-hoc-Verfahren wurde der Tukey-HSD-Test angewandt.

5. Ergebnisse

5.1 Erfolg beim sprachlichen Erschließen

Die Probanden erreichten durchschnittlich 7,0 Punkte, das entspricht 50,1% der gestellten Fragen.

Teilt man die Ergebnisse nach untersuchten Sprachen auf, kann festgestellt werden, dass für diese deutschen Studierenden das Schwedische und das Niederländische am leichtesten zu erschließen waren, das Isländische ihnen dagegen fremd blieb. Norwegisch lag dazwischen (Abb. 1).

Eine einfache ANOVA ergab einen Effekt für den Faktor Sprache ($F(3,57)=25,74, p=,000$).

Der anschließend durchgeführte Tukey-Test zeigte signifikante Unterschiede zwischen Niederländisch und Norwegisch ($p<,01$), Niederländisch und Isländisch ($p=,000$), Norwegisch und Schwedisch ($p=,000$), Norwegisch und Isländisch ($p<,01$) und Schwedisch und Isländisch ($p=,000$) auf. Es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen Niederländisch und Schwedisch gefunden.

Detaillierter konnte gezeigt werden, dass das Schwedische vor allem im lexikalischen Bereich leichter zu erschließen war. Strukturelle Regelmäßigkeiten im Niederländischen konnten die Probanden jedoch genauso gut erschließen wie

im Schwedischen (Abb. 1):

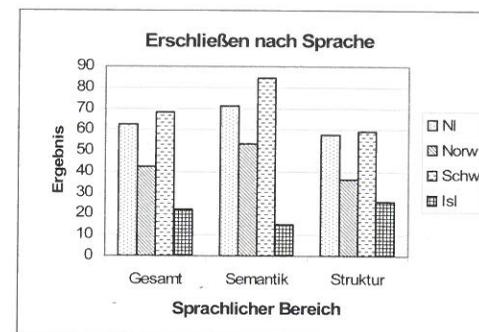


Abbildung 1: Erschließen nach Sprache und sprachlichem Bereich

Für das semantisch-lexikalische Erschließen ergab eine einfache ANOVA einen Effekt für den Faktor Sprache ($F(3,57)=13,91, p=,000$).

Signifikante Unterschiede bestanden zwischen allen anderen Sprachen und Isländisch ($p<,01$), zwischen Niederländisch und Norwegisch sowie zwischen Schwedisch und Norwegisch, jedoch nicht zwischen Niederländisch und Schwedisch.

Für das syntaktische Erschließen ergab eine einfache ANOVA wiederum einen Effekt für den Faktor Sprache ($F(3,57)=12,95, p=,000$). Signifikante Unterschiede ($p<,01$) konnten zwischen Niederländisch und Norwegisch, Niederländisch und Isländisch, Schwedisch und Norwegisch sowie Schwedisch und Isländisch gezeigt werden. Beim syntaktischen Erschließen gab es jedoch weder signifikante Unterschiede zwischen Norwegisch und Isländisch noch zwischen Niederländisch und Schwedisch.

5.2 Individuelle Faktoren

Nicht nur die zu untersuchende Sprache, sondern auch Eigenschaften der Probanden könnten Rückschlüsse auf die Fähigkeit zum Erschließen einer unbekanntem, aber mit der Muttersprache verwandten Sprache bieten. Daher wurden die Ergebnisse auch nach Korrelationen mit Alter sowie Anzahl an gelernten oder erworbenen Sprachen untersucht.

5.2.1 Alter

So war zunächst die Frage, ob das Alter der Probanden mit dem Erschließungserfolg korrelierte. Jedoch ergab eine einfache ANOVA keinen Effekt der Variable Alter, weder in den Gesamtergebnissen ($F(3,57)=0,416, p=,742$) noch in den Ergebnissen des semantisch-lexikalischen Erschließens

($F(3,57)=0,073$, $p=,974$) oder in denen des syntaktischen Erschließens ($F(3,57)=1,160$, $p=,333$) (Abb. 2).

Es ist zu vermerken, dass die Altersvariable relativ gleich verteilt über alle Sprachen war; sie lag stets zwischen 22,2 und 24,1 Jahren.

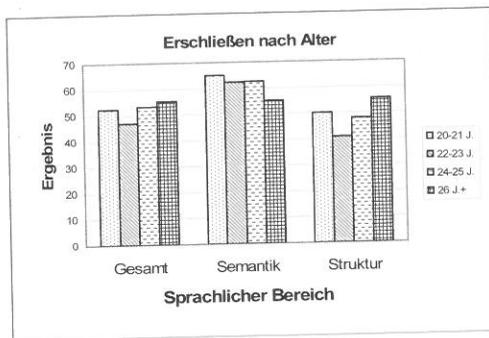


Abbildung 2: Erschließen nach Alter der Versuchspersonen

5.2.2 Anzahl der schon gelernten Sprachen

Auch die Anzahl der schon gelernten bzw. erworbenen Sprachen könnte Informationen zu individuellen Unterschieden im Erschließungserfolg der Probanden bieten. Hier schien bei der Erstbetrachtung der Graphiken eine Tendenz besonders interessant: Lernende mit vier Sprachen - also insgesamt drei Fremdsprachen - schnitten bei diesem Test am besten ab, sowohl insgesamt als auch, getrennt betrachtet, im lexikalisch-semantischen und im syntaktischen Bereich. Insgesamt gab es keinen signifikanten Effekt für die Anzahl der schon gelernten Sprachen ($F(3,57)=2,312$, $p=0,086$) (Abb. 3):

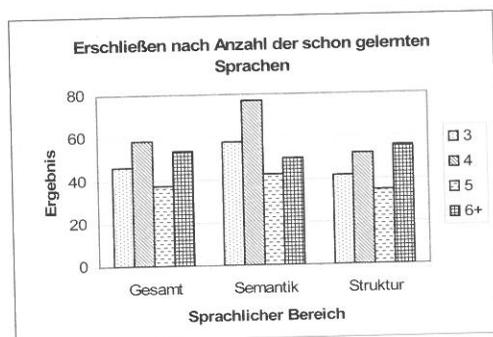


Abbildung 3: Erschließen nach Anzahl der schon gelernten Sprachen

Wie bei der Altersvariable ist zu vermerken, dass die Sprachenanzahlvariable

über alle Sprachen gleich verteilt war; Probanden hatten durchschnittlich zwischen 3,7 (Niederländisch und Schwedisch) und 3,8 (Norwegisch und Isländisch) Sprachen gelernt.

Allerdings werden hier keine Aussagen über den Grad der Sprachbeherrschung gemacht, was aber im nächsten Abschnitt diskutiert wird.

5.2.3 Niveau der gelernten Sprachen

Probanden wurden auch darum gebeten, nicht nur die Sprachen aufzulisten, die sie schon gelernt hatten, sondern auch das Niveau der jeweiligen Sprache grob einzuschätzen (auf einer Skala von 0=gar nicht bis 5=Muttersprachler). Diese Niveaus wurden dann am Ende addiert, um ein grobes Gesamtsprachenniveau (ausgeschlossen der Muttersprache) zu vermitteln.

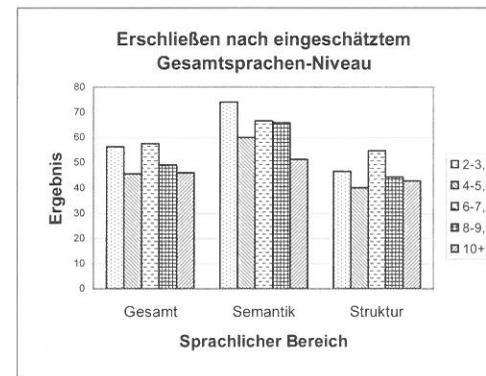


Abbildung 4: Erschließen nach eingeschätztem Gesamtsprachen-Niveau

Insgesamt ergaben sich auch hier keine signifikanten Effekte für das selbst eingeschätzte Gesamtsprachenniveau; d.h. Probanden mit selbst eingeschätzten höheren Sprachkenntnissen hatten insgesamt nicht mehr Erfolg als Probanden mit geringeren Sprachkenntnissen ($F(3,57)=,681$, $p=,601$) (Abb. 4). Unterschiede befanden sich auch nicht zwischen den Testgruppen; Probanden hatten sich relativ gleich eingeschätzt (durchschnittliche zwischen einem Gesamtniveau von 6,1 und 7,2).

Allerdings müssen diese Ergebnisse sehr vorsichtig interpretiert werden, da das sprachliche Niveau auf Basis von Selbsteinschätzung ermittelt wurde und daher keine exakte Messung der Kenntnisse reflektieren konnte. Es ist daher möglich, dass mit genaueren Messinstrumenten für das Sprachenniveau Unterschiede zu finden wären.

Von Interesse wäre sicherlich auch, ob das eingeschätzte Niveau in den schon

gelernten germanischen Sprachen mit dem Erschließungsergebnis korrelieren würde. In dieser Studie wurden keine signifikanten Ergebnisse gefunden; da aber nur sechs Teilnehmende eine weitere germanische Sprache gelernt hatten, kann nicht geschlussfolgert werden, ob Kenntnisse dreier (im Vergleich zu zweier) germanischer Sprachen (d.h. Deutsch, Englisch und eine weitere germanische Sprache) beim Erschließen einer weiteren unbekanntem germanischen Sprache hilfreich wären.

5.3 Subjektive Empfindungen der Versuchspersonen zum Erschließen

Wegen Zeitmangels konnte in zwei Kursen eine anschließende Diskussion nur im Proseminar durchgeführt werden; einige Versuchspersonen haben die Texte auch direkt vor der Abgabe schriftlich kommentiert.

Insgesamt teilten sich die Probanden bei der Einschätzung des eigenen Erschließungserfolgs in zwei Gruppen. Einige schienen kaum Schwierigkeiten mit dem Text gehabt zu haben, während andere bereits bei der ersten Einsicht in den Text ein Textverstehen für unmöglich hielten. Vor allem beim Isländischen schien die Frustration groß zu sein, und die Probanden mussten während der Aufgabenerledigung dazu ermuntert werden, den Text weiter zu lesen. Stellvertretend für die Probanden, die sich mit dem Isländischtext befasst haben, sagte eine Studentin: "Ich verstehe hier gar nichts!" (I4)

Bei den anderen Sprachen ergaben sich laut der Kommentare der Versuchspersonen weniger Probleme, wobei die Auffassung von Proband zu Proband stark schwankte. So war ein Student beim schwedischen Text der Meinung: "Der Artikel war schwerer, als ich gedacht hatte [...] es waren viele Wörter, die ich mir auf keine Weise herleiten konnte," (S2) während eine andere Studentin schrieb: "Es ist überraschend, wie viel dieses schwedischen Textes ich nach einiger Zeit verstehen oder aber auch rekonstruieren konnte. Es wird auf jeden Fall sehr deutlich, dass Deutsch und Schwedisch verwandt sind." (S1)

Beim Erschließen des Niederländischen bestanden nach den Kommentaren der Studierenden keine besonderen Schwierigkeiten, und alle mündlichen Kommentare wiesen auf das relativ problemlose Textverstehen. Stellvertretend dazu zwei (in diesem Falle schriftliche) Aussagen:

- "Sie haben viele Gemeinsamkeiten. Daher war auch der Text sehr leicht zu verstehen." (N12)
- "Beim ersten Lesen des Textes in Niederländisch, (sic!) konnte ich bereits den kompletten Sinn erschließen. Bis auf wenige Wörter war es mir möglich, die Vokabeln zu übersetzen." (N18)

Diese Unterschiede bei der subjektiven Empfindung der Erschließungsschwierigkeit ist vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass die Probanden etwa den gleichen Erfolg beim Erschließen der zwei Sprachen Niederländisch und Schwedisch hatten. Warum die Studierenden das Schwedische subjektiv schwieriger einstufen, es aber trotzdem erfolgreich erschlossen, konnte aber in der Studie nicht ermittelt werden. Womöglich musste beim Schwedischen mehr Erschließungsarbeit geleistet werden, die aber letztendlich zum gleichen Erfolg führte. Diese These wird unterstützt durch die Beobachtung, dass die Niederländischtexte durchschnittlich früher abgegeben wurden als die Schwedischtexte (Unterschiede zwischen Norwegisch und Isländisch konnten nicht festgestellt werden).

Zum Norwegischen kann noch angemerkt werden, dass mündliche Kommentare relativ ambivalent ausfielen; Probanden waren insgesamt der Meinung, der norwegische Text sei "etwas schwer" zu verstehen. Leider hat kein Proband den Norwegischtext auch schriftlich kommentiert. Die Aussagen während der Diskussion spiegeln aber den Erschließungserfolg bei dieser Sprache im Vergleich zu den drei weiteren wider.

6. Diskussion

Zunächst war in der vorliegenden Studie von Interesse, ob bestimmte germanische Sprachen für deutschsprachige Lesende mit Englischkenntnissen einfacher zu erschließen seien als andere, d.h. ob es Unterschiede im Interkomprehensibilitätsgrad der Sprachen gibt. Hier konnte gezeigt werden, dass dieser Faktor die einzige aussagekräftige unabhängige Variable zum Erschließungserfolg von Texten in unbekanntem germanischen Sprachen war.

Der Grad der Schwierigkeit bei diesen Texten (vom höchsten Interkomprehensibilitätsgrad zum niedrigsten) war Schwedisch / Niederländisch > Norwegisch > Isländisch. Niederländisch und Schwedisch wiesen keine signifikanten Unterschiede auf, und Norwegisch stand mit der Ausnahme des syntaktischen Bereichs (wo Unterschiede zwischen dieser Sprache und Isländisch nicht signifikant waren) immer auf Platz 3. Isländisch bildete das Schlusslicht mit signifikanten Unterschieden zu den anderen drei Sprachen in allen sprachlichen Bereichen (außer Syntax, s.o.).

Das Ergebnis ist insofern überraschend, indem zu erwarten wäre, dass das Niederländische, das dem Deutschen typologisch sowie geografisch wesentlich näher steht als das Schwedische, den höchsten Erschließungserfolg herbeirufen würde. Noch überraschender wurde es angesichts der studentischen Kommentare (Frage 3), da die Studierenden die Sprachen im Interkomprehensibilitätsgrad

Niederländisch > Schwedisch > Norwegisch > Isländisch anreichten.

Eine Erklärung für dieses Ergebnis ist schwierig, vor allem, weil Probanden jeweils mit nur einer Sprache arbeiteten. Denkbar wären zwei verschiedene Erklärungsansätze. Zunächst könnte es sein, dass in diesem Fall die deutschen Probanden eine (täuschende) Transparenz für bare Münzen genommen hatten und ihren ersten Erschließungs-"Erfolg" nicht hinterfragten. Dies hätte zu Fehlern im Erschließen des Niederländischen führen können, da die Probanden die Notwendigkeit nicht sahen, ihre Antworten zu kontrollieren. Dafür spricht auch eine zweite Tatsache: Mit nur wenigen Ausnahmen wurden die Niederländischtexte als ersten abgegeben; bei den Schwedischtexten arbeiteten Probanden länger. Um diese Hypothese zu überprüfen, wäre es bei einer weiteren Untersuchung notwendig, den Probanden zu instruieren, ihre Antworten vor Abgabe noch einmal vorsichtig zu überprüfen und sich zu überlegen, ob die Antworten auch einen Sinn im Kontext des Textes ergeben.

Schließlich sollten individuelle Unterschiede zwischen den Probanden untersucht werden. Hier war zu vermuten, dass Probanden mit mehr Fremdsprachenlernerfahrung (dokumentiert durch die Anzahl an schon gelernten Sprachen) höheren Erfolg beim Erschließen von Texten in unbekannt Fremdsprachen hätten. Hier gab es zwar bestimmte Tendenzen (Studierende mit vier Sprachen haben z.B. höheren Erfolg als solche mit drei oder fünf/sechs Sprachen), allerdings konnten hier keine signifikanten Ergebnisse ermittelt werden. Auch konnten keine Unterschiede in Bezug auf das Niveau der Sprachkenntnisse oder auf das Alter und das Geschlecht der Probanden gefunden werden.

Auch dieses Ergebnis ist überraschend, denn zu erwarten wäre, dass der so genannte "M-Faktor" (Multilingualismus-Faktor, s. Jessner 2006) zu höherem Erschließungserfolg führen sollte. Jedoch scheint es, zumindest bezogen auf dieser Studie, keine bedeutende Rolle gespielt zu haben. Auch diesem Befund müsste in einer weiteren Studie nachgegangen werden. Vor allem wäre empfehlenswert, umfangreichere Lernerbiografien zu erheben; weiterhin sollte untersucht werden, ob auch in diesen Lernergruppen Unterschiede zwischen "monolinguid - bilinguoid - multilinguoid" arbeitenden Lernertypen aufzudecken sind (s. Müller-Lancé 2003: 456).

Zusammenfassend konnte daher gezeigt werden, dass nur die Variable Sprache aussagekräftig ist, jedoch nicht die Anzahl der schon gelernten Sprachen und auch nicht die Qualität der Sprachkenntnisse der Probanden - zumindest, wenn Probanden schon die zwei germanischen Sprachen Deutsch und Englisch erworben bzw. gelernt haben. Dieses Ergebnis ist vor allem für die Mehrsprachigkeitsforschung von Interesse, da ein Standbein der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Behauptung ist, dass Lernende mit mehr Fremdsprachen-

kenntnissen (gemessen an der Anzahl der bereits gelernten Sprachen) schneller Verbindungen zwischen Sprachen finden und daher auch zumindest beim Verstehen besseren Erfolg erzielen sollten (vgl. auch die Ergebnisse Mißlers 1999 zum Strategienegebrauch bei Multilingualen). Jedoch schien in diesem Falle (bei Probanden mit mindestens schon drei Sprachen) kein weiterer Vorteil durch erhöhte Sprachlernerfahrungen zu bestehen. Dies sollte durch weitere Untersuchungen dringend überprüft werden.

7. Ausblick

Die vorliegende Pilotstudie fragte danach, in welchen Fällen der Interkomprehensionsprozess beim Lesen in unbekannt germanischen Sprachen leichter sei, u.a. mit der Absicht, Hinweise für die Arbeit mit dem EuroComGerm-Konzept zu erlangen. Allerdings wurde hier ausschließlich ein Ausgangspunkt unter bestimmten Bedingungen gemessen; wie mit dem eigentlichen Kurs dann umgegangen wird und was die Ergebnisse danach sind, bleibt weiterer Forschung überlassen. Diese ist v.a. deswegen notwendig, um Konsequenzen für die Durchführung dieser Projekte zu ziehen. So könnte man z.B. aus der vorliegenden Untersuchung schlussfolgern, dass ein EuroComGerm-Kurs unter Deutschsprechenden weniger Zeit für das Niederländische und das Schwedische aufbringen müsste, dafür aber stärker das Norwegische bzw. das Isländische fokussieren müsste.

Zusätzlich zu den im vorigen Abschnitt aufgestellten Forschungsempfehlungen muss gefragt werden:

- wie Lesende mit anderen Muttersprachen als dem Deutschen andere germanische Sprachen erschließen;
- ob Lesende mit Kenntnissen in mehreren (3+) germanischen Sprachen erfolgreicher sind, und wenn ja, bei welchen Ausgangssprachen;
- welche Ausgangssprachen beim Erschließen am hilfreichsten sind;
- ob das Niveau der Sprachkenntnisse auch eine Auswirkung auf den Erschließungserfolg hat, wie bereits bei den romanischen Sprachen gezeigt wurde;
- ob Lernende in nicht-sprachenbezogenen Berufsfeldern oder Studienfächern einen ähnlichen Erschließungserfolg erzielen;
- welche Erschließungsstrategien von den Lesenden eingesetzt werden (und von wem);
- wie und mit welchem Erfolg weitere germanische Sprachen (u.a. Friesisch und Dänisch) erschlossen werden können.

Die gleichen Fragen müssen dann auch nach Durchführung eines EuroComGerm-Kurses gestellt werden, um zu untersuchen, ob bestimmte

(individuelle) Konstellationen günstiger für das Erschließen-Lernen sind, wie z.B. Mahlmeister (2004) für die romanischen Sprachen vermutet und Vikør (1993) für die skandinavischen Sprachen nachgewiesen hat (beide in Bezug auf die jeweilige Ausgangssprache).

Zur Förderung der Mehrsprachigkeit ist das Konzept der Interkomprehension viel versprechend, und didaktisch angelegte Projekte wie EuroCom bieten eine Möglichkeit, diese zu erzielen. Solche Projekte müssen aber durch weitere Forschung begleitet werden, um deren Nutzen für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit zu belegen.

Eingang des revidierten Manuskripts 07.08.2007

Literaturverzeichnis

- Blanche-Benveniste, Claire (1995), Le projet EuRom4. In: Quemada, Bernard & Attal, Jean-Pierre (Hrsg.) (1995), *Comprendre les langues aujourd'hui*. Paris: TILV, 131-142.
- Braunmüller, Kurt (2002), Variation in receptive bilingualism: what is received and what is not received. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.) (2002), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001*. Hagen: BasseDruck, 226-237.
- Braunmüller, Kurt (2006), Vorbild Skandinavien? Zur Relevanz der rezeptiven Mehrsprachigkeit in Europa. In: Ehlich, Konrad & Hornung, Antonie (Hrsg.) (2006), *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Chandrasekhar, A. (1978), Base language. *International Review of Applied Linguistics* 16: 1, 62-65.
- Degache, Christian & Masperi, Monica (1995), Pour une dissociation des objectifs. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea. In: Candelier, Michael (Hrsg.) (1995), *Jalons pour une Europe des langues, Lidil 11*. Grenoble: PUG, 141-159. [Online: www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1995.pdf. 01.02.2007]
- Degache, Christian (2003), Romance cross-comprehension and language teaching: a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution. Vortrag gehalten auf: *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovation*. Universidade de Aveiro (Portugal), 13.-17.04.2003. [Online: www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf. 01.02.2007]
- Doyé, Peter (2007), Versuch einer Begriffsklärung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17: 2, 245-256.
- Ecke, Peter & Hall, Christopher (2003), Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2003), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 71-85.
- Europarat (1995), *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. [Online: <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>. 19.02.2007]
- Europarat (2006), Eurobarometer Spezial 243. Die Europäer und ihre Sprachen. [Online: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer06_de.html. 01.08.2007]
- Europarat, Language Policy Division (2006), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Straßburg: Council of Europe.
- Gabrys, Danuta (2001), A cross-cultural aspect of the interaction of languages in the mental lexicon of multilingual learners. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (2001), *Looking Beyond Second Language Acquisition*. Tübingen: Stauffenburg, 97-108.
- Golinski, Bernadette (2007), *Kommunikationsstrategien in interskandinavischen Diskursen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007), *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Klein, Horst & Stegmann, Tilbert (2000), *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002), Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen. *Die Union. Vierteljahrszeitschrift für Integrationsfragen* 1, 71-78.
- Mahlmeister, Sabine (2004), Empirische Untersuchung zum Erfolg eines EuroComRom-Kurses. In: Klein, Horst & Rutke, Dorothea (Hrsg.) (2004), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 155-163.
- Marx, Nicole (2005a), Englisch leicht lesen lernen - Ein Online-Lesekurs für Englisch als Fremdsprache nach Deutsch. [Online: <http://dmz02.kom.e-technik.tu-darmstadt.de/eurocomgerm/>. 10.02.2007]
- Marx, Nicole (2005b), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im "DaFnE"*. Hohengehren: Schneider.
- Meißner, Franz-Joseph (2005), Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 34, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Manfred (Hrsg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001), Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12: 1, 63-102.
- Meißner, Franz-Joseph & Senger, Ulrike (2001), Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Manfred (Hrsg.) (2001), *Bausteine für einen neukommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr, 21-50.
- Mißler, Bettina (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mondahl, Margrethe (2002), Across the Germanic Language Borders - Text Selection and the Learner in the IGLO-Project. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.) (2002), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001*. Hagen: BasseDruck, 246-254.

- Müller-Lancé, Johannes (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachen-erwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Posner, Roland (1991), Der polyglotte Dialog. *Sprachreport* 3, 6-10.
- Schröder, Konrad & Zapp, Franz Josef (1976), Protokoll des Werkstattgesprächs Fremdsprachenplanung - Fremdsprachenpolitik im Rahmen des 12. FIPLV-Kongresses in Washington vom 25. und 26.11.1975. *Die Neueren Sprachen* 75: 3/4, 306-319.
- Sigurd-Portal (The Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse). [Online: http://www.statvoks.no/sigurd/index_enter.html. 01.08.2007]
- Stoye, Sabine (2000), *Eurocomprehension. Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker.
- Vikør, Lars (1993), *The Nordic Languages. Their Status and Interrelations*. Oslo: Novus Press.
- Zeevaert, Ludger (2004), *Interskandinavische Kommunikation. Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinaviern im Diskurs* (Philologia. Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, 64). Hamburg: Kovac.

Anhang: Textbeispiel (Niederländisch)

Experiment van Milgram

Het experiment van Milgram was een beroemd wetenschappelijk experiment. Het experiment werd voor het eerst beschreven door Stanley Milgram, een psycholoog aan de Yale University. Het was bedoeld om de bereidheid te meten van een deelnemer om gehoor te geven aan opgedragen taken van een gezaghebbende die strijdig zijn met het persoonlijke geweten van de deelnemer.

65 procent van deelnemers gaf de maximumschok van 450 volt, hoewel velen zich er zeer ongemakkelijk bij voelden. Geen deelnemer hield op vóór het 300 voltniveau.

Rezeptive Mehrsprachigkeit und Sprachdistanz deutsch-niederländisch

Veronika Wenzel¹

Language distance has always been regarded a crucial aspect of understanding a foreign language. Language distance is measurable by Levenshtein algorithm. Research on bilingualism has focused on (visual) word recognition of homographs, homophones and cognates and supports an overlapping bilingual memory model. This overlap must be expected in multilinguals as well and must lead to a rather complex model. This article discusses the concepts of language distance (measurement) and mental lexicon (models) from the perspective of the intercomprehensional skills of 'real' subjects reading a text in an unknown language Dutch with little - though quite regular - distance to their L1 (German) and L2 (English). The author points at some effects that text construction, dominant language networks and phonetic reading ability may have on cognate recognition.

1. Einleitung

Die niederländische Sprache hat den zweifelhaften Ruf leicht zu sein. Im Allgemeinen ist damit gemeint, dass man mit etwas Geschick auf der Basis des Deutschen und anderer Sprachen einen niederländischen Text recht gut verstehen kann. Ist das reiner Optimismus, gilt das für alle, oder nur für Leute, die dieses Geschick haben?

Schon 1971 platzierte Goossens aufgrund linguistischer Merkmale die niederländische Sprache zwischen Deutsch und Englisch, kurze Zeit später hat Décsy (1973: 271f.) die deutsch-niederländische Sprachgrenze als eine "kontrastarme" Grenze mit "geringfügiger Verständlichkeit" eingestuft. Von einer Tradition der gegenseitigen Verständigung wie sie in Skandinavien festgestellt wurde (Zeevaert 2004), kann im deutsch-niederländischen Grenzraum jedoch nicht die Rede sein, auch wenn Ház (2005: 129) feststellt, dass Deutsche niederländische Texte recht gut verstanden und sich optimistisch hinsichtlich der Frage zeigten, ob man die Sprache schnell verstehen lernen kann.

Nichtsdestoweniger kann man beobachten, dass Lerner, die bereits mehrere Sprachen gelernt haben, ihnen unbekannte Sprachen manchmal zumindest in Ansätzen verstehen. Mehrsprachige scheinen nicht nur wegen des Mehr an Sprachen, sondern auch wegen ihrer Sprachlernerfahrung Vorteile zu haben gegenüber weniger erfahrenen Menschen, die dann offensichtlich weniger oder

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Veronika Wenzel, Institut für Niederländische Philologie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Alter Steinweg 6/7, 48143 Münster, E-Mail: wenzelv@uni-muenster.de.

weniger passende Operationen durchführen. Linguistische Hinweise, welche Operationen passend sind, lassen sich theoretisch unter Einbezug sprachvergleichender Analysen darlegen (Möller 2007). Je mehr Anhaltspunkte eine Sprache bietet, desto besser das erwartbare Ergebnis im Erkennen verwandter Wörter. Was aber sind viele Anhaltspunkte und welches Wissen wird nun tatsächlich eingesetzt, um diese Anhaltspunkte als solche zu erkennen und in authentischen Rezeptionsabläufen zu nutzen? Geht man davon aus, dass die wahrgenommene Sprachähnlichkeit für den Transfer entscheidender ist als die tatsächliche linguistische Sprachähnlichkeit (Kellerman 1979), dann muss man sich bemühen, die subjektiven Vorstellungen, die sich die Menschen im Laufe ihres Lebens von Sprache(n) machen - ihr individuelles metasprachliches Wissen - in die Forschung einzubeziehen.

Die kognitionspsychologische Worterkennungsforschung, die computationelle Sprachdistanzmessung und die metasprachliche exemplarische Analyse authentischer, ungesteuerter Rezeptionsabläufe liefern drei recht verschiedene Perspektiven auf die Thematik der rezeptiven Mehrsprachigkeit, die in der Literatur nach meinen Erfahrungen bislang nicht aufeinander bezogen wurden. Insbesondere scheint unklar, wie die Modelle klinischer Experimente und mathematischer Berechnungen mit der Realität übereinstimmen oder auch nur zusammenhängen. Die vorliegende qualitative Studie liefert einige vorläufige Ergebnisse zur Erforschung der rezeptiven Mehrsprachigkeit und beschränkt sich dabei auf das Lesen eines niederländischen Textes. Bevor sie beschrieben wird, werden einige für die deutsch-niederländische Kommunikation relevante Ergebnisse zur Worterkennung, Sprachdistanz und Schreibung zusammengefasst.

2. Worterkennung

Der gemeinsame Ursprung der Sprachen Niederländisch und Deutsch führt dazu, dass es viele formal ähnliche Wörter gibt, die man beim Lesen erkennt. Die (L1-)Leseforschung zeigt, dass beim optischen Erkennen einer Buchstabenabfolge im Text der Wortanfang besonders entscheidend ist, und dass Konsonanten die Zuordnung zu einem bestehenden Wort stärker prägen als Vokale. Worterkennung versteht sich aber auch als die Anfangsphase des Prozesses einer Bedeutungszuordnung im Sinne einer (visuellen) Verarbeitung. Hat ein Wort nun mehrere Bedeutungen, geht man davon aus, dass kontextuelle Information zur Bedeutungsklä rung einer Wortform herangezogen wird. Das ist auch für das Lesen einer der L1 verwandten L2 anzunehmen, wo sich inter- oder crosslinguale Homographen ergeben:

Word forms may also be shared by words of different languages. For instance, in the case of *interlingual homographs*, words in different languages share the same orthographic form. The English word ANGEL, for example, is spelled just like a Dutch word meaning 'sting'. Such words are also called *false friends*, for they look similar but they have different meanings (Van Heuven 2000: 95-96).

Auch hier geht man vom Heranziehen kontextueller Information aus, nämlich des sprachlichen Kontextes, in dem das Wort verwendet wird: Ist es ein englischer Text, wird bei der Buchstabenfolge A+N+G+E+L beim bilingualen Sprecher die Bedeutung *Engel* aktiviert, ist es ein niederländischer Text, die Bedeutung *Stachel, Haken*.

Dieser etwas vereinfachten Vorstellung liegt die Annahme zweier mehr oder weniger getrennter Systeme zur Abspeicherung und zum Abruf sprachlichen Wissens im mentalen Lexikon zugrunde, die sich in bestimmten Situationen aktivieren bzw. unterdrücken lassen. Es zeigt sich jedoch, dass die Sprachsysteme nicht grundsätzlich sprachselektiv strukturiert sein können, sondern einander beeinflussen. Untersuchungen zu interlingualen Homographen treiben die Modellentwicklung zum bilingualen mentalen Lexikon voran (vgl. Dijkstra, Grainger & Van Heuven 1999; French & Ohnesorge 1996). Geht man davon aus, dass Bilingualitätsmodelle prinzipiell auch für das multilinguale Lexikon gelten, so ergeben sich ausgesprochen komplexe Gebilde: Für den deutschen Leser ergibt sich in Van Heuven's Beispiel nämlich auch die *Angel*, ein Gerät zum Fischen, eventuell auch die (Tür-)Angel, die übrigens die etymologische Verwandtschaft mit *Stachel, Haken* aufzeigt: Die Wörter sind kognat.

Kognate (cognates) sind zwischen zwei Sprachen nicht nur in der Form, sondern auch in der Bedeutung gleich, oder doch zumindest ähnlich: "Those interlingual homographs that do not only share their orthographic form but their semantics as well are termed *cognates*" (Van Heuven 2000: 96).² Eng verwandte Sprachen wie Niederländisch, Englisch und Deutsch weisen eine Vielzahl von Kognaten auf. Im obigen Angel-Beispiel sind das deutsche und das niederländische Lexem homophon und kognat, da man einen gemeinsamen Ursprung erkennt, auch wenn man das Angelgerät im Niederländischen als *hengel* (ebenfalls etymologisch verwandt!) bezeichnet. Das englische Lexem hingegen ist kein Kognat, aber homograph mit den Lexemen der beiden anderen Sprachen. Als *falscher Freund* ist es vergleichsweise leicht zu entlarven, wenn es in einem Kontext steht.

Für Aussagen zum Verstehenspotenzial einer Sprache ist die Berechnung der Anzahl von Kognaten zwischen verwandten Sprachen interessant (Möller 2007).

² Um Unklarheiten zu vermeiden, werden im Folgenden die Begriffe homograph und homophon für ausschließlich formale Kongruenz und der Begriff kognat für Kongruenz auf sowohl formaler als auch semantischer Ebene verwendet.

Für den Leseprozess stellt sich die Frage, welche der möglichen linguistischen - ggf. mehrsprachigen - Informationen der Leser nutzt, um die Bedeutung zu entschlüsseln, erraten oder zu analysieren. Welche Sprache wird der sprachunkundige Leser dabei als Brückensprache verwenden? Auf diese Fragen gibt es bislang keine überzeugende Antwort. Zuordnungsexperimente mit bilingualen Lesern wiesen in den achziger Jahren auf die Bedeutung der Frequenz eines Wortes, aber auch auf dessen sprachspezifische formale Eigenschaften. (Gerard & Scarborough 1989; Grainger & Beauvillain 1987; Altenberg & Cairns 1983) So ist etwa ein Wort, das mit *wh-* beginnt, wie etwa *white*, eindeutig ein englisches und kein französisches Wort und die Zuordnung eines existenten oder möglichen Wortes (*pflok*) verlangt mehr Aufmerksamkeit als unmögliche Nonwörter (**tliet*). Bei solchen Nonwörtern zeigt sich eine sehr frühe (potenzielle) Sprachzuordnung, obwohl sie eigentlich gar keinen Eintrag im mentalen Lexikon besitzen können (Lemhöfer 2004: 63). Es ist denkbar, dass auch die Zuordnung einer geeigneten Brückensprache durch die Form eines unbekanntes Wortes - besser noch durch das subjektive Wissen (*belief*) der Versuchsperson über die formalen Charakteristika der Sprache - beeinflusst ist.

Bei der Verarbeitung von Kognaten wirken nicht nur formale, sondern auch semantische Aspekte (Grainger & Frenck-Mestre 1998). Sie werden auch schneller übersetzt als nicht-kognate Wörter, "vielleicht weil sie über eine gemeinsame lexikalische Repräsentation verfügen" (Lutjeharms 2003: 131), wobei das Maß der formalen Übereinstimmung den Prozess beschleunigt (Lemhöfer, 2004: 60). Reine Homographen scheinen weitgehend getrennte, Kognate aber weitgehend gemeinsame Repräsentationen zu haben.

Da viele Menschen Kenntnisse in mehr als einer Fremdsprache haben, kann man sich allerdings nicht auf das Sprachenpaar L1 + L2 beschränken: "cross-language interactions are not restricted to the special case of the native language affecting the second language. Two non-native languages acquired later in life can also influence each other during word recognition" (Lemhöfer, 2004: 80).

3. Sprachdistanzmessung

Die Sprachdistanzmessung kann helfen, Kognate näher zu differenzieren. Je nach Maß an Übereinstimmung könnte man etymologisch verwandte Lexeme als stärker oder schwächer kognat werten. Wie aber lässt sich das Maß bestimmen? Die Gesamtheit der strukturellen Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen Lexemen lässt sich, wenn auch unter weitgehendem Verzicht auf semantische Aspekte, mathematisch berechnen. Die Levenshtein-Methode ist eine solche mathematische Berechnung der sprachlichen Ähnlichkeit zweier

Wörter, die zunehmend auch zwischen Sprachvarietäten, insbesondere Dialekten, Anwendung gefunden hat (Kessler 1995, für Niederländisch: Nerbonne e.a. 1996, Heeringa & Nerbonne 2001; Heeringa 2004; Gooskens & Heeringa 2004a, Möller 2007). Derartige Messungen liegen aber längst nicht für alle Sprachen vor, eher schon für einzelne Teilbereiche, wie etwa phonologische oder lexikalische Aspekte (Braunmüller 2006: 14).

Gooskens & Heeringa (2004a) zeigen, dass aufgrund von Wortentlehnung Niederländisch mehr lexikalische Übereinstimmungen mit Deutsch aufweist als mit dem stark vom Französischen beeinflussten Englisch. Sie stellten auch fest, dass die Distanzmessung der Wahrnehmung von Probanden weitgehend entspricht (Gooskens & Heeringa 2004b).

Der Messalgorithmus wertet in seiner einfachsten Form in Relation zur Wortlänge alle Operationen, also Ergänzungen, Weglassungen und Ersetzungen, die aus der Buchstabenabfolge der Sprache A die Buchstabenabfolge der Sprache B machen, als gleichwertig (Van Heuven 2000). Dabei wird von einem binären Kontrast ausgegangen: Entweder zwei Phoneme sind identisch oder nicht. Sensiblere Berechnungsweisen machen einen graduellen Unterschied, beispielsweise auf der Basis von Spektrogrammen. Es ist aber nicht wirklich klar, welcher Wert den Phonemeigenschaften zuerkannt werden soll. Die berechenbare Sprachdistanz auf phonematischer Basis ist darüber hinaus eine andere, als wenn man das Schriftbild zugrunde legt.

Fest steht aber, dass in der tatsächlichen schriftlichen Rezeption einer unbekanntes Sprache sowohl die Schreibung als auch die Lautung eine Rolle spielen (Dijkstra & Grainger & Van Heuven 1999; French & Ohnesorge 1996). Bei seiner Suche nach vergleichbaren Lexemen wird ein Leser kaum ein *k* gegen ein *i* eintauschen, wohl aber gegen ein *c*. Auch wenn man die tatsächlichen Phonemkontraste nicht zugrundelegen kann, muss man annehmen, dass der Leser subjektive Annahmen über die interlinguale Vergleichbarkeit von Phonemen bzw. Graphemen hat, selbst wenn er die Lautung der Sprache nicht kennt und kein Training im Erschließen nahverwandter Sprachen absolviert hat. Nur sprachhistorisch geschulte Leser werden allerdings systematisch Lautkorrespondenzen zu ihnen bekannten Sprachen kennen und zu nutzen verstehen und etwa im Falle von Deutsch und Niederländisch die Gesetze der Zweiten (hochdeutschen) Lautverschiebung zurückverfolgen (*paard-* pferd, *tien* - zehn, *boek* - Buch). In Ház' Studie, in der unter anderem auch die Ergebnisse von Wort-übersetzungen nicht-geschulter Leser beschrieben werden, fehlt leider die Antwort auf die Frage, warum eine bestimmte Lösung beim Lesen (oder Hören) als richtig eingestuft wird. Mit anderen Worten: Die Wissensbestände des Laien, der Niederländisch als vergleichsweise gut lesbar einstuft, sind weitgehend unbekannt.

4. Orthographie und Phonologie

Germanische Sprachen verfügen über ähnliche Schriftsysteme und -konventionen. Sie nehmen auf die Ausdrucksseite Bezug und beruhen als auf dem Lateinischen basierende Alphabetschriften mehr oder weniger genau auf der Lautstruktur der Sprachen, in weit minderem Maße auf der grammatischen Struktur.³ Bekanntermaßen repräsentieren Grapheme allerdings nur selten wirklich die selben Phoneme in den Sprachen: So ist nl. *g* in den meisten Umgebungen ein velarer Frikativ [X] und unterscheidet sich stark vom engl. und dt. *g*. Deutsches *z* ist eine Affrikate, im Niederländischen und Englischen ein stimmhafter Frikativ. Zahlreiche Grapheme, wie etwa *l*, *k* oder *t*, unterscheiden sich in ihrer Realisierung hingegen in den drei Sprachen nur geringfügig. Abhängig von seiner Umgebung gibt es verschieden große Unterschiede beim *a*: Im Niederländischen kurz und velar [ɑ] (ähnlich engl. [u] in *but*) oder auch lang und palatal [a.], im Englischen bekanntermaßen [a.], [æ] oder [ei]. Es gibt sprachspezifische Phoneme: Der engl. Dental *th* und die nl. Diphthonge *ui* [œi] und *ij* [ɛi] sind im Deutschen unbekannt, ebenso übrigens wie die meisten friesischen Diphthonge in den anderen Sprachen. Diphthonge werden meist mit Diagraphemen wiedergegeben, deren Einzelgrapheme jedoch nicht immer aufschlussreich sind (dt. *eu* statt *oi*, nl. *ui* und *ij*) Diagrapheme können aber auch Einzelphoneme repräsentieren, jedoch nicht immer die selben: *oe* ist im Niederländischen [u] in *toen* (als), im Deutschen bei Auflösung des Umlautes [ö] wie in *Toene*, im Englischen ist es der Diphthong [əu] in *toe*.

Neben der Graphem-Phonem-Relation unterscheiden sich auch die Schreibkonventionen. Ein gutes Beispiel ist die Länge des Nukleus, die unterschiedlich markiert ist. Im Niederländischen verlangen Silben mit abschließendem Konsonant (Coda) nach langem Vokal (Nukleus) eine Verdopplung des Vokals: So schreibt man im Singular *de boot* (das Boot), im Plural aber *de boten* (die Boote), aber in beiden ist es ein langes *o*. Schließt eine Silbe mit einem Konsonant ab, wird sie kurz gesprochen, was mit einem qualitativen Unterschied einhergeht (kurzes, offenes *o*). In den anderen Sprachen gibt es diese Konvention nicht. Andersherum ist die Vokalverdopplung im Deutschen bekanntermaßen ebenfalls ein Indiz für Vokallänge (*Boot*), neben einfachen Vokalen (*Lot*) und dem im Niederländischen unbekanntem Dehnungs-h (*droht*).

3 Neben den Alphabetschriften sind Silbenschriften (Japanisch) und Konsonantenschriften (Arabisch, Hebräisch) ebenfalls lautbasierend. Als Beispiel für einen teilweise auf grammatischer Struktur beruhendem alphabetischen Schrifttyp kann das Französische gelten: *il parle - ils parlent*: stumme Pluralmorpheme sind in der Schrift wiedergegeben (morphophonemischer Schrifttyp). Im Niederländischen ist das selten zu finden und wird in Rechtschreibreformen heftig diskutiert: (Bsp. *wordt-word / hun-hen*).

Segmentale Einheiten werden im Niederländischen und Deutschen mit diakritischen Zeichen wiedergegeben, aber jeweils unterschiedlich: Das niederländische Trema ist optisch mit dem deutschen Umlaut (*ä, ü*) identisch, markiert aber eine Diärese, eine getrennte Aussprache aufeinanderfolgender Vokale (auch *ë, ï*). Akzente kommen im Niederländischen als optionale Betonungszeichen vor, im Deutschen und Englischen abgesehen von Lehnwörtern gar nicht, hingegen im mit dem Niederländischen sehr eng verwandten Friesischen in vielfältiger Form, auch um die Phonemqualität zu spezifizieren. Morphophonemische Funktion hat der Apostrof: Im Deutschen und Englischen ist er ein Auslassungszeichen (wie geht's? He's, the Burtons'), im Niederländischen auch ('t huis, z'n), hat aber im Gegensatz zum Deutschen in den beiden anderen Sprachen auch grammatische Funktion (Suffixe vor bestimmten Phonemen im Auslaut: nl. Diminutiv, Plural: *baby'tje, azalea's*, eng. Genitiv: *the girl's*).

Diese verkürzte Darstellung reicht bereits aus, um zu sehen, dass nicht alle Unterschiede in der Graphem-Phonem-Zuordnung gleichermaßen das Erkennen von Kognaten behindern. Möller (2007) berechnete in seinem Experiment, dass bereits nach einer geringfügigen Nivellierung orthographischer Konventionen 22% seiner Kognaten das gleiche Schriftbild aufwiesen. Außerdem gibt es Fälle, bei denen zu erwarten ist, dass Unkenntnis der Lautung sogar vorteilhaft ist (*ge-Präfix, sch*). Andere können aber Ähnlichkeiten verschleiern: *goed - gut* [u], so dass zu erwarten ist, dass einiges in der niederländischen Orthographie dem deutschen Leser Schwierigkeiten bereiten kann (Ház 2005: 130). Die Schriftsysteme unterscheiden sich nicht grundsätzlich, wohl aber im Detail und insbesondere in der Konsequenz, mit der eine möglichst regelhafte Graphem-Phonem-Korrespondenz zu erreichen versucht wird. Das niederländische System kann wahrscheinlich als das regelhafteste System unter den drei genannten westgermanischen Systemen gelten, denn es gibt vergleichsweise wenige Ausnahmen vom phonetischen Prinzip. Niederländische Texte eignen sich daher gut zur Überprüfung, ob objektiv feststellbare Lesbarkeit mit wahrgenommener Graphem-Phonem-Korrespondenz zusammenhängt und ob Leseerfahrung mit anderen Schriftsystemen herangezogen wird, um Gesetzmäßigkeiten zu entdecken.

5. Die Untersuchung

5.1 Fragestellung

Die Frage ist, wie deutsche Leser niederländische Kognaten im Text erkennen und wie sie ihre Sprachenkenntnisse dabei einsetzen. Genauer:

(1) Welche formalen Eigenschaften weisen Lexeme auf, die im Leseprozess als Kognat erkannt werden und welchen Beitrag liefert der im Leseprozess entstehende Kontext beim Aussortieren falscher Freunde?

(2) Welchen Nutzen haben Fremdsprachenkenntnisse im Entschlüsselungsprozess? Werden systematisch alle möglichen Ln-Kognate ausgetestet, bis das optimale Ergebnis erreicht ist, oder gibt es Faktoren, die die Wahl der jeweiligen Brückensprache bestimmen?

(3) Auf welche Graphem-Phonem-Korrespondenz verlassen sich die Leser, und können sie ihre Erfahrungen mit anderen orthographischen Konventionen dabei nutzen?

Dass Sprachlernerfahrene Vorteile haben gegenüber Personen, die nur mit der L1 (Deutsch) und etwas Englisch vertraut sind und demzufolge bessere Erschließungsergebnisse haben werden, ist erwartbar und als solches wenig interessant. Die Frage ist, ob und wie sie die wahrgenommene phonologisch-orthographische Ähnlichkeit zu diversen beherrschten Sprachen zur Kognatenerkennung nutzen, und woraus man schließen könnte, dass die Kenntnis mehrerer Sprachen auch ohne erlernte sprachspezifische Erschließungsstrategien und Vorwissen zu effektiven interlingualen Netzwerken führt.

5.2 Projekt

Für eine vorwiegend qualitative Untersuchung wurde mit Laut-Denken-Protokollen und Recall-Interviews von 40 Probanden gearbeitet, sowie deren Sekundärdaten (Fragebogen und strukturiertes Interview zu Schulerfolg, sprachlichem Hintergrund, Selbsteinschätzung, Attitüde, Motivation u.a.). Es wurden aus einer größeren Personenmenge zwei Probandengruppen gebildet, solche mit viel und solche mit wenig Sprachenlernerfahrung. Die weniger Sprachenlernerfahrenen haben im Rahmen ihrer Schulbildung nur das Minimum an Fremdsprachenkenntnissen (Englisch, einige auch Französisch) erworben, beschäftigten sich vergleichsweise selten mit Sprachen und beurteilten ihre eigene Englischkompetenz als mäßig bis schlecht. Sie befanden sich in einer Ausbildung zu einem handwerklichen oder technischen Beruf und waren sprachlich wenig motiviert. Die sprachlernerfahrenen Personen hatten zwischen 3 und 7 Sprachen erlernt und studierten mindestens eine romanische oder eine nordische

Sprache. Es sind insgesamt 40 Personen, alle sind in Deutschland geboren und aufgewachsen, und gaben an, keinerlei Niederländischkenntnisse zu haben. Keiner erhielt Information zur niederländischen Sprache.⁴

Die Personen erhielten einzeln einen schriftlichen Text - einen Werbetext über eine Ledertasche aus der niederländischen Modezeitschrift *Libelle* - mit der Bitte, zu versuchen, diesen so gut wie möglich zu verstehen. Sie wurden in das Verfahren des Lauten Denkens anhand eines anderssprachigen Textes eingeführt, um sicher zu gehen, dass sie ihre Rezeptionsprozesse offenlegen. Das Explizieren wird als Indiz angenommen, dass der Person dieses Verfahren bewusst ist. Die Ergebnisse beschränken sich daher auch auf die bewussten Entscheidungen der Probanden. Dass die metakognitive Aufgabe den Sprachlerngeübteren eher vertraut sein könnte als den weniger Geübten, wird in der Analyse berücksichtigt; es sind in das Experiment nur Personen aufgenommen worden, die die Aufgabe bis zum Schluss durchführten.

Der zu entschlüsselnde Text ist authentisch, befasst sich mit einem allen Personen vertrauten Thema und wurde nicht manipuliert. Er besteht aus vier Sätzen, einer Über- und einer Unterschrift, sowie einer Abbildung (siehe Anhang). Im Text sind zahlreiche Kognate und Homographen enthalten, darunter ein aus dem französischen entlehntes Syntagma (*à la minute*). Nach Abschluss der Rezeptionsphase wird er den Probanden laut vorgelesen, diese haben ausreichend Gelegenheit, etwas zu ergänzen, und werden unmittelbar danach zu ihren Entscheidungen befragt (Recall-Interview).

Das Experiment wurde im Bildungskontext (fremdsprachlicher Schulunterricht bzw. Universitätskurs) durchgeführt, so dass man annehmen kann, dass die jeweiligen sprachlichen Netzwerke stärker aktiviert waren als in privaten Kontexten.

5.3 Methodik

Der Vorgang wurde auf Video aufgenommen, die Protokolle wurden unter Berücksichtigung von Mimik, Gestik, Aussprache transkribiert. Die Transkripte wurden halbautomatisch und mechanisch kodiert (Programm Aquad 2006, siehe Tesch 1992). Als Segmente, die zu kodieren waren, wurden die folgenden gewählt:

4 Natürlich wird diese Kurzdarstellung den individuellen Eigenschaften der Personen nicht gerecht. Bei der Auswahl der Personen auf der Basis des Interviews und des Fragebogens wurde eine Polarisierung der subjektiv empfundenen Sprachenlernerfahrungen angestrebt. Dass diese mit der Höhe des Bildungsniveaus korrelieren und mit anderen kognitiven und affektiven Kompetenzen einhergehen, ist nicht nur mir bewusst, sondern auch den Probanden selbst: Einige zeigten im Experiment Unsicherheit, andere gingen mit Eifer an die Aufgabe heran. Erfolg oder Misserfolg stehen hier aber nicht zur Diskussion. Andere, möglicherweise relevante Faktoren (Geschlecht) wurden nicht untersucht.

- Item-Sequenzen, das heißt Abschnitte zu Wörtern oder Wortgruppen, insgesamt zu 38 Items
- verbale und non-verbale Ausdrucksformen, wie z.B. redegleitende Gestik und Mimik, die insgesamt fünf verschiedene Wertungen ausdrückten (Zweifel/Nichtwissen, Sicherheit, Ablehnung, Spaß, Nachdenken/Pause)
- Themen-Sequenzen, also Exkurse zu kategorisierbaren Themen, die die Probanden anlässlich des Prozesses wiederholt ansprachen, wie z.B. Sprachverwandtschaften, der Effekt des Vorlesens u.a.
- Operationale Sequenzen, das heißt das Umsetzen unterschiedlicher Wissensbestände in Lösungsversuche. Das sind metakognitive Fertigkeiten ("ich les das erstmal durch"), einzelsprachliches Wissen, Wissen über Sprachen allgemein, Welt- und Sachwissen.

Die Codierung erlaubt den Zugriff auf einige quantitative Ergebnisse, aber vor allem auch das Erkennen von Zusammenhängen (Metacodes) zwischen den gefundenen Kategorien. Die hier beschriebenen Ergebnisse beschränken sich auf die Kognaterkennung.

6. Ergebnisse

6.1 Allgemeines

Die Transkripte der 40 Probanden liegen zwischen 416 und 1875 Wörtern, wobei die der sprachlernerfahrenen Probanden im Durchschnitt die längeren sind. Die Bereitschaft, die Aufgabe zu bearbeiten und ihre Eloquenz, ist in diesen Gruppen in der Regel höher als in den anderen. Naturgemäß ziehen sie auch mehr Sprachen heran, als diejenigen, die nur Englisch gelernt haben. Ebenso erwartbar ist die Tatsache, dass sie die höhere lexikalische Entschlüsselungsdichte erreichen.

34 Probanden erkennen den textpragmatischen Zusammenhang (Werbetext) und entschlüsseln folgende Kernbegriffe des Kontexts: Tasche kaufen, für Qualität entscheiden, überzeugen, Kaufargument. 19 Probanden davon entschlüsseln weitere Details und bilden mindestens vier Satzfragmente oder Wortgruppen. Insgesamt neun Probanden gelingt es, bis auf wenige Lexeme den Text nahezu vollständig, detailliert und semantisch akzeptabel zu entschlüsseln.

6.2. Kognaterkennung

6.2.1 L1-Kognate und Sprachdistanz

Die Probanden entschlüsseln spontan vor allem Items mit einer geringen Distanz zum Deutschen. Zu diesen starken Kognaten finden sich in allen

Transkripten Lösungsversuche, selbst bei Probanden, die nur wenige einzelne Wörter erschließen. Die Items mit der geringsten orthographischen Distanz sind die drei Homographen (orthLD = 0, Groß- und Kleinschreibung ist vernachlässigt) *argument* (argument, 36 Probanden), *weg* (weg, 20 Probanden) und *minute* (hier ein französisches Lehnwort *à la minute*). Die phonematische Distanz ist bei *weg* und *argument* wegen des velaren Frikativs [x] (*ch* und *g*), etwas höher: phonLD = 0,13 für *argument*, 0,09 für *weg*. Bis auf zwei erkennen alle Probanden diese Wörter, in der Gruppe der weniger Sprachlernerfahrenen nennen fünf (von 20) alle drei, in der Gruppe der Sprachlernerfahrenen sind das 14 Probanden (von 20). Die Korrelation mit non-verbale Ausdrucksformen in den Transkripten zeigt, dass Probanden bezüglich der Bedeutung dieser Items selten zweifeln.

Ebenfalls stark kognat sind die folgenden bedeutungsgleichen Lexeme, die sich von der L1 nur geringfügig unterscheiden, wie etwa durch ein Graphem, das lediglich Stimmhaftigkeit bzw. -losigkeit oder Vokallänge signalisiert (Doppelvokal, Dehnungs-h): *gedragen* (getragen), *aanschaffen* (anschaffen), *nemen* (nehmen), *model* (modell). Auch hier ist die orthographische LD deutlich geringer als die phonematische (phonLD= 0,57; 0,57 0,25). Umgekehrt verhält es sich bei *kwalitatief* (qualitativ, orthLD = 0,36, phonLD: 0). Alle Probanden nennen Wörter aus dieser Gruppe, von den Sprachlernerfahrenen sind es elf, von den weniger Erfahrenen fünf, die alle fünf genannten Kognate spontan nennen.

6.2.2 Kontext und Co-text

14 Probanden weisen bereits vor oder gleich zu Beginn des Entschlüsselungsprozesses auf ihre Erwartungen zum Textinhalt hin. Alle anderen tun das nicht und beginnen mehr oder weniger sofort mit dem Entschlüsseln, ohne jedoch deshalb zu einem weniger guten Textverständnis zu kommen. Statt eines strategischen Top-down-Verfahrens scheint nämlich entscheidender, dass es die oben genannten erkannten starken L1-Kognaten sind, die den Kontext herstellen.

Die Kontextualisierung verläuft in etwa nach dem folgenden Muster: *aanschaffen* und die Textsorte Werbetext suggerieren zu Beginn, dass man etwas kaufen soll, *tas* wird mit Hilfe der Abbildung mit dem Produkt identifiziert, das mit *gedragen*, *kwalitatief* und *model* in Zusammenhang gebracht wird. *Argument* unterstützt schließlich zusammen mit *weg te nemen* textpragmatisches Wissen über Werbetexte, die den Leser zum Kaufen animieren wollen. Die erkannten Kognate haben eine Schlüsselfunktion, sie sind die ersten Anhaltspunkte für die rezeptive Kommunikation. Man kann sie Schlüsselwörter nennen. Durch die geringe Distanz mit der L1 werden nur selten andere Sprachen hinzugezogen, der Verweis auf eine Ln entfällt, sobald das deutsche Wort gesagt ist. Auf Satzniveau

wird mit ihrer Hilfe ein engerer Co-Text erschlossen, der weitere Entschlüsselungen ermöglicht.

Items, die semantisch und pragmatisch passend erscheinen, werden wiederholt herangezogen und treten in den Transkripten mit hoher Frenquenz auf. Metakognitive Operationen ("das passt zu dem Modell von eben") weisen auf Rückgriffe zur Absicherung des Ergebnisses. Die oben genannten starken Kognate tauchen in solchen Operationen besonders häufig auf. Einzelne Transkripte enthalten bis zu 36 Segmente, in denen diese Items wieder aufgegriffen werden.

Nicht nur Lexeme, sondern auch feste Wortgruppen (Syntagmen) sind zwischen verwandten Sprachen kognat, zumal Entlehnung auch Syntagmen betrifft (ndl: *we gaan ervoor; ik kijk ernaar uit* aus engl. *we go for it; I'm looking forward to it*). Ein transparenter Co-Text kann die Entschlüsselung weiterer Items unterstützen, im vorliegenden Experiment sind das *twijfel* (Zweifel) in *twijfel mee weg te nemen* und *goed* (gut) in *een goed argument*. Die Transkripte weisen in diesen Kontexten bevorzugt Unterstreichungsgesten auf, die zeigen, dass die Probanden sich ihrer Sache sicher sind. Nicht alle Probanden jedoch rekonstruieren spontan syntagmatische Beziehungen zwischen den erkannten Kognaten. Hier unterscheiden sich die Probandengruppen. Acht sprachlernerfahrene Probanden gehen hier ausgesprochen routiniert und nach Plan vor. Sie isolieren zusammengehörige Wortgruppen, während vier der 20 weniger sprachlernerfahrenen Probanden über die Nennung einzelner Wortbedeutungen nicht hinaus kommen und zwei andere sehr assoziativ handeln und Inhalte hinzureimen. Die Risikobereitschaft ist sehr individuell. In der Tendenz jedoch erkennen die weniger sprachlernerfahrenen Probanden im Vergleich zu den Erfahrenen weniger Kognaten und verfügen damit über weniger Schlüsselwörter und stellen darüber hinaus weniger erfolgreich Bezüge zwischen diesen her.

6.2.3 Kognate und Linearität

Längst nicht nur die Sprachdistanz, sondern in stärkerem Maße die Linearität des Entschlüsselungsvorganges bestimmt, ob und wie häufig ein Kognat zur Konstituierung des Kontextes herangezogen wird. Insbesondere zu Beginn der Texterschließung ist bei allen Probanden zu erkennen, dass sie ihre Rezeption stark von den entschlüsselten Kognaten der ersten Sätze (*aanschaffen* und *kwalitatief*) leiten lassen. Diese scheinen in einem überwiegend linearen Leseprozess für die Entschlüsselung des Textes die Weichen zu stellen.

Item (nach Auftreten im Text)	Lösungsversuche	Probanden
tas	465	39
aanschaffen	132	39
kwalitatief	114	37
model	117	36
minute	105	36
gedragen	107	31
argument	118	36
weg	53	23
nemen	96	30

Tabelle 1: Kognate Items im linearen Leseprozess

Nur 12 Probanden scannen zunächst den Text nach brauchbaren Kognaten, die anderen arbeiten größtenteils linear, mit mehr oder weniger zahlreichen Rückgriffen auf bereits erschlossene Passagen. In Dreiviertel der Fälle, betrifft das die weniger sprachlernerfahrenen Probanden.

6.2.4 Kognate und Wortlänge

Es gibt mehr Itemsequenzen zu längeren als zu kürzeren Wörtern. Die Ausnahme stellt das Item *tas* dar. Es kommt nur selten zu mehrgliedrigen Item-Sequenzen, in denen Probanden über die Bedeutung eines kurzen Lexems nachdenken. Die Erwartungshaltung, dass kurze Wörter weniger wichtig sind als längere, entspricht der Lesegewohnheit in der L1 und könnte wahrscheinlich durch Blickbewegungsstudien verifiziert werden. Das hier zugrundegelegte Indiz ist weniger exakt, denn es beschränkt sich auf die Beschäftigungsdauer der Probanden mit einem Item. Kurze Wörter werden manchmal gar nicht expliziert, sondern nur die Übersetzung genannt.

Kurze Wörter sind oft Funktionswörter. Wegen ihrer eher grammatischen denn semantischen Funktion sind kurze Lexeme (z.B. Präpositionen, Artikel) in flexionsarmen Sprachen, wie dem Niederländischen (und Englischen) frequent. Im Experiment finden sich mehr Sequenzen zu längeren Funktionswörtern als zu kurzen, die Probandengruppen unterscheiden sich hier nicht.

Item	Lösungsversuche
te (dt. zu)	16
om (dt. um)	13
de (dt. der/die)	11
het (dt. das)	6
vast (dt. fest/sicher)	19
naarmate (dt. (je) nach)	28

Tabelle 2: Funktionswörter

Obwohl die Probanden der Untersuchung nicht wissen können, was im Text ein Funktionswort ist, beschäftigen sie sich mit den kurzen, Wörtern *te*, *om*, *de*, *het* eher selten, obwohl sie nicht zu den Kognaten mit sehr geringer Distanz zur L1 gehören. Dafür beschäftigen sie sich öfter und anhaltender mit dem langen *naarmate*, das allerdings auch ein Funktionswort ist. Die Recall-Interviews weisen darauf hin, dass sich die Probanden kurzer Items oft nicht bewusst sind.

Murmelt, liest leise] [3ec.] [zeigt][leise:] vast niet [fast ni:t], ja [murmelt:] zien van [tzi:n].
"Jetzt find ichs gar nicht wieder." [lacht]

"Vast? Eh. Ach ja. Ja. Phhh. Keine Ahnung. Was hab ich gesagt?"

Die Lösungsvorschläge der Probanden zeigen, dass für das Verständnis oder auch nur das Erwähnen eines Funktionswortes das Erkennen eines ähnlichen L1-Syntagmas entscheidend ist. Beispiele sind: *om weg te nemen*, (wörtlich: um weg zu nehmen), *bij het zien* (bei dem Sehen) und *het aanschaffen* (das Anschaffen). Bei kurzen Lexemen ist die Worterkennung daher in besonderem Maße vom Erkennen des syntagmatischen Umfeldes abhängig, die interlinguale Distanz ist hier weniger wichtig.

6.3 Brückensprachen

6.3.1 Aktive und hyperaktive interlinguale Netzwerke

Erwartungsgemäß stellen die sprachlernerfahrenen Probanden wesentlich komplexere Überlegungen an als die weniger Sprachlernerfahrenen, die mit der Art der metasprachlichen Aufgabe weniger vertraut sind, aber nicht zuletzt auch über weniger Brückensprachen verfügen. Überraschenderweise kommt es aber vor, dass Sprachlernerfahrene die Aufgabe übererfüllen und ein schlechteres globales Textverständnis haben als Probanden mit weniger Sprachenkenntnissen.

Mit Absicht wurden die Probanden im Rahmen eines Sprachkurses an der Untersuchung gebeten, der vermuten lässt, dass er für eine momentane Dominanz einer Ln sorgt. Die einzelsprachlichen Operationen der Romanisten zeigen tatsächlich, dass die starke Aktivierung der hier eigentlich oft unbrauchbaren interlingualen Netze mit der Verarbeitung des sprachlichen Inputs inferiert. Aufschluss geben die Themensequenzen, zum Thema Sprachverwandtschaft und Transfer: Die Probanden weisen mehrfach darauf hin, dass sie spontan aus einer Ln transferieren, selbst wenn andere Sprachen, sogar die sicherlich noch dominanteren L1 (Deutsch) naheliegender wären. Bezogen auf die Kognaten - oder das, was sie als solche erkennen - hat es mitunter den Anschein, als ob sie ohne oder mit weniger metasprachlichen Operationen bessere Entschlüsselungsergebnisse hätten.

Mee (mit) wird mit *mais* (aber) assoziiert, *uitzien* (aussehen) mit *utile*, auch englisch *used*, *tas* (Tasche) mit spanisch *tener* (haben). Im Recall-Interview sagt eine Romanistin:

"Ich merk das gar nicht so, wenn ich irgendwas Französisches da mit reindenke, aber das passt irgendwie."

Ein anderer (zu *tas*):

"Ja, ja das ist merkwürdig [...], also das war echt ne verrückte Idee wo ich direkt aus dem Spanischen vielleicht was abgeleitet hab, was aber sehr fern liegt, und, äh, es ist ja so, dass in solchen Zeitschriften, in solchen Frauenzeitschriften, Modezeitschriften, sich immer an die Person direkt gewendet wird, sie wird praktisch geduzt und direkt angesprochen, also hab ich gesagt Hast du die?"

Die gefundene Lösung wird hier semantisch mit dem bereits entschlüsselten Kontext abgeglichen, wobei dieser aber auch so weit zurechtgebogen wird, dass die Lösung passt. Die Romanisten sind sich bewusst, dass Transfer aus den romanischen Sprachen auf das Niederländische wenig erfolgversprechend ist: "das ist jetzt vielleicht weit hergeholt", "merkwürdig", "verrückte Idee".

In ganz ähnlicher Weise suchen Nordisten nach Parallelen zu nordischen Sprachen. Sie entdecken zahlreiche unerwartete Kognate, weisen wiederholt auf die germanische Sprachfamilie und akzeptieren im Unterschied zu den Romanisten mit dieser Begründung ihre Lösungen auch leichter und länger als diese. Aufgrund ihres sprachhistorischen Vorwissens gehen sie optimistisch an die Aufgabe heran. Es werden dann auch Lösungen akzeptiert, die textpragmatisch oder syntaktisch wenig Sinn machen, wie etwa das Anpreisen einer verschlissenen Tasche:

"beslissen heißt ja irgendwie em [1] verschlissen sagt man im Deutschen oder ja in den ganzen nordischen Sprachen ist das ähnlich"

Sieben der zehn Nordisten erkennen fälschlicherweise in *naarmate* (dt. je, wörtlich: nach Maßen) das schwedische Wort für fast, nahezu und in *ook* (auch) das Schwedische *og* (und).

"Mmh [2] naarmate ist nästan [4], närmast. Also fast. Würd ich jetzt mal behaupten"

"Namaste het leer, namaste, nästan schwedisch, die Ähnlichkeit ist verblüffend. Das heißt also nahezu."

Die verblüffenden Ähnlichkeiten und zahlreichen interlingualen Transfers führen die Probanden oft in die Irre. Was nicht vergessen werden darf: Die falschen Freunde fungieren allerdings auch hier als Schlüsselwörter und bewirken neue Kontextualisierungen für weitere Items.

6.3.2 Spontaner, impliziter L1-Transfer

In fast allen Fällen wird die Nennung eines Ln-Kognaten expliziert, das heißt Ableitungen aus dem Englischen, Französischen etc. werden in einem meta-

sprachlichen Kommentar erläutert. Hingegen wird im Falle eines L1-Transfers das erkannte deutsche Lexem oft nur genannt.

	L1	Ln
Transfer	219 (100%)	151 (100%)
Impl. Transfer	196 (89,5%)	21 (13,9)

Tabelle 3: Expliziter und impliziter Transfer

Für die Kodierung gelten der Zeitfaktor (< 2 sec.) bei gleichzeitigem Fehlen der Kommentierung als Indiz für impliziten Transfer. Als explizit gelten alle Belege, in denen ein Proband auf die jeweilige Sprache verweist ("das könnte mit dem deutschen verschlissen irgendwas zu tun haben; moin sagt man ja auch im Platt"), Synonyme dem Kognat hinzufügt ("anschaffen, na ja anschaffen, das ist ja was anderes eigentlich, oder, oder kaufen halt") nennt und sich damit länger und mit einem höheren Bewusstseinsgrad mit dem Item beschäftigt. Auch unter Berücksichtigung methodologischer Einschränkungen kann man erkennen, dass nicht nur der Transfer aus dem Deutschen überwiegt, sondern dabei auch der implizite, der mitgemeinte und nicht weiter erwähnenswerte Transfer.

Ln-Transfer scheint mehr metasprachliche Aufmerksamkeit zu verlangen. Insbesondere die Beschäftigung mit (tatsächlichen oder vermeintlichen) sehr stark kognaten Items ist kurz. L1-Transfer korreliert in mehr als zwei Dritteln der Fälle mit nonverbalen Ausdrucksformen (Gestik, Mimik), die zeigen, dass die Lösung als evident empfunden wird und keiner weiteren Erklärung bedarf.

"Gedragen [gedra:gən] also getragen [...] [leise:] Holländisch ist ja relativ einfach auch."

Evidenzmarkierungen finden sich in den Aufnahmen selbst dann, wenn eine Lösung wenig sinnvoll erscheint, wie bei der Übersetzung von *leer* (Leder) mit leer:

"Leere Tasche, leren tas [le:rən tɑs] jaren, jarenlang [ja:rəlɔŋ] also jahrelang"

L1-Transfer wird selten mit Aufmerksamkeit überprüft, und wenn, dann liegt es daran, dass die Lösung dem Co- oder Kontext zuwider läuft:

"Wieso ist die denn leer, Mensch. Das heißt die sind doch immer leer, das schreibt man doch nicht hin! ... Ach klar: Leder leer!"

6.4 Phonem-Graphem-Korrespondenz

6.4.1 Phonematisch-orthographisches Bewusstsein

Alle Probanden lesen niederländische Textteile halblaut vor, bis auf vier thematisieren sie das Verhältnis zwischen Graphem und Phonem. Vor allem sorgen die Graphemkombinationen *oe*, *ij* und *ui* für wertende Kommentare, die

sich etwa zwei Kategorien zuordnen lassen. Es sind Wertungen des eigenen Nicht-Könnens, wie "kann ich gar nicht aussprechen" und Wertungen der niederländischen Sprache "naja, das sieht immer so komisch aus halt, das Holländische". Insgesamt scheinen die Vokale eine besondere Rolle in der Fremdheitwahrnehmung der niederländischen Orthographie zu spielen: "mit diesen Doppellauten, das ist ja auch in diesem Niederländischen [...] und dann halt, aber es ist viel mit Doppellauten, da fällt es auf."

In der Vorstellung der weniger Sprachlernerfahrenen spielt die orthographische Norm eine stärkere Rolle, was zu Urteilen über die Schreibung des Niederländischen führt. Die niederländische Schreibweise wird als fehlerhaft empfunden:

"goed argument [gud argument, engl.] würd ich sagen aus dem Englischen, is halt falsch geschrieben aber würd ich sagen doch aus'm Englischen, dass man gute Argumente dass man vielleicht dies kaufen sollte."

Interessant ist, dass selbst Sprachlernerfahrene bei der Rezeption einer unbekanntem Sprache von einer 1:1-Darstellung zwischen Graphem und Phonem ausgehen. Ein einzelnes Graphem symbolisiert dieser Vorstellung zufolge einen Laut. So versucht folgender Proband das nicht-kognate Item *mooie* zu lesen und geht von vier Vokalen aus.

[leise:] "Mooie. Das sind ja eh vier, vier Vokale nacheinander! Ehm"

In Wirklichkeit handelt es sich um zwei Vokale und einem [j] in der Mitte: [mo:jə]. Das kann der Proband nicht wissen. Er zieht aber auch nicht in Erwägung, dass es redundante Grapheme geben könnte, obwohl das in allen ihm bekannten Sprachen (Deutsch, Englisch, Schwedisch, Dänisch, Französisch) der Fall ist. Eine Erklärung für sein gesteigertes Maß an metasprachlichem Bewusstsein ist die Wahrnehmung der optischen Distanz zwischen dem niederländischen Wortbild und ihm vertrauten Wörtern.

Es gibt in der Gruppe der weniger Sprachlernerfahrenen allerdings deutliche Hinweise, dass ein fehlendes phonematisch-graphematisches Bewusstsein das Lautlesen und das Erkennen von Kognaten verhindert. Ein Ausschnitt aus einem Recall-Interview illustriert das:

"Weil, ich wusste gar nicht zum Beispiel, wie ich dieses Wort hier [Zeige gestik] kwalitatief [kwaliti:f], wie ich das aussprechen sollte. Und wenn Sie das vorlesen, dann hört sich das direkt ganz anders an dann kann man da, zum Beispiel konnte ich daraus halt qualitativ schließen. Dann hört sich das einfach, weil dann klingt das im Kopf auch noch mal."

6.4.2 Interlinguale Lautkorrespondenz

In allen der 36 untersuchten Items des Textes lassen sich mit Kenntnissen der Zweiten (hochdeutschen) Lautverschiebung und ähnlichen Korrespondenzen Anhaltspunkte finden, welches deutsche oder englische Lexem mit ihm verwandt

ist (was wegen der falschen Freunde nicht immer zu einer befriedigenden Lösung führt). Fünf Korrespondenzpaare sind mehr als einmal vertreten, wodurch intralinguale Abgleiche und der Aufbau eines auf die Zielsprache gerichteten Einzelwissens möglich ist, welches weitere Erschließungen erleichtert. Beispiele sind: s-sch: *tas* (Tasche), *beslissen* (beschließen); t-s: *dat* (dass/das), *uit* (aus), *naarmate* (nach maßen); d-t: *goed* (gut), *gedragen* (getragen); t-z *twijfel* (zweifel), *te* (zu): z-s: *zult* (sollt), *zien* (sehen), *zelfs* (selbst).

Tatsächlich ist jedoch zu beobachten, dass die Probanden bei weitem nicht so strategisch vorgehen, auch nicht die, die Erfahrung im Vergleichen von Sprachen haben. Selbst wenn die Wortpaare gefunden wurden, gibt es nur vereinzelt explizite Hinweise (drei von 40 Probanden), dass einzelne interlinguale Korrespondenzen erkannt oder auch nur die Existenz solcher Muster angenommen wird. Explizit sind die Probanden hierbei selten. Eine Ausnahme stellt folgende Person dar, die die Regelmäßigkeit des [t]-[s]-Wechsels beschreibt:

"Das ist halt diese Konstruktion mit dem wie im englischen that und im deutschen dass und dat, dass das schon dieses das mit ß oder ss wohl sein müsste."

6.5 Fallbeispiele

6.5.1 Der 'falsche Freund' *vast*

Die Text-Items *vast* (sicherlich, bestimmt), *zult* (*zullen*: werden) und *zelfs* (sogar) können zu den falschen Freunden gerechnet werden. Ihnen ist gemeinsam, dass verschiedene Brückensprachen in Frage kommen, der Co-Text wenig Hilfe verspricht und dass sie vergleichsweise bedeutungsarm und kurz sind. Wie gehen die Probanden damit um? Beispielhaft werden die Sequenzen zu *vast* näher beleuchtet.

Übereinstimmungen im Vorgehen der Probanden, die *vast* zu entschlüsseln versuchen, zeigen, dass dieses Item problematisch ist. Die Videoaufnahmen weisen zahlreiche Markierungen von Unsicherheit und Zweifel auf, wie Frageintonation und Grübelgestik.

Im Text fungiert das Item als Intensifyer und steht in einer syntagmatischen Verbindung (*vast wel* - sicherlich, bestimmt, wörtlich: fest wohl), die im Deutschen nicht existiert. Angebotene Lösungsvorschläge waren *fast* oder *beinahe* (analog zu dt. *fast* zu dem es homophon ist, wenn man die stimmlose Variante des niederländischen *v* als [f] zugrundelegt (phonLD = 0, orthLD = 0,25), ferner *schnell* oder *sofort* (engl. *fast*, phonLD = 0,25, orthLD = 0,25) und *weit* (engl. *vast*: phonLD = 0,5, orthLD:0). Das sind letztendlich alles falsche Freunde, da *vast* kognat ist zu *fest*, nicht aber zu den anderen Lexemen, wenn die etymologische Verwandtschaft zwischen engl. *fast*, nl. *vast* und dt. *fest* (ahd. *fasti*, *fest*) noch zu erkennen ist in *fast asleep* ugs. *fest(e) laufen*. Die Verbindung von

fest - *sicher* - *sicherlich*/*bestimmt* erkennt kein einziger Proband.

Acht von 12 Probanden, deren Transkripte eine verwertbare Item-Sequenz zu *vast* enthalten (insgesamt drei der ersten Gruppe, neun der zweiten), gehen vom deutschen *fast*, aus, das englische *fast* wird viermal genannt, das ihnen wohl weniger vertraute englische *vast* nur einmal.

"Ja fast [fa:st], ist zwar jetzt mit V aber wenn mans jetzt mit F nimmt, fast [fa:st] heißt ja schnell oder so. In letzter Minute."

"Aah! Vast niet [va:st niæt] eh Englisch vast, weit? Das glaub ich aber nicht, ich glaub eher fast, vom Deutschen her."

Die Wahl der Brückensprache ist ganz entscheidend von der subjektiven Graphem-Phonem-Zuordnung geprägt. Diese richtet sich nach der eigenen phonetischen Realisation beim Versuch des lauten Vorlesens: [fa:st] und [va:st] aktivieren englische Lexeme, [fast] deutsche. Weder die orthographische Sprachdistanz noch die phonematische können voraussagen, welche Sprache zu Hilfe genommen wird, sondern die Aussprache beim spontanen Vorlesen. Alle Probanden versuchen Teile des Textes vorzulesen. Leser, die des Niederländischen nicht mächtig sind, lesen Grapheme oft zunächst so, wie man sie im Deutschen liest. Allerdings gibt es auch für das deutsche *v* zwei phonetische Realisationen: [w] in *Vase* und [f] in *Vogel*. Darüber hinaus lässt sich ohne Kenntnisse über die niederländischen orthographischen Konventionen der Markierung der Silbenlänge (offene und geschlossene Silbe) das *a* lang oder kurz lesen. Im Deutschen ist die Vokallänge variabel: es ist zwar die *Rast* [ɑ], aber *er rast* [a:], im Englischen ist das *a* vor *st* hingegen immer lang: *blast past*. Die Variabilität der deutschen Graphem-Phonem-Zuordnung ist entscheidend für die Verknüpfung mit einem oder mehreren der vermeintlichen Kognaten *fast*, *vast* oder *fast*.

Nur die sprachlernerfahrenen Probanden bieten übrigens mehrere Möglichkeiten an und wägen ihre Entscheidung ab. Sie haben den weniger sprachlernerfahrenen gegenüber Vorteile und produzieren teils ausführliche monologische Aushandlungsprozesse. Diese weisen auf ein erhöhtes metasprachliches Bewusstsein in der Graphem-Phonem-Zuordnung und in der Bedeutungszuordnung in einem Co-Text hin, der keine der Lösungen ohne weiteres akzeptabel erscheinen lässt. Gelingt es einem Probanden, einen sinnhaften Kontext zu kreieren, ist die Beschäftigung jedoch schnell abgeschlossen: Für die Lösung *schnell* wird in der Regel spontan eine Begründung über den Co-Text mit *à la minute* gegeben: in letzter Minute oder *beslissen*: sich auf die Schnelle entscheiden.

"praktischen Modell sollst du dann fast ... vast [fast] heißt bestimmt nicht fast ... wäre zu nah und... aber könnte sein ... fast nicht auf die Schnelle dich entscheiden [Zweifelmimik]

... oder...ne? also fast innerhalb kürzester Zeit kaputt, würd ich jetzt zum Rest des Satzes ehm zusammenbauen."

6.5.2 Der Kognat *zien*

Die meisten Items haben kognate Entsprechungen im Deutschen, Englischen und anderen Sprachen. *Zien* ist kognat zum Englischen (*see*) und Deutschen (*sehen*), in allen drei Sprachen sehr frequent und kann als Bestandteil des primären Wortschatzes gelten. Im Gegensatz zu anlautendem *v* ist im Deutschen die Aussprache des *z* nicht variabel. Die Item-Sequenzen zu *zien*, das später im Text auch als *uitzien* auftaucht, weisen aber ebenfalls auf eine stark von der deutschen Graphem-Phonem-Zuordnung gelenktes Verfahren. Es zeigt sich nämlich, dass die Konvention der L1, nach der ein *z* eine Affrikate repräsentiert, den Entschlüsselungsvorgang prägt.

Der Anlaut ist im Niederländischen ein stimmhafter alveolarer Frikativ wie in *Saft* oder auch in *sehen*. Die sprachliche Distanz zwischen dem deutschen und dem niederländischen Lexem ist vergleichsweise hoch: die phonLD zwischen [zi:n] und [ze.ən] beträgt 0,67 die orthLD zwischen *zien* und *sehen* 0,6. Im Text kommt *zien* in der substantivierten Form im Satz *bij het zien van een geschikt model* und als Verb *uitzien* in *naarmaate het leer er gedragen gaat uitzien* vor. (Beim Betrachten/Sehen eines geeigneten Modells... und: ...wenn/in dem Maße wie das Leder getragen aussieht).

Zien/uitzien kommt in den Protokollen 16 mal zur Sprache, nur selten wird der Zusammenhang zwischen den Lexemen gesehen. Die Lösungsvorschläge, die für *zien* gemacht werden, sind in der weniger sprachlernerfahrenen Probandengruppe *zehn* (drei Probanden) und einmal *aussehen* für *uitzien*, was nicht erläutert wird. Keiner zieht eine Verbindung zwischen den Lexemen. Von den 12 sprachlernerfahrenen Probanden, die sich zu *zien/uitzien* äußern, analysieren drei die morphologische Struktur *uit + zien*, nur zwei jedoch nutzen die Erkenntnis zur Optimierung vorangegangener Entschlüsselungsschritte. Drei weitere erkennen in *uitzien* *aussehen*, ohne etwas zu *zien* zu sagen.

Die Sprachlernerfahrenen nennen ebenfalls *zehn*, aber auch *ziehen*, engl. *see(n)*, dän. *se* und für *uitzien* *ausziehen*, *außen* bzw. *außer*, fr. *utile* und engl. *used*. Sie sind immer phonematisch motiviert und orientieren sich am Wortanfang. Ähnlich wie bei *vast* ist die Lesart der Probanden entscheidend für die Assoziation mit einem potenziellen Kognat. Sie orientieren sich - entsprechend der deutschen Orthographie - zu Beginn an der Affrikate [ts] und nennen zu Beginn *ziehen* oder *zehn*, bevor sie zu *see* oder *sehen* gelangen. Der folgende Proband zieht in einem längeren Aushandlungsprozess verschiedene Lösungen in Erwägung:

- 50 bei ganz em zien [ts] tja [2, murmelt] ich glaub
- 51 nicht dass das ein Verb wie ziehen oder so heißt das
- 52 kann ich mir nicht vorstellen. Van een von einer ...

- 75. [Pause] Ehm also noch
- 76 mal bij het zien van een geschikt modell, jetzt
- 77 kommt auch ein Sinn hinter, bei wahrscheinlich
- 78 heißt es so ähnlich, bei zehn von einem geschickten
- 79 Modell? Nee das kann eigentlich nur umgekehrt
- 80 logisch sein [lacht]: bei einem von zehn Modellen
- 81 [Körperhaltung Distanz] aber [leise:] zehn von einem
- 82 geschickten Modell? Also ich hätte inhaltsmäßig
- 83 auch wenn das jetzt wahrscheinlich wieder völlig
- 84 verkehrt ist, also die Qualität ist nicht sehr gut
- 85 ehm, eine von zehn Taschen ist kaputt. Aber hier
- 86 steht eigentlich [murmelt] eigentlich bei [Pause,
- 87 murmelt] Dann muss das grammatisch irgendwie ganz
- 88 umgestellt sein. Gut. Dann machen wir mal weiter em ...

- 120 Und uitzien [ütsi:n] üt heißt glaub ich eh
- 121 üt heraus. Also üt würd ich jetzt mal also u-it
- 122 würd ich als üt sagen wie Utrecht [üt] zum
- 123 Beispiel. Nein! Nicht wie Utrecht, das wird ja
- 124 anders geschrieben. Aber irgendwo gibt's das schon.
- 125 Und zien [tsi:n] ausziehen. [3] Ehm [2] Jetzt
- 126 versuch ich noch einen Sinn zu kriegen [murmelt,
- 127 liest halblaut] Also das letzte heißt das Aussehen,
- 128 würd ich sagen, nicht ausziehen, sondern aussehen.
- 129 [murmelt] Also die Tasche sieht getragen aus in
- 130 irgendeiner Weise. Warum und nach welchem Wort das
- 131 ist die Frage, aber sie sieht getragen aus.

Sein erster Lösungsvorschlag ist *ziehen*, das sich von *zien* nur durch ein - ohnehin intervokalisches stummes - h unterscheidet (Zeile 50-53, der Ausschnitt stammt aus dem fortlaufenden Transkript). Wegen des fehlenden Co-Textes verwirft er die Entscheidung zugunsten von *zehn*, das ihm auf den ersten Blick zu passen scheint ("eine von zehn Taschen" 80-81). Als sich das als syntaktisch unlogisch erweist ("dann muss das grammatisch ganz umgestellt sein" 87-88), stellt er den Lösungsprozess zurück. Später erst entscheidet er sich für *sehen* (anlautendes [z]) und weist explizit die zweite Lösung zurück ("nicht ausziehen" 128). Dabei geht er morphologisch vor, nachdem er das Präfix *uit-* treffend als *aus-* entschlüsselt hat (wobei sein Exkurs zu Utrecht nicht zu interpretieren ist, möglicherweise aber die Assimilation von *t* und *z* zu [ts] einen s- Anlaut denkbar erscheinen lässt) und passt die dritte Lösung in den erschlossenen Co-Text ein: "Also die Tasche sieht getragen aus in irgendeiner Weise".

Der Proband arbeitet ausgesprochen eng am Text, er ist data-driven. Ein bewusster Rückgriff auf die Orthographie-Systeme anderer Sprachen (engl. *zero*, *zebra*) wäre allerdings aufschlussreich gewesen. Keine der ihm bekannten Sprachen (Schwedisch, Norwegisch, Englisch, Französisch) verwendet das Graphem als Repräsentant einer Affrikate. Auch durch Rückgriffe im eigenen

Lösungsprozess hätte ein Proband mehr über anlautendes *z* erfahren: Immerhin zeigt sich der Wechsel *z/s* auch in *zelfs* und *zult*. Im Gegensatz zu *zien* sind diese nicht mit [ts]-anlautenden Lexemen zu verbinden, sondern ausschließlich mit *s*-Lexemen. Solche bewussten Bottom-up-Prozesse, die dann idealerweise wieder hypothesenüberprüfend top-down zurückwirken, kamen spontan wesentlich seltener vor, als man sich von Sprachlerngeübten wünschen würde. Tatsächlich ist die Kognatensuche bestimmt von der - zufälligen - Existenz deutscher Lexeme die mit einer Affrikate [ts] beginnen.

7. Diskussion

Es mag kaum überraschen, dass das frühzeitige Erkennen von Kognaten die Entschlüsselung weiterer Textpassagen erleichtert. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die Probanden, die weniger Fremdsprachen gelernt haben, weniger Kognaten erkennen - obwohl es L1-Kognaten sind -, diese weniger gut zum Herstellen eines Kontexts nutzen und stattdessen stärker linear vorgehen als die Probanden, die mehr Erfahrung mit fremdsprachigen Texten haben.

Die Kürze, mit der stark L1-kognate Items oftmals nahezu kommentarlos behandelt werden, und die begleitenden Evidenzmarkierungen, aber auch die Selbstverständlichkeit, mit der an falschen Freunden festgehalten wird, zeigen die Abrufbarkeit der unmittelbar erkennbaren L1-Items. Im Gegensatz zu Experimenten mit bilingualen Probanden kann im Falle einer unbekannt Fremdsprache nicht von einer gemeinsamen Repräsentation im mehrsprachigen Lexikon die Rede sein. Die Probanden lesen vielmehr deutsch. Unterstützend wirkt die Tatsache, dass das Lautdenkenverfahren auf deutsch durchgeführt wird und diese Sprache besonders aktiviert ist.

Die formale Erkennbarkeit der Kognaten - also insbesondere Items mit geringer orthographischer Distanz - ist in fremdsprachigen Texten nicht nur für punktuelle Einzelworterkennungen relevant, sondern für den Kontext, in dem der zu entschlüsselte Text platziert wird. Auf Satzebene können bei eng verwandten Sprachen kognate Syntagmen auch die Entschlüsselung kurzer Lexeme ermöglichen, die auf Grund des Sprachdistanzwertes nur wenig Transferpotenzial haben und auch im fremdsprachlichen Leseprozess nachweislich nur wenig Aufmerksamkeit erhalten. Möglicherweise ist es auch unzutreffend vom Erkennen kurzer (Funktions)Wörter zu sprechen, wenn diese schlicht überlesen werden, beziehungsweise das L1-Syntagma in seiner Gänze genannt wurde, ohne dass die Bestandteile oberhalb der Bewusstseinssebene analysiert wurden.

Welchen Nutzen die Fremdsprachenkenntnisse beim Entschlüsseln einzelner Items tatsächlich haben, ist weit weniger deutlich als angenommen. Nur wenige

Probanden testen systematisch Ln-Kognaten, um zu einem optimalen Ergebnis zu gelangen, und auch nur dann, wenn der erste Versuch semantisch nicht mit dem Co-Text in Einklang zu bringen ist. Andererseits ist bei den mehrsprachigen Probanden mit starker (momentanen) Dominanz in einer Ln zu beobachten, dass sie auch dann in dieser nach Kognaten suchen, selbst wenn das Ergebnis ganz offensichtlich semantisch unbefriedigend ist und revidiert werden muss. Es wäre zu klären, ob man nicht nur von aktiven, sondern auch von hyperaktiven Netzwerken sprechen müsste.

Während es zu erwarten war, dass eine geringe Distanz zu einer vertrauten Sprache wie der L1, die Transferbereitschaft aus dieser Sprache beeinflusst, überrascht der Automatismus, mit dem deren sprachspezifischen orthographischen oder phonematischen Konventionen mit übertragen werden. Den Probanden scheint das nicht bewusst zu sein. Das Fallbeispiel *zien* zeigt, dass die L1-Worterkennung auch bei Mehrsprachigen die Kognatensuche prägt, obwohl man erwarten könnte, dass sie andere orthographische Systeme kennen. Die Probanden gehen von der Graphem-Phonem-Korrespondenz der L1 aus. Offensichtlich begünstigt auch die Abrufbarkeit orthographisch naher Lexeme (*zien* - *zehn*, *ziehen*) die Beibehaltung der L1-geprägten, graphematischen Leseweise mit [ts]. Dabei beginnen sie mit Lösungen mit geringer orthLD und 'entfernen' sich nur zögerlich vom Wortbild. Übereinstimmungen mit Rezeptionsabläufen bei anderen Items legen den Schluss nahe, dass die Graphem-Phonem-Zuordnung eher das Ergebnis einer automatisierten Operation, denn eine bewusste Entscheidung ist. Die Lösungsversuche sind übrigens vergleichbar mit denen in der Studie von Ház (2005:122): *zoogdier* wird gelesen als *Zootier*, *Zuchttier*, *zahmes Tier*, also ebenfalls mit Affrikaten im Anlaut.

Der Fall *vast* illustriert, dass auch beim Abrufen mehrsprachigen Wissens die spontane und L1-geprägte phonetische Realisation beim halblauten Vorsprechen die Wahl der Brückensprache bestimmt. Man muss annehmen, dass auch bei mehrsprachigen Probanden die subjektive, angewandte Graphem-Phonem-Zuordnung bestimmender zu sein scheint als ihr wahrscheinlich vorhandenes sprachliches Wissen. Sie sind darin aber nicht explizit und sich wahrscheinlich ihrer automatischen Operationen nicht bewusst. Ihre Lösungsversuche zeugen nicht von einer systematischen Korrespondenzregelbildung, sind aber dennoch phonematisch motiviert, insbesondere im (konsonantischen) Onset eines Lexems, wobei die automatisierten Lesealternativen in der L1 die Aktivierung verschiedener Brückensprachen ermöglicht oder unterdrückt.

8. Fazit

Auch wenn die sprachlernerfahrenen Probanden des hier beschriebenen Experiments sicherlich besser abschneiden als die weniger erfahrenen Probanden, legt die hier erst ansatzweise beschriebene Detailuntersuchung ihrer Entschlüsselungsvorgänge nahe, dass wir noch zu wenig darüber wissen, wie sie ihr sprachliches Wissen tatsächlich einsetzen - und was sie unterlassen. Einiges weist darauf hin, dass auch Mehrsprachige aus einem linguistischen Optimismus heraus überschätzt werden. Der Erwerb mehrerer Sprachen allein befähigt noch nicht dazu, das erworbene einzelsprachige Wissen in metasprachlich sinnvolle Operationen umzusetzen und unbewusste Handlungen bewusst zu machen. Für die Didaktik heißt das im Sinne einer aufgeklärten Mehrsprachigkeit muttersprachlich zentrierte Vorgänge aufzudecken und intralinguale wie interlinguale Vergleiche von Sprachen zu systematisieren. Nicht nur Information zur Zielsprache sind dem Erschließen dienlich, sondern es müssen insbesondere auch die (orthographischen) Konventionen der L1 bewusst gemacht werden, damit sie aktivierbare Ln-Kognaten nicht verschleiern.

Für die Theoriebildung könnte das Experiment Denkanstöße über die Bedeutung der Automatisierung liefern. Lesen ist im Erwachsenenalter eine hochgradig automatisierte Handlung, die dabei ablaufende L1-Worterkennung ist auch beim Ln-Lesen aktiv. Mentale Modelle müssen um einen Filter ergänzt werden, der auch bei Mehrsprachigen dem Scannen des mehrsprachigen Lexikons vorschaltet ist. Er bestimmt eine wahrscheinlich unbewusste Graphem-Phonem-Zuordnung, die wiederum erst eine lexikalische Zuordnung ermöglicht, noch bevor jedwedes Sprachwissen bewusst eingesetzt wird. Dabei ist die orthographische Sprachdistanz zur dominanten Sprache - das kann auch eine Fremdsprache sein - zusammen mit der Abrufbarkeit eines Lexems mit optisch ähnlichem Wortbild der erste Anhaltspunkt, auch für das Suchen nach Ähnlichkeiten in weiteren Sprachen. Es ist zu testen, ob die Sprachdistanz zur L1 vorhersagen kann, welche Ln-Lexeme aktiviert werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 30.08.2007

Literaturverzeichnis

- Altenberg, Evelyn P. & Cairns, Helen S. (1983), The effects of phonotactic constraints on lexical processing in bilingual and monolingual subjects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 174-188.
- Braunmüller, Kurt (2006), Vorbild Skandinavien? Zur Relevanz der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad & Hornung, Antonie (Hrsg.) (2006), *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster u. New York: Waxmann, 11-29.
- Décsy, Gyula (1973), *Die linguistische Struktur Europas*. Wiesbaden: Harrassowitz

- Dijkstra, Ton, Grainger, Jonathan & Van Heuven, Walter (1999), Recognition of cognates and interlinguale Homographs. The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language* 41, 496-518.
- French, Robert. M. & Ohnesorge, Clark (1996), Using orthographic neighborhoods of interlexical nonwords to support an interactive-activation model of bilingual memory. *Proceedings of the 18th Annual Cognitive Science Society Conference*. New Jersey: LEA, 318-323.
- Gerard, Linda & Scarborough, Don L. (1989), Language specific lexical access of homographs by bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 15, 305-313.
- Gooskens, Charlotte & Heeringa, Wilbert (2004a), The Position of Frisian in the Germanic Language Area. In: Gilbers, Dicky, Schreuder Maartje & Knevel, Nienke (Hrsg.) (2004), *On the Boundaries of Phonology and Phonetics. To honour Tjeerd de Graaf*. University of Groningen, Faculty of Arts, Klankleegroep. Groningen: Universiteit van Groningen, 61-87.
- Gooskens, Charlotte & Heeringa, Wilbert (2004b), Perceptive Evaluation of Levenshtein Dialect Distance Measurements using Norwegian Dialect Data. In: Sankoff, D., Labov, William & Kroch, A. (Hrsg.) (2004), *Language Variation and Change* 16: 3, 189-207.
- Goossens, Jan (1971), *Was ist Deutsch - und wie verhält es sich zum Niederländischen?* Hg. von der Presse- und Kulturabteilung der Kgl. Niederländischen Botschaft (Nachbarn 11) Bad Honnef: Lehmann.
- Grainger, Jonathan & Beauvillain, Cecile (1987), Language blocking and lexical access in bilinguals. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 39, 295-319.
- Grainger, Jonathan & French-Mestre, Cheryl (1998), Masked priming by translation equivalents in proficient bilinguals. *Language and Cognitive Processes* 13, 601-623.
- Ház, Éva (2005), *Deutsche und Niederländer. Untersuchungen zur Möglichkeit einer unmittelbaren Verständigung*. Hamburg: Kovač.
- Heeringa, Wilbert & Nerbonne, John (2001), Dialect Areas and Dialect Continua. *Language Variation and Change* 13, 375-400.
- Heeringa, Wilbert (2004), *Measuring dialect pronunciation differences using Levenshtein Distance*. [Dis.Groningen] Groningen: Universiteit van Groningen.
- van Heuven, Walter (2000), *Visual word recognition in monolingual and bilingual readers: experiments and computational modeling*. [Dis. Nijmegen] Nijmegen: NICI.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): *EurocomGerm: Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Kellerman, Eric (1979), Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second-Language Acquisition* 2, 37-57.
- Kessler, Brett (1995), Computational dialectology in Irish Gaelic. *Proceedings of the 7th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, Dublin: EACL, 60-67.
- Klein, Horst & Stegmann, Tilbert (2000), *EuroComRom. Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Lemhöfer, Kristin (2004), *A rose is een roos ist eine Rose. Effects of cross-lingual similarity in multilingual word recognition*. [Dis. Nijmegen]. Enschede: Print Partners Ipskamp.

- Lutjeharms, Madeline (2003), Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3). 128-139.
- Möller, Robert (2007) A computer-based exploration of the lexical possibilities of intercomprehension: Finding German cognates of Dutch words. In: ten Thije, Jan & Zeevaert, Ludger (Hrsg.) (2007), *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: Benjamins, 285-305.
- Nerbonne, John, Heeringa, Wilbert, van den Hout, Erik, van der Kooij, Peter, Otten, Simone & van de Vis, Willem (1996), Phonetic Distance between Dutch dialects. In: Durieux, Gert, Daelemans, Walter & Gillis, Steven (Hrsg.) (1996), CLIN VI, *Papers from the sixth CLIN meeting*. Antwerpen. University of Antwerp, Center for Dutch Language and Speech, 185-202.
- Tesch, Renate (1992), Verfahren der computerunterstützten qualitativen Analyse. In: Huber, G. L. (Hrsg.) (1992), *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung*. München: Oldenbourg, 43-70
- Zeevaert, Ludger (2004), Interskandinavische Kommunikation. Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinavien im Diskurs. Hamburg: Kovac.

Anhang

zu rezipierender Text (Libelle 2, 2003)

Tas-twijfels? [Abbildung einer Umhängetasche]

Het aanschaffen van een
mooie en kwalitatief goede
leren tas is niet goedkoop.
Bij het zien van een geschikt
model zult u dan ook vast niet
à la minute beslissen. Feit is
wel dat een leren tas jarenlang
mee gaat en zelfs mooier wordt
naarmate het leer er ‚gedragen‘
gaat uitzien. Misschien een
goed argument om de laatste
twijfel mee weg te nemen?

Leren schoudertas € 200,-
(Marc O'Polo)

Zur Interdependenz von Englisch- und Sachfachkompetenzen im bilingualen Unterricht

- ein empirischer Beitrag zur "Schwellen-Hypothese"

Viola Vockrodt-Scholz & Wolfgang Zydati¹

The article summarizes some major findings of an evaluation project on extensive bilingual courses set at grammar schools in Berlin (using English as a working language). It focuses on interdependencies between (on the one hand) foreign language competences and (on the other hand) academic discourse competencies relevant to subject matter teaching at the advanced lower secondary level. Employing a contrastive design the study compares the performance of two different samples of pupils; one taken from regular monolingual classes and one drawn from bilingual streams at the same schools. Both groups of students underwent a fully fledged English achievement and proficiency test plus a test tapping learners' subject matter literacy pertaining to curricular areas such as history, geography and biology. For the latter test both samples used their respective working language (German or English). Statistical analysis reveals that significant correlations exist between linguistic competences (especially lexicogrammar and/or general proficiency) and academic achievements in English-medium content learning. The results suggest that there may be a double language threshold (a lower one and an upper one) which acts as an intervening variable towards academic discourse competencies, accounting thereby for learners' poor or high performances in instructional settings where content is taught through a foreign language.

1. Einleitung

Der so genannte bilinguale Unterricht ist ein im Gefolge des Deutsch-Französischen Vertrags von 1963 entstandenes curriculares Konzept, das (seit Ende der 60er Jahre) aus der Unterrichtspraxis einzelner Schulen entstanden ist. Im Kontext der 1970er und 1980er Jahre bedeutet diese Unterrichtsform in aller Regel, dass an weiterführenden Schulen (meist an Gymnasien) ein oder zwei Fächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Feld auf Französisch oder (zunächst weniger häufig) auf Englisch unterrichtet werden; und zwar mehrheitlich von deutschen Lehrkräften mit der Doppelfakultas Sprache & Sachfach. Die

¹ Korrespondenzadressen: Prof. Dr. Wolfgang Zydati¹, Freie Universität Berlin, Institut für Englische Philologie: Didaktik Englisch, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin. E-Mail: WBKZydatiss@t-online.de - Dr. Viola.Vockrodt-Scholz@t-online.de.

übliche Organisationsform ist die des bilingualen Zweigs bzw. Zugs an der jeweiligen Schulform, für den die Schüler(innen) sich bewerben müssen und in dem sie über mehrere Jahrgangsstufen zusammenbleiben. Mit dem Übergang von der Europäischen Gemeinschaft zur Europäischen Union (1992/93) hat es einerseits einen quantitativen Boom des fremdsprachigen Sachfachunterrichts gegeben; sodass inzwischen (vgl. Werner 2007) etwa 700 Schulen in Deutschland bilinguale Zweige an den verschiedenen Schulformen anbieten (von der Grundschule bis zum Gymnasium). Andererseits sind die qualitativen Veränderungen derartiger Programme bemerkenswert; denn mit dem Vertrag von Maastricht löste das Englisch ganz klar das Französische als die am meisten angebotene bzw. nachgefragte Arbeitssprache ab, sodass i.A. die Zahl deutsch-englischer Züge (= DEZ) etwa vier Mal so hoch wie die deutsch-französischer Zweige liegt (500: 120 an Gymnasien sowie an Grund-, Real- und Gesamtschulen). Weitere Veränderungen in den letzten Jahren betreffen die Palette der Sprachen, das Spektrum der Fächer und die Organisationsform (vgl. KMK 2006). So lässt sich eine gewisse Diversifizierung bei den Arbeitssprachen beobachten, insbesondere innerhalb der Gruppe der romanischen und slawischen Sprachen. Es hat ferner eine deutliche Erweiterung der bilingualen Lernfelder gegeben: über den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich hinaus (mit Fächern wie Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde/Politik) zu den Naturwissenschaften (vor allem Biologie), aber auch zu Fächern wie Kunst, Musik, Sport oder Religion (vgl. Zydatiß 2007b). Daneben werden an unseren Schulen zunehmend bilinguale Module konzipiert; also zeitlich begrenzte Unterrichtseinheiten, die in einem bestimmten Fach bzw. in einem fächerübergreifenden Ansatz ein spezielles Thema in einer fremden Arbeitssprache bearbeiten (vgl. Krechel 2003).

Die hier referierte Teilstudie wurde im Rahmen eines Evaluationsprojekts zum Schulversuch der "Deutsch-Englischen Züge in Berlin" (= DEZIBEL) durchgeführt. Sie bezieht sich auf den kanonischen Typ des bilingualen Zweigs an Gymnasien, der in Berlin einen zweijährigen 'Vorlauf' mit einem intensivierten Fremdsprachenunterricht nach der sechsjährigen Grundschule bzw. ein über vier Jahre gespreiztes erweitertes Fremdsprachenlernen nach der Primarstufe kennt (Letzteres bei den wenigen grundständigen Gymnasien in der Stadt); bevor dann ab der 9. Klasse das erste Sachfach (Erdkunde oder Geschichte) und im darauf folgenden Jahr ein weiteres Sachfach (Geschichte, Erdkunde oder Biologie) auf Englisch unterrichtet wird. In der Oberstufe muss das Fach Politik als fremdsprachig erteilter Grundkurs gewählt werden.

2. Forschungsdesign

Im Folgenden wird die übergeordnete Forschungsfrage expliziert; und zwar unter Einbettung der hypothesenprüfenden Fragestellung in die Rahmenbedingungen des Projekts, was auf eine Skizzierung der Stichprobe, der Kontrollvariablen und der Ausgangslage hinausläuft.

2.1 Fragestellung

Ausgehend von der in Abbildung 1 und Abbildung 6 dargestellten Annahme wechselseitiger Zusammenhänge zwischen bilinguaem Unterricht, Sprachkönnen in der fremden Arbeitssprache und schulischer Fachleistung kennt die Theoriebildung zu bilingualen Unterrichtskonzepten (neben anderen theoretischen Konstrukten) die so genannte "Schwellen-Hypothese".

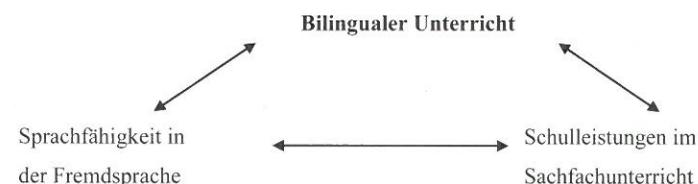


Abbildung 1: Wechselbeziehungen zwischen Sprachkönnen und Schulleistungen in fremdsprachigen Unterrichtskontexten

Nach der auf Cummins (1979) zurückgehenden *threshold hypothesis* gibt es eine erste "untere" und eine zweite "obere" Stufe der zweit- bzw. fremdsprachlichen Kompetenz, die jeweils sehr spezifische Auswirkungen auf die Schulleistungen haben (= *academic achievement*). So schreibt Cummins (1979: 229f.) zur *lower proficiency threshold*: "... if a bilingual child attains a very low level of competence in the second (or first) language, interaction with the environment through that language, both in terms of input and output, is likely to be impoverished". Ein restringiertes Sprachkönnen in der zweiten bzw. fremden Sprache nimmt einem Schüler die Chance, in der bestmöglichen Weise vom Unterricht in dieser Sprache zu profitieren. Wer in einem bilingualen Unterrichtskontext unter der ersten Schwelle der zweitsprachlichen Kompetenz bleibt, riskiert ein Zurückbleiben im Schulerfolg. Anders formuliert: Unterhalb dieser unteren Schwelle ist ein bilingualer Unterricht für die Lernenden eher von Schaden als von Nutzen; d.h. gemessen an ihren kognitiven Dispositionen können Schüler zu *under-achievers* werden (ihre Schulleistungen entsprechen nicht ihrem intellektuellen Potential: 'Minderleister'). Ist diese (etwas ominöse) untere Schwelle der Sprachfähigkeit erreicht, so gibt es in der Regel aufgrund dieser

Variablen keine Einbußen beim schulisch-fachlichen Lernen: "The attainment of a lower level threshold of bilingual competence would be sufficient to avoid any negative cognitive effects" (Cummins 1979: 230). Wird dagegen bei zweisprachigen Sprechern die zweite, obere Schwelle der Sprachfähigkeit erreicht (im Extremfall spricht man dann von *balanced bilinguals*), scheinen sich eine stärker analytisch geprägte Sprachbewusstheit sowie sprachverarbeitende und sprachlernfördernde Strategien einzustellen, die die verbal-kognitive Entwicklung eines Lernenden zusätzlich begünstigen: "The attainment of a second higher level of bilingual competence might be necessary to lead to accelerated cognitive growth" (Cummins 1979: 230).

So plausibel die Schwellen-Hypothese erst einmal erscheint, so schwierig ist es im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuchs zum bilingualen Unterricht den Beteiligten (also den Lehrkräften, Schülern, Eltern und Schulverwaltungen) deutlich zu machen, wie wichtig das Erreichen der 'unteren Stufe' fremdsprachlicher Kompetenz ist, um *sprachliche Faktoren* als Ursache für Defizite beim fachlichen Lernen auszuschließen. Der Grund dafür ist, dass sich weder die untere noch die obere Schwelle an notwendiger Sprachfähigkeit für alle bilingualen Erwerbskontexte inhaltlichen Lernens quantifizieren lässt. Angesichts der wachsenden Bedeutung zweit- und fremdsprachigen Sachlernens in unseren Bildungseinrichtungen sollte allerdings unseres Erachtens versucht werden, prototypische bilinguale Unterrichtskontexte empirisch daraufhin zu untersuchen, ob und (wenn ja) wie sich die Cummins'sche These in spezifischen Einzelfällen darstellt. Beim hier fokussierten fremdsprachigen Sachfachunterricht ist mit anderen Worten zu überprüfen, ob es derartige Schwellenwerte zwischen 'besonders guten' und 'weniger guten' Leistungen in der Arbeitssprache auf der einen Seite und entsprechenden Sachfachleistungen auf der anderen Seite gibt. Diesbezügliche Erkenntnisse sollten vorliegen; denn davon hängt zum einen die curriculare und didaktische Fundierung der Unterrichtsform ab (Stichworte dafür: Zusatzstunden für die Fremdsprache als Basis eines mehrjährigen 'Vorlaufs', integriertes Sach-Sprachlernen als unverzichtbares Prinzip des Konzepts). Zum anderen kann damit den Vorbehalten der Sachfachdidaktiken begegnet werden, dass ein bilingualer Unterricht wohl kaum die gleichen Lernergebnisse vorweisen kann wie ein in der Verkehrssprache der Mehrheitskultur durchgeführter Fachunterricht (vgl. zu derartigen Zweifeln Hoffmann 2004, Hasberg 2004). Da die zweitsprachliche Kompetenz heutzutage als mehrdimensionales Konstrukt konzeptualisiert wird (Bachman 1990: 85ff.), sollten derartige Analysen nach sprachlichen Kompetenzbereichen differenzieren, um die effektstärksten Variablen identifizieren zu können. Zurzeit scheint das Konstrukt einer "doppelten Schwelle" eher eine Hypothese zu sein (eine durchaus plausible

Annahme), die mit empirisch-quantitativen Nachweisen belegt sein sollte, um in den Rang einer Theorie aufzusteigen. Im Folgenden soll mithilfe der im DEZIBEL-Projekt erhobenen Datensätze versucht werden, Anhaltspunkte dafür vorzulegen, dass im Fall der kanonischen Struktur des bilingualen Sachfachunterrichts eine doppelte Schwelle fremdsprachlicher Kompetenz existiert, die im Sinne der Abbildung 1 und 6 Auswirkungen auf sachfachbezogene Kompetenzen hat.

2.2 Methode

2.2.1 Stichprobenbeschreibung

Für die vorliegende Untersuchung standen drei Schulen mit bilingualen Zügen zur Verfügung, aus denen eine erste Teilstichprobe von vier DEZ-Klassen mit 106 Schülern gezogen wurde und eine zweite (Kontrollgruppe) von vier Regelklassen mit zusammen 85 Schülern. Das Verhältnis von Jungen und Mädchen liegt in der Gesamtstichprobe von 191 Probanden der 10. Jahrgangsstufe bei etwa 40 : 60%, wobei der Anteil der Mädchen in den DEZ-Klassen relativ gesehen nochmals etwas höher ist als bei den Regelklassen (ohne statistisch signifikant zu sein).

2.2.2 Ausgangslage und Kontrollvariablen

Dem mehrjährigen DEZIBEL-Projekt unterliegt ein vielschichtiger, mehrperspektivischer empirisch-deskriptiver Forschungsansatz, der zum einen sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Methoden und zum anderen sowohl auf sozialwissenschaftliche als auch auf angewandt-linguistische Methoden zurückgreift, um der in einem Schul- und Unterrichtskontext gegebenen Faktorenkomplexion gerecht werden zu können (ausführlich in Zydatis 2007b). Als Kontrollvariablen wurden z.B. erhoben:

- Einzel- und Gruppeninterviews mit den beteiligten Schulleitungen und Lehrkräften zum jeweiligen Profil der Schule und DEZ-Klassen sowie zu den Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht,
- Analyse der curricular relevanten Dokumente (Rahmenpläne; 'Stoffverteilungen', Stundentafeln, Unterrichtsmaterialien und Leistungskontrollen an den beteiligten Schulen),
- ergebnisoffene Unterrichtsbeobachtungen in DEZ- und Regelklassen sowie (später) gezielt-strukturierte Unterrichtsdokumentationen und -analysen in den Fächern Englisch, Geschichte, Erdkunde und Biologie,
- Fragebogenerhebungen zum sozioökonomischen Hintergrund und zur subjektiven Befindlichkeit der Probanden: u.a. Wahl der Schule, Schulweg, Familiensituation (inkl. Zwei- und Mehrsprachigkeit), außerschulische Kontakte mit dem Englischen, Nutzung von Buch- und Medienressourcen, fachliche Leistungen

(Noten), Einstellungen zu den Schulfächern (Beliebtheit, Interessen, subjektive Wahrnehmung der Unterrichtsrealität), Selbstkonzept als Lerner, Strategienrepertoire für den Fremdspracherwerb, potentielle Belastungsmomente (Anforderungsniveau, Hausaufgaben, Nachhilfe, Sozialklima in der Klasse und in der Schule).

Nicht erfasst wurden (leider) die kognitiven Grundfähigkeiten (etwa über einen Intelligenztest). Da es sich bei DEZIBEL um ein Evaluationsprojekt handelt, wurden die Treatment- und die Kontrollgruppe aus dem 'natürlichen Setting' der gleichen Schulen rekrutiert (= 'anfallende Stichproben'); d.h. es fand keine gezielte Zuordnung vergleichbarer Lerngruppen statt (*matching* bzw. Randomisierung). In der Tat konnten über die Kontrollvariablen eine Reihe von Selektionseffekten zugunsten der Schüler(innen) in den bilingualen Zweigen identifiziert werden (vgl. Zydariß 2007b); etwa was das kulturelle Kapital in den Familien einer bestimmten Schule oder die Arbeitshaltung und Motivation bzw. die Nutzung der neuen Medien durch die Schüler angeht. Diese Offenheit gegenüber der Komplexität des Wirkungszusammenhangs tangiert natürlich auch das Konstrukt der *threshold hypothesis*, denn mit dieser These wird ggf. etwas einseitig (vgl. die Kritik in Baker 1996) die Interdependenz von zweitsprachlicher bzw. bilingualer Kompetenz und kognitiv-schulischen Variablen fokussiert (Schulerfolg, Fachleistungen); während attitudinal-motivationale Faktoren bei dieser These unberücksichtigt bleiben. Allerdings ist beim Sachfachunterricht in der Schule die konzeptuell-kognitive Dimension des Sachlernens, das weitestgehend über diskursive Interaktionsprozesse sowie text- bzw. materialbasierte Sprachverarbeitungsprozesse vermittelt wird, so stark ausgeprägt (u.a. wegen der expliziten Sprachgebung von großer syntaktischer Komplexität und hoher lexikalischer Dichte, aber auch wegen der grafisch-symbolischen Darstellungsweisen, der Abstraktionsebene oder der mathematischen Formalisierung), dass damit die Schwellen-Hypothese in einer bilingualen Unterrichtssituation auf keinen Fall ausgeblendet werden kann.

2.2.3 Erfassung der zentralen abhängigen Variablen

In der hier referierten Teilstudie des DEZIBEL-Projekts soll es primär um einen Abgleich der sachfachbezogenen Diskurskompetenzen in Relation zu fremdsprachlichen Kompetenzen in der Arbeitssprache des bilingualen Unterrichts gehen. Diese etwas umständliche Formulierung betreffs der Sachfachleistungen ist eine Folge der sich in der Anfangsphase der Evaluation völlig unerwartet einstellenden Einsicht, dass aufgrund des damaligen Schulversuchsstatus der Unterrichtsform nicht ein einziger curricularer Inhalt der Rahmenpläne an den drei Schulen identisch war (d.h. die konkreten 'Stoffverteilungen' für die drei Fächer zeigten an den beteiligten Schulen in

keinem Sachfach eine gemeinsame Schnittmenge, sodass es keinen Unterrichtsgegenstand gab, den man zur Grundlage eines vergleichenden Leistungstests hätte machen können). Die Schulen hatten offenbar den ihnen gewährten Freiraum in der Wahl und Abfolge der Fächer und Themen weitreichend genutzt. Von daher war der Projektleiter [W.Z.] gezwungen, über eine fächerübergreifende Leistungskontrolle nachzudenken, die somit ihrerseits transferfähige, sachfachrelevante Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen musste, um allen Schulen, Fächern und Klassen gerecht werden zu können (siehe 3.2. zum Gegenstand und zur Konzeption eines diesbezüglichen Tests).

Die unter 2.2.1 skizzierte Gesamtstichprobe wurde in zusammen acht Unterrichtsstunden einer Leistungskontrolle im Englischen (über einen differenzierten Leistungs- und Sprachfähigkeitstest von 180 Minuten Dauer) und in den Sachfächern (von 130 Minuten Dauer) sowie einer Fragebogenerhebung zu den Hintergrunddaten (von 50 Minuten) unterzogen. Da dies vier verschiedene Sitzungen beinhaltete, reduzierten sich die jeweiligen Stichproben zunehmend, da nicht immer alle (potentiell verfügbaren) Schüler bei allen Tests präsent waren. Ein weiteres Viertel aller Schüler (N = 48) nahm darüber hinaus an einem kommunikativen mündlichen Test in der Form eines Simulationsspiels teil. Dieser überprüfte für jeweils acht Dreiergruppen aus Regel- und aus DEZ-Klassen die interaktive Gesprächsfähigkeit und daran anschließend das zusammenhängende monologische Sprechen eines jeden einzelnen Schülers in der Form einer *oral narrative* (Dauer pro Gruppe: eine Unterrichtsstunde).

Die Überprüfung der sachfachbezogenen Diskurskompetenzen fand in zwei Teilsitzungen von 70 bzw. 60 Minuten Dauer statt, wobei die DEZ-Schüler alle Inputmaterialien und Aufgaben auf Englisch erhielten und bearbeiteten; während für die Regelschüler die gleichen Basistexte und Aufgabenstellungen in deutscher Sprache vorlagen und auch auf Deutsch beantwortet wurden. Alle Testhefte wurden vom Projektleiter ausgewertet, und die Antworten wurden gemäß Erwartungshorizont kodiert. Nach Aufstellen entsprechender Prüfhypothesen wurden die Datensätze über die einschlägigen Verfahren der deskriptiven wie inferenzstatistischen Analyse (z.T. unter Einschluss multivariater Verfahren) mittels SPSS einer quantitativen Auswertung unterzogen.

In der hier untersuchten Studie hat sich die Stichprobe auf 70 Probanden reduziert; denn dabei handelt es sich um DEZ-Schüler, die *alle* Hefte des Englisch- und des Sachfachtests bearbeitet hatten (einschließlich der Fragebogenerhebung). Die statistischen Analysen haben deshalb überwiegend einen heuristischen Wert, können aber als durchaus aussagekräftig eingestuft werden, da die Skalen in der Regel über gute Kennziffern verfügen.

3. Skalenbildung und Ergebnisse der Leistungskontrollen in den beiden Domänen

Die nachstehenden Tabellen und Abbildungen dieses Teilabschnitts fassen die Ergebnisse der kontrastiv angelegten Untersuchungen für die Haupt- und Teilskalen sowie für (wo sinnvoll) ausgewählte Unterskalen zusammen. Aus Platzmangel bzw. der besseren Übersichtlichkeit und Lesbarkeit zuliebe soll in diesen Tabellen auf die Nennung der statistischen Gütekriterien der Reliabilität, der Normalverteilung und des Schwierigkeitsgrads verzichtet werden. Aufgrund der statistischen Qualität der Kennziffern (vgl. Zydariß 2006: 375, Zydariß 2007b: 162, 286f.) lagen beste Voraussetzungen für hypothesenprüfende Analysen vor.

3.1. Leistungsunterschiede im Englischen

Wie Tabelle 1 und Abbildung 2 zeigen, beinhaltet der Sprachleistungs- und Sprachfähigkeitstest vier große Komponenten; und zwar eine zu den linguistischen Kompetenzen des Wortschatz- und Grammatikgebrauchs, eine zur Allgemeinen Sprachfähigkeit (realisiert über einen C-Test und einen *Conversational Cloze* zu Merkmalen der gesprochenen Alltagssprache), eine zu den rezeptiven kommunikativen Aktivitäten des Hör- und Leseverstehens und eine zu den sprachproduktiven Kompetenzen des text(sorten)gebundenen Schreibens (in der Form einer schriftlichen Zusammenfassung eines monologischen Hörtextes, eines Leserbriefs als argumentativer Textsorte und einer Bildergeschichte als narrativer Textart). Die Teilskalen lassen sich jeweils zu den verschiedenen Hauptskalen bzw. bis zum Gesamtest *Achievement & Proficiency Test* (= *APT*) aufaddieren oder auf spezielle Unterskalen herunterbrechen. Die Arbeitshypothese für die Konzeption des *APT* war, dass die Schüler(innen) in den bilingualen Zügen über deutlich höhere linguistische und kommunikative Kompetenzen im Englischen verfügen als Schüler aus gymnasialen Regelklassen. Die statistischen Kennwerte der Tabelle 1 und Abbildung 2 unterstreichen diese Annahme in beeindruckender Weise.

Die Abbildung 2 ist eine deskriptive Gegenüberstellung der Mittelwerte in den verschiedenen Haupt- und Teilskalen des *APT*, während Tabelle 1 aus den Signifikanzprüfungen mittels des χ^2 - und des Lambda-Tests resultiert. Letzterer ist ein prozentuales Richtungsmaß der Unterschiede in Abhängigkeit vom Klassenzug. Für beide Tests ergeben sich durchgehend höchst signifikante Unterschiede (= ***) in den Leistungen von Regel- und DEZ-Schülern. Sie sind am stärksten bei den rezeptiven Fertigkeiten und beim Wortschatz sowie beim Gesamtest ausgeprägt: Von zehn DEZ-Schülern erzielen sechs in diesen Leistungsbereichen erheblich bessere Ergebnisse als Schüler der gymnasialen

Regelklassen, die nicht selten ebenfalls über ein gutes Sprachkönnen im Englischen verfügen. Interessant an diesen Befunden ist nicht in erster Linie, dass bilingualer Unterricht in der kanonischen Variante einen Mehrwert für die Fremd-

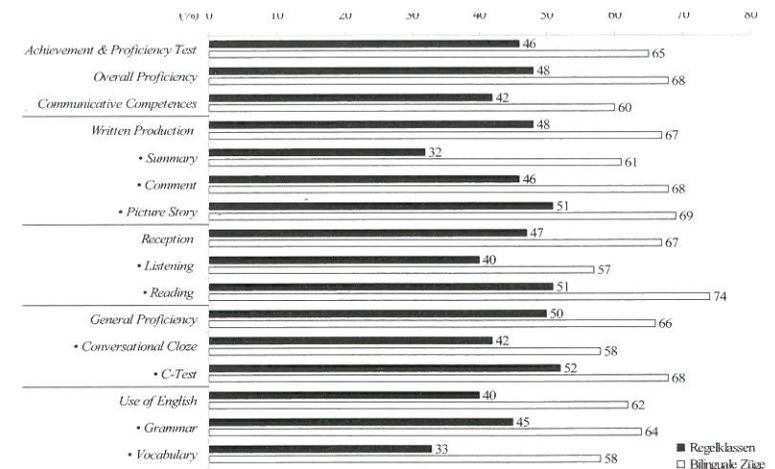


Abbildung 2: Relative Mittelwerte aus allen Haupt- und Teilskalen des *APT* in Regel- und DEZ-Klassen

Hauptskalen- und Teilskalen	χ^2 (***)	Signifikanzniveau	Lambda abhängig vom Klassenzug
<i>APT</i> (N = 164)	81,5	***	58%
<i>Overall Proficiency</i>	82,8	***	58%
<i>Communicative Competences</i>	80,0	***	57%
<i>Written Production</i> (N = 163)	63,1	***	49%
• <i>Summary</i> (N = 147)	54,9	***	40%
• <i>Comment</i> (N = 154)	40,4	***	34%
• <i>Picture Story</i> (N = 162)	48,2	***	40%
<i>Reception</i> (N = 164)	80,5	***	59%
• <i>Listening</i>	57,2	***	43%
• <i>Reading</i>	65,6	***	48%
<i>General Proficiency</i> (N = 164)	61,7	***	49%
• <i>C-Test</i>	57,8	***	46%
• <i>Conversational Cloze</i>	41,2	***	26%
<i>Use of English</i> (N = 164)	71,2	***	51%
• <i>Grammar</i>	44,9	***	38%
• <i>Vocabulary</i>	84,1	***	62%

Tabelle 1: Ergebnisse der Unterschiedstests im Vergleich von Regel- und DEZ-Klassen für die linguistischen und kommunikativen Kompetenzen im Englischen

sprachenkompetenz hat - davon muss man bei Struktur der Unterrichtsform geradezu ausgehen. Sehr viel wichtiger im schulischen Kontext ist das *Ausmaß* in der Heterogenit der Leistungsentwicklung in den beiden Klassenzügen, die zur Zeit noch mit dem gleichen Prinzip der lerngruppenbasierten Bewertung über eine wenig differenzierte, sechsstufige Notenskala arbeiten müssen: vgl. Zydati (2006) für eine Explikation der Problematik, die aus der Tatsache resultiert, dass diese immensen Kompetenzunterschiede nicht angemessen 'honoriert' und zertifiziert werden (was u.a. eine 'Flucht' von etwa einem Drittel aller Schüler aus den deutsch-englischen Zügen nach Klasse 10 oder 11 nach sich zieht).

Eine ähnliche Leistungsschere zeigt sich im mündlichen Test, dessen video-grafierte und transkribierte Datensätze einer doppelten Bewertung unterzogen wurden: einmal einer kriterienbasierten, analytischen Beurteilung durch erfahrene Englischlehrkrfte nach den Prinzipien des Europäischen Referenzrahmens (Council of Europe 2001) und zum anderen einer objektivierten, psycholinguistischen Auswertung nach aufgabenadquaten Performanzmerkmalen (Flüssigkeit, inhaltliche Wiedergabe des Geschehens, lexikalische Differenziertheit, Idiomatizit, syntaktische Komplexit der Äußerungen und Tempusbrche). Unter dem großen Vorbehalt der kleinen Stichprobe (es lagen nur für 40 Probanden Daten aus dem mündlichen Test und dem *APT* vor) lässt sich feststellen, dass die lexikalischen Kompetenzen einen hohen Stellenwert für das ungeplante, freie Sprechen zu haben scheinen (was voll und ganz im Einklang mit dem so genannten "*idiom principle*" der nicht-regelbasierten Sprachverarbeitung steht: Skehan 1998). Für nahezu die Hälfte aller Probanden (die nach dem Prinzip der gesteuerten Zufallsauswahl aus allen acht Klassen gezogen wurden) ist die Vorhersage möglich (46% in Tabelle 2), dass das Ausmaß der lexikalischen Kompetenzen (hier: Umfang des Wortschatzes, Wortbildung, syntagmatische und paradigmatische Beziehungen) auch mit der Stärke des mündlichen Sprachknnens einhergeht.

Zusammenhang der mündlichen Gesamtleistung mit	Zuordnung		Signifikanzniveau
	r	r ²	
Vocabulary	0,68	46%	***
Grammar	0,61	37%	***
Listening Comprehension	0,55	30%	***
Genre Writing	0,62	38%	***
C-Test	0,62	38%	***
APT (Gesamttest)	0,74	55%	***

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen dem mündlichen Test und ausgewählten Skalen des *APT* (N = 40)

Die Varianzaufklärung ist noch höher, wenn zwischen der dialogischen Wechselrede ($r^2 = 39\%$) und dem mündlichen Erzählen ($r^2 = 51\%$) unterschieden wird; wobei die Vorhersage auf bessere Leistungen in den beiden Teilaufgaben bei den DEZ-Schülern (die sich insgesamt auf einem höheren globalen Kompetenzniveau befinden) deutlich klarer ausgeprägt ist als bei den Regelschülern (Tabelle 3).

Zusammenhänge zwischen Vocabulary und mündlichen Test	Regelklassen (N = 19)			DEZ-Klassen (N = 21)		
	r	r ²	Niveau	r	r ²	Niveau
Interaktive Wechselrede	0,43	18%	ns	0,55	31%	**
Mündliches Nacherzählen	0,48	23%	*	0,67	45%	**
Mündliche Gesamtleistung	0,46	21%	*	0,64	41%	**

Tabelle 3: Varianzaufklärung für Zusammenhänge zwischen Wortschatz und freiem Sprechen

Von allen Unterskalen des dreistündigen *APT* hängt der Faktor 'Wortschatz' (der nur 15% der maximal möglichen Punktzahl des Gesamttests beansprucht) am stärksten mit dem alltagssprachlichen mündlichen Sprachkönnen im Englischen zusammen. Von daher wäre es vermutlich aufschlussreich, nochmals auf die größere Gesamtstichprobe des integrierten Leistungs- und Sprachfähigkeitstest *APT* zurückzugehen, um eine bivariate statistische Analyse der Korrelationen zwischen den wichtigsten Teilskalen des Englishtests zu rechnen (Tabelle 4).

Teilskalen des „Achievement & Proficiency Test“ (APT)	Receptive Skills	Written Production	Communicative Competences	C-Test	Grammar	Vocabulary	Use of English
	Receptive Skills		48%		56%	49%	68%
Written Production				34%	31%	41%	
Communicative Competences				57%			64%
C-Test					47%	55%	65%
Grammar						46%	
Vocabulary							
Use of English							

Tabelle 4: Bivariate Analyse der Zusammenhänge zwischen ausgewählten Teilskalen des *APT* (Bestimmtheitsmaß)

Die Wortschatzkenntnisse repräsentieren hierbei den höchsten bivariaten Effekt überhaupt, bezogen auf die rezeptiven kommunikativen Aktivitäten, die (wie anhand von Tabelle 1 und Abbildung 2 deutlich wurde) die sprachlichen Teilkompetenzen darstellen, bei denen die Leistungsunterschiede zwischen den Klassenzügen am größesten sind. Erneut zeigt sich die zentrale Bedeutung eines funktio-

nalen Wortschatzes, der hohe Korrelationen mit anderen sprachlichen Kompetenzen aufweist (z.B. 55% aufgeklärte Varianz mit dem C-Test, einem äußerst robusten Indikator für die Allgemeine Sprachfähigkeit). Insgesamt verweist Tabelle 4 auf den Sachverhalt, dass die genuin linguistischen Kompetenzen (wie sie den Skalen *Vocabulary*, *Grammar* und *Use of English* zugrunde liegen) einen hohen Stellenwert für die Ausbildung der kommunikativen Kompetenzen haben. Damit ist wiederum aufs Engste die Schwellen-Hypothese tangiert, denn die postuliert Zusammenhänge zwischen dem Sprachkönnen in einer fremden Arbeitssprache und den schulisch-fachlichen Leistungen.

3.2 Leistungsunterschiede bei den sachfachbezogenen Diskurskompetenzen

Angesichts der in 2.2.3 angesprochenen Ausgangslage, dass es an den am Schulversuch beteiligten Gymnasien keine gemeinsame curriculare Schnittmenge an fremdsprachig unterrichteten Fachinhalten gab, entschied sich der Projektleiter für eine (für die Schüler) neue, fächerverbindende Thematik mit historischen, geografischen und biologischen Anteilen, die in dieser Form noch nicht Gegenstand des bilingualen Unterrichts der Sekundarstufe I gewesen war. Unterrichtsbeobachtungen, Lehrmaterialanalysen und die Rezeption von Publikationen zu *English for Academic/Specific Purposes* (= *EAP/ESP*) ließen die Einsicht reifen, dass sich der fremdsprachige Sachfachunterricht ebenfalls (wie *EAP/ESP*) in einem Spannungsfeld von - auf der einen Seite - sachfach-spezifischen Textarten, Aufgabenstellungen, Kategorien, Konzepten bzw. Arbeitstechniken und - auf der anderen Seite - generalisierbaren Materialsorten, rhetorischen Strukturen, kognitiven Operationen und sprachlichen Realisierungsinventaren bewegt: was in der Fachsprachenforschung unter den Begriffen *specificity* v. *generalizability* diskutiert wird (vgl. Douglas 2000). In der Theoriebildung zu bilingualen Unterrichtskontexten gibt es inzwischen eine Reihe von Konstrukten, die in die gleiche Richtung gehen: etwa die "*Cognitive/Academic Language Proficiency*" (kurz = *CALP*) von Cummins (1978, 1979), die "Textkompetenz" von Portmann-Tselikas (2002), die Idee der "Sachfachliteralität" (Zydariß 2002) oder neuerdings (besonders für den DaZ-Bereich der interkulturellen Pädagogik) die "bildungssprachlichen Kompetenzen" von Gogolin (2006). Gemeinsam ist allen diesen Konzepten, dass es hier nicht um den Sprachgebrauch in Alltagssituationen geht, sondern um den Einsatz textgebundener diskursiver Sprache als 'Werkzeug' (= *cultural tool*: Vygotsky 1978) des Denkens und des akademisch-fachlichen Wissenserwerbs in institutionell gesteuerten Lehr-Lernprozessen. In Anlehnung an diese Konzepte sollten im DEZIBEL-Projekt fächerübergreifende sachfachbezogene

Diskurskompetenzen modelliert und evaluiert werden.

Die Aufgaben des *Academic Discourse Competencies* genannten Tests (= *ADC*) wurden auf dreifache Art kodiert, was eine Zusammenführung zu unterschiedlichen Skalen erlaubt (Abbildung 3):

- nach den materialbezogenen, stärker gegenstandsbezogenen Leistungsanforderungen,
- nach eher prozessorientierten kognitiven Operationen und
- nach dem Grad der Offenheit der Antworten.

Letzteres ist nicht nur ein formales Kriterium, sondern gewährt unter dem Aspekt des produktiven Sprachgebrauchs einer fremden Arbeitssprache didaktisch wichtige Einsichten in die Ausdrucksfähigkeit der Probanden. Die Hauptskalen der Abbildung 3 sind so gewichtet, dass etwa die Hälfte der maximal erreichbaren Punkte (Σ 220) auf die Skala 6 der sachfachrelevanten Materialsorten der diskontinuierlichen Textarten (PISA-Jargon für Grafiken, Tabellen, Diagramme, Karten, Karikaturen, Bilder u.dgl.) bzw. auf die Skala 2 des textbezogenen Interpretierens (also des Schlussfolgerns: *inferencing*) entfällt. Hierin wird ein Kernbereich sachfachbezogener Diskurskompetenzen gesehen, in dem die Verfügbarkeit über die "literaten Techniken" (Portmann-Tselikas 2002: 18) sachfachlichen Lernens besonders deutlich wird. Ein weiteres knappes Viertel der Gesamtpunktzahl wird für das informationsentnehmende Lesen kontinuierlicher Sachtexte vorgehalten (Skala 1 bzw. 5: insgesamt drei Texte von 350, 400 und 500 Wörtern Länge), da die Teilkompetenzen des 'umfassenden' Globalverstehens, des selektiven Lesens (= *scanning*) und des Detailverstehens ebenfalls basale, fächerübergreifende 'akademisch-schriftsprachliche' Qualifikationen darstellen. Sie begegnen uns auch unter der Bezeichnung der 'heuristischen Funktion' der Sprache: "*reading to learn*" bei Grabe & Stoller (2002: 13f.). Der Umgang mit Fachbegriffen (rezeptives Verstehen, aktives Anwenden und Bilden eines neuen Begriffsnetzes: Skala 3 bzw. 8) sowie das Reflektieren und Bewerten von Texten nach Form und Inhalt bzw. das eigene Verfassen von Texten (Skala 4 bzw. 7) sollen sich in ihrem Gewicht etwa die Waage halten. - Die Differenzierung nach dem Grad der Offenheit der Fragen reserviert die Hälfte des theoretisch möglichen Maximums für offene Aufgaben, ein knappes Drittel für 'halboffene' Aufgaben und den Rest von ca. 15% für geschlossene Items. Die Analyse dieser 39 Skalen wird mit einer Stichprobe von 133 Probanden gerechnet; also der Zahl der Schüler, die beide Testhefte bearbeitet hatten. Die übergreifende Arbeitshypothese beim *ADC*-Test ist die, dass in etwa vergleichbare Ergebnisse von Regel- und DEZ-Schülern zu erwarten sind. Gemäß χ^2 -Test gibt es bei 18 der 39 Skalen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Klassenzügen, und zwar durchgehend zugunsten der DEZ-Schüler.

Nr.	Analyse nach kognitiven Operationen (Skalen)	Punkte: Maximum
1	Informationen erkennen und wiedergeben (retrieving information)	57,5
11	Satzbezogene Einzelinformationen	19,5
12	Absatzbezogene Einzelinformationen	16
13	Textbezogene Einzelinformationen	22
2	Textbezogenes Interpretieren (inferences)	105,5
21	Einfache Schlüsse	30
211	Einzelinformationen im Teilsatz	4,5
212	Eine Variable im komplexen Satz	25,5
22	Komplexe Schlüsse	75,5
221	Kontextgebundene Schlüsse (> 1 Variable)	54,5
222	Wissensbasierte Begründungen	21
3	Konzeptbildung (concept formation)	28,5
31	Zuordnen von Definitionen zu Begriffen	11,5
32	Anwenden neu eingeführter Begriffe	11
33	Bilden eines neuen Begriffsnetzes	6
4	Reflektieren und Bewerten (reflection & evaluation)	28,5
41	Inhalt und Form eines Textes bewerten	7
42	Notizen für ein Essay (persönliche Argumentation)	9
43	Notizen für ein Essay (Exposition eines Themas)	12,5
A	Gesamttest (N = 133 Probanden)	220
Nr.	Analyse nach materialbezogenen Leistungsanforderungen und nach der Offenheit der Fragen (Skalen)	Punkte: Maximum
5	Verstehen „kontinuierlicher“ Sachtexte	46,5
51	Globalverstehen	12
52	Detailverstehen	23,5
53	(Selektives) Suchlesen (scanning)	11
6	Sachfachrelevante Materialsorten: Fokus „diskontinuierliche Textarten“	110
61	Tabellen, Kurven und Balkendiagramme	36
62	Fließdiagramm	8
63	Sachtext, Karte und Tabelle	12
64	Push-and-Pull Diagramm	10
65	Diverse Quellen auf Belegstellen prüfen	30
66	Numerische Kalkulation	3
67	Vektordiagramm	11
7	Textinterpretation und Textproduktion	33,5
71	Karikatur beschreiben und interpretieren	12,0
72	Texte verfassen	21,5
8	Fachbegriffe: rezeptives Verstehen und aktiver Gebrauch	30
9	Grad der Offenheit der Fragen	
91	Geschlossene / „Gebundene“ Items	36
92	Halboffene Antworten	74,5
93	Offene Antworten	109,5
B, C	Gesamttest (N = 133 Probanden)	220

Abbildung 3: Übersicht über die Haupt- und Teilskalen des Tests zu den sachfachbezogenen Diskurskompetenzen (ADC)

Dies entspricht jeweils etwa 36% der faktisch erreichten Gesamtpunktzahl (unabhängig von der gewählten Kodierung). Allerdings sind diese 'besseren' Leistungen (Tabelle 5) bei weitem nicht so ausgeprägt wie die bei den Englischkompetenzen (siehe Tabelle 1).

Nr.	Skalen mit Unterschieden	Chi ²	Signifikanz	Lambda	Normalverteilung
1	Informationen erkennen und wiedergeben (information retrieval)	14,5	0,002**	21%*	nv
13	Textbezogene Einzelinformationen erkennen und wiedergeben	10,3	0,016*	–	nv
2	Textbezogenes Interpretieren (inferences)	22,4	0,000***	24% ns	nv
211	Einfache Schlüsse auf Teilsatzebene	14,7	0,002**	–	nnv
22	Komplexe Schlüsse ziehen	15,6	0,001**	19% ns	nv
221	Kontextgebundene Schlüsse (> 1 Variable)	17,0	0,001**	–	nv
222	Wissensbasierte Begründungen	8,6	0,035*	–	nv
32	Anwenden neu eingeführter Begriffe	11,7	0,009***	–	anv
33	Bilden eines neuen Begriffsnetzes	26,8	0,000***	24%	nnv
6	Auswertung sachfachrelevanter Materialsorten: Fokus "diskontinuierliche Textarten"	18,6	0,000***	21% ns	nv
61	Tabellen, Kurven- und Balkendiagramme	12,6	0,006**	–	nv
63	Sachtext, Karte und Tabelle	7,8	0,005**	–	nnv
64	Push-and-Pull-Diagramm	10,8	0,013*	–	nnv
65	Diverse Quellen auf Belegstellen prüfen	12,5	0,006**	–	nv
7	Textinterpretation und Textproduktion	22,1	0,000***	24%*	nv
71	Karikatur beschreiben und interpretieren	14,0	0,003**	21%*	nv
93	Offene Antworten	15,9	0,001**	–	nv
A,B,C	Gesamttest (ADC)	22,1	0,000***	0%	nv

Tabelle 5: Skalen der sachfachbezogenen Diskurskompetenzen mit signifikanten

Unterschieden zugunsten der DEZ-Schüler

Beim Rückgriff auf das Richtungsmaß Lambda ebnet sich die Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben deutlich ein, sodass nur drei Skalen mit Unterschieden auf dem einfachen Signifikanzniveau zugunsten der bilingualen Schüler verbleiben: das informationsentnehmende Lesen von kontinuierlichen Sachtexten (Skala 1), Textinterpretation und Textproduktion (Skala 7) sowie eine spezielle Teilskala dieser letzteren Hauptskala, nämlich das Beschreiben und Auswerten einer Karikatur (Skala 71). Damit kann die übergeordnete Hypothese auf vergleichbare sachfachrelevante Diskurskompetenzen in den beiden Klassenzügen als bestätigt gelten. Dies ist allerdings an bestimmte organisatorische Voraussetzungen des curricularen Konzepts gebunden; so z.B. an den 'Vorlauf' mit einem erweiterten Fremdsprachenunterricht, an Zusatz- bzw. Teilungsstunden im

Sachfach und vermutlich auch an selektive Faktoren über die Noten in der Grundschule, die Unterstützung durch das Elternhaus sowie die gute Arbeitshaltung und Motivation der Schüler für die Unterrichtsform. Stärker differenzierende Analysen sind angesagt.

Den Einsichten der bisherigen Auswertung folgend sollen nunmehr die Ergebnisse der Unterschiedstests präsentiert werden, wie sie sich über eine Kontingenztafel erschließen, die auf der einen Seite nach den Klassenzügen und auf der anderen Seite nach Leistungsquartilen im *ADC*-Test (bzw. dessen Hauptskalen) unterscheidet. Exemplarisch für die Skalen mit signifikanten Unterschieden sollen die Verteilungen für die Skala 2 "Einfache und komplexe Schlüsse" (*Inferencing*) und für die Skala 93 "Offene Antworten" präsentiert werden (Abbildung 4 und 5), weil sie die beiden typischen Grundmuster der Verteilung nach Leistungssegmenten im *ADC*-Test darstellen. Die Schüler der bilingualen Zweige sind erheblich häufiger (auf dem höchsten Signifikanzniveau) im obersten (= vierten) Leistungsquartil vertreten, während sie überproportional selten im ersten oder zweiten Quartil zu finden sind. In Anwendung der Mediansplitmethode (die eine Verteilung hälftig teilt) gehören etwa zwei Drittel aller Regelschüler der 'unteren Hälfte' an, im Gegensatz zu etwa einem Drittel bilingualer Schüler in den beiden oberen Quartilen. Man kann diese Distributionsstruktur natürlich auch in einem anderen Licht sehen: Es gibt etwa ein Drittel von DEZ-Schülern in der unteren Leistungshälfte des *ADC*-Tests, davon recht konstant ca. 15-20% im untersten Leistungsquartil. Letzteres ist bei den Englischkompetenzen nicht der Fall (dort sind es einige wenige Probanden mit eher 'schlechten' Testwerten).

Damit ist der Punkt erreicht, an dem (in Übereinstimmung mit der unter 2.1 explizierten Fragestellung) nach Zusammenhängen zwischen fremdsprachlichen Kompetenzen und sachfachrelevanten Diskurskompetenzen gesucht werden soll.

4. Zusammenhänge zwischen sprachlichen Faktoren und sachfachbezogenen akademischen Diskurskompetenzen

Die Logik der nachfolgenden Darstellung soll die sein, zunächst die beiden Gesamttests (*APT* und *ADC*) in Beziehung zu setzen, um dann nach Kongruenzen zwischen spezifischen Teil- und Unterskalen dieser beiden Tests Ausschau zu halten.

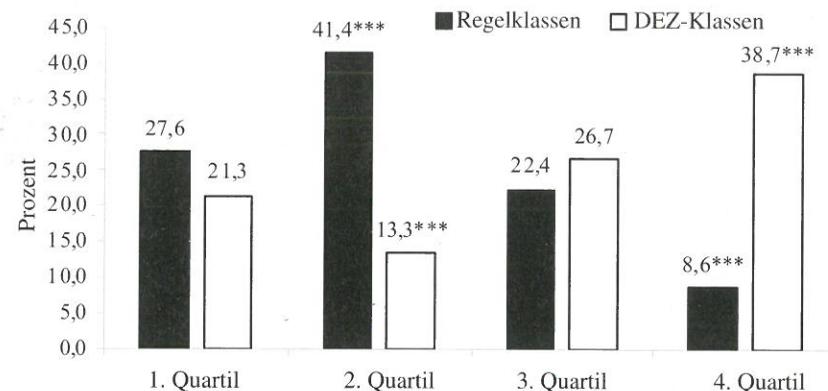


Abbildung 4: Prozentanteile der Klassenzüge an den Quartilen der Skala 2 "Einfache und komplexe Schlüsse (*Inferencing*)"

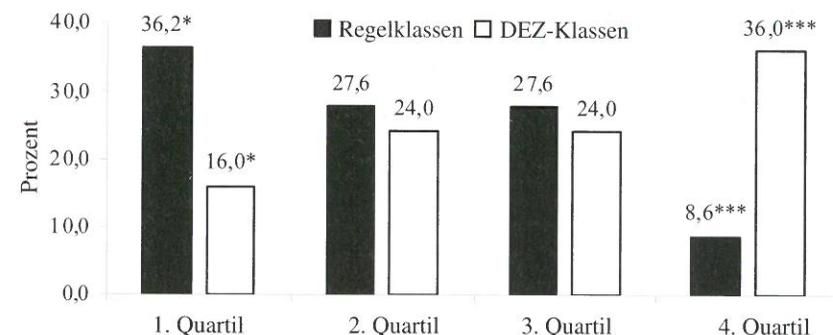


Abbildung 5: Prozentanteile der Klassenzüge an den Quartilen der Skala 93 "Offene Antworten" im *ADC*-Test

4.1 Zusammenhänge zwischen den beiden Gesamttests

Da sich die Stichprobe von DEZ-Schülern, für die Datensätze aus beiden Gesamttests (mit vier zeitnahen, wengleich verschiedenen Sitzungen) vorlagen, auf 70 reduziert hat, wird die Analyse der wechselseitigen Zuordnungen über Terzile gerechnet, um die Zellenbesetzung in den Kreuztabellen nicht zu klein werden zu lassen. Die Auswertung zeigt die folgenden Tendenzen, wobei die Aussagen erneut einen stark heuristischen Charakter haben (Tabelle 6):

Sachfachrelevante Diskurskompetenzen (= ADC)	Achievement & Proficiency Test (= APT)			
	1. Terzil < 160 P	2. Terzil 161-210 P	3. Terzil > 211 P	Σ
1. Terzil (<90 P)	5	10	3	18
% von ADC	71%	38%	8%	25,7%
Korrigierte Residuen	2,9*	1,4	-3,6***	
2. Terzil (91 – 110 P)	2	10	8	20
% von ADC	29%	39%	22%	28,6%
Korrigierte Residuen	0,0	1,4	-1,4	
3. Terzil (>111 P)	0	6	26	32
% von ADC	0%	23%	70%	45,7%
Korrigierte Residuen	-2,6*	-2,9**	4,4***	
Gesamt	7	26	37	70
% von ADC	100%	100%	100%	100%

Chi² = 24,3; ***

Tabelle 6: Zusammenhänge zwischen den beiden Gesamttests APT und ADC in den bilingualen Zügen

- Eine geringe Leistung im Test der sachfachbezogenen Diskurskompetenzen (Terzil 1) geht einher mit geringer und selbst noch mit mittlerer Sprachkompetenz im Englischen (bezogen auf das im Vergleich zu Regelschülern höhere globale Sprachfähigkeitsniveau der DEZ-Klassen insgesamt).
- Höchst signifikant selten fallen demgegenüber hohe englische Sprachfähigkeit und geringe sachfachrelevante Diskurskompetenzen zusammen.
- Die stärkste Kongruenz liegt (höchst signifikant) bei gleichzeitig hoher Sprach- und hoher sachfachbezogener Diskurskompetenz vor.
- Selbst bei mittlerer englischer Sprachkompetenz (gemessen an der Norm der bilingualen Züge) gibt es relativ wenige Schüler, die hohe Punktwerte im sachfachrelevanten ADC-Test erzielen.

Dies sind bemerkenswerte Zuordnungen, die auf inhaltliche Zusammenhänge zwischen der Kompetenz in der fremden Arbeitssprache und den Leistungen in fremdsprachig unterrichteten Sachfächern hinweisen: Überproportional häufig fallen eher schwache Englischleistungen in bilingualen Zügen (orientiert an der Norm dieser Lerngruppen) mit ebenfalls relativ schwachen sachfachbezogenen Leistungen zusammen. Umgekehrt ist die Kongruenz von guten Englisch- und guten Sachfachleistungen im obersten Leistungssegment ebenso auffällig (durchgehend auf höchstem Signifikanzniveau).

4.2 Zusammenhänge zwischen dem Gesamttest der sachfachbezogenen Diskurskompetenzen und ausgewählten Teilskalen des Englischtests

Die sich auf dem höchsten Signifikanzniveau bewegendenden Zusammenhänge zwischen den beiden Gesamttests (Tabelle 6) legen nahe, nach sprachlichen Faktoren mit vergleichsweise hohen Effektstärken zu suchen, was Sachfachleistungen in einem fremdsprachig erteilten Unterricht betrifft. Die Tabelle 7 listet entsprechende Zuordnungen auf, wobei hier die Haupt-, Teil- und Unterskalen des englischen Sprachleistungs- und Sprachfähigkeitstests APT genannt werden, die ein hohes Maß an Varianz aufklären (operationalisiert über das Bestimmtheitsmaß r^2).

Zusammenhänge des Gesamttests der sachfachrelevanten Diskurskompetenzen (ADC)	Skalen des Englischtests	Korrelationen		Signifikanz	
		r	r ²	p	Niveau
mit: [DEZ-Klassen, N = 70]	Achievement & Proficiency Test	0,64	40,6%	0,000	***
	Communicative Competences	0,60	35,5%	0,000	***
	C-Test	0,55	29,8%	0,000	***
	Use of English	0,52	27,0%	0,000	***
	Reading Comprehension	0,49	24,4%	0,000	***
	Genre Writing	0,44	19,2%	0,000	***
	Grammar	0,37	13,8%	0,002	**
Vocabulary	0,57	32,6%	0,000	***	

Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen dem ADC und Skalen des APT

Für 40% der Probanden korrelieren die Leistungen im Englisch- und im Sachfachtest, was somit für unsere Analysen einen Vergleichswert darstellt. Korrelationen zwischen 25-30% liegen für das Leseverstehen, die linguistischen (d.h. lexikogrammatischen) Kompetenzen und den C-Test (als Maß der Allgemeinen Sprachfähigkeit im Englischen) vor. Für jeden dritten Schüler in einem bilingualen Zweig ist eine höchst signifikante Kongruenz von Wortschatzkenntnissen und sachfachrelevanten Diskurskompetenzen gegeben; d.h. der Wortschatzumfang im Zusammenspiel mit der Verfügbarkeit über Wortbildungsprozesse, die paradigmatischen Beziehungen der Synonymie, Antonymie und Hyponymie sowie die Wahl der angemessenen Kollokationen (vor allem bei Präpositional- und Partikelverben) stellen sich als die effektstärkste Einzelvariable der Zuordnung zwischen den beiden Kompetenzdomänen heraus. Reich differenzierte lexikalische Kompetenzen scheinen mit anderen Worten eine

unverzichtbare Basis für ein erfolgreiches sachfachliches Lernen zu sein. Dies betrifft einerseits sowohl die allgemeinsprachliche Lexik als auch den jeweilig notwendigen Fach- und (themengebundenen) Sachwortschatz. Andererseits sollten sachfachliche Lernkontexte einen Bereich an 'akademischer Lexik' zur Kenntnis nehmen, der sich als hochgradig transferfähig auf sehr unterschiedliche Wissensdomänen erwiesen hat (vgl. Coxhead 2000 zur "Academic Word List").

4.3 Zusammenhänge zwischen Teilskalen des Sachfach- und des Englishtests

Weitet man die differenzierte Analyse auf Teilskalen des Sachfachtests aus, so zeigen sich auf der Ebene der materialbezogenen Anforderungen die Kongruenzen mit sprachlichen Faktoren vor allem dann, wenn diskontinuierliche Texte (= Skala 6) bearbeitet werden sollen (Textarten übrigens, die in der PISA-Studie 2000 mit dem Fokus auf der Lesekompetenz etwa ein Drittel aller Texte stellten, und bei denen deutsche Schüler eher schlechte Ergebnisse erzielten). Analoge Zusammenhänge gibt es für das textbezogene Interpretieren, also Schlussfolgern (= Skala 2: *Inferencing*), das in vergleichbarer Weise auf funktionale linguistische (insbesondere lexikalische) Kompetenzen angewiesen zu sein scheint (Tabelle 8).

Unterskalen des Achievement & Proficiency Test (APT)	Kongruenzen mit:			
	diskontinuierlichen Textarten (Skala 6)		textbezogenem Interpretieren (Skala 2)	
	r ²	Niveau	r ²	Niveau
Reading Comprehension	21,2%	***	–	–
Genre Writing	20,3%	***	–	–
C-Test	28,4%	***	29,5%	***
Use of English	24,2%	***	27,1%	***
Grammar	12,3%	**	–	–
Vocabulary	29,2%	***	30,2%	***

Tabelle 8: Zusammenhänge zwischen Teilskalen des APT und zwei Hauptskalen des ADC-Tests

Wiederum zeigt die Wortschatzskala (als einzelne linguistische Variable) mit etwa 30% überlappender Zuordnungen die größte Effektstärke für die Ergebnisse im Sachfachtest; d.h. im Großen und Ganzen existiert für jeden dritten Schüler eine Kongruenz von nach Leistungssegmenten gestuften Resultaten im Test der sachfachrelevanten Diskurskompetenzen und den Wortschatzkenntnissen der Befragten in der fremden Arbeitssprache.

4.4 Versuch einer Operationalisierung der These von der "doppelten Sprachschwelle" im fremdsprachigen Wissenserwerb

Nachdem über Korrelationsrechnungen statistische Zusammenhänge zwischen fremdsprachlichen (insbesondere lexikalischen) Kompetenzen herausgearbeitet wurden, soll versucht werden, die Schwellen-Hypothese für das hier gegebene bilinguale Lehr-Lernarrangement zu quantifizieren. Dazu soll der Weg aufgegriffen werden, den Clapham (1996) im Zuge der Validierung des britischen Hochschulzugangstests *IELTS* (= *International English Language Testing System*) für Nichtmuttersprachler des Englischen gegangen ist. In diesem Zusammenhang untersuchte sie auch den Einfluss des domänenspezifischen Sachwissens auf die Lesekompetenz bei Fachtexten, wobei sie unterschiedliche linguistische Kompetenzniveaus auf Seiten der Probanden berücksichtigte (die sie über die Ergebnisse in einem Grammatiktest operationalisiert hatte). In der Zusammenfassung von Alderson (2000: 104) liest sich ihre Erkenntnis zur doppelten "language threshold" im Kontext eines Tests zu *English for Academic Purposes* wie folgt:

As part of a study of the effect of content, specifically subject matter knowledge, she [Clapham, W.Z.] investigated the relationship between the language ability of students taking the *IELTS* test of reading for academic purposes and their ability to understand texts in and out of their own subject discipline. She discovered two linguistic thresholds, not one.

The first one, at a score of roughly 60% on her grammar test, represented a level of linguistic knowledge below which students were unable to understand texts even in their own subject discipline. The second, at a score of roughly 80% on the same test, represented a level of linguistic knowledge above which students had little difficulty reading texts outside their own discipline.

Angesichts dieses Ergebnisses soll in einem ersten Schritt auf Kongruenzen zwischen Sachfachleistungen und linguistischen Kompetenzen geprüft werden, wofür sich vor allem die Skala *Use of English* anbietet, die lexikalische und grammatische Kompetenzen integriert. Die Kontingenztafel der Tabelle 9 bringt die höchst bemerkenswerte Verteilung in der Häufung sich überlappender 'schwacher', 'mittelmäßiger' bzw. 'guter' Leistungen in den beiden Variablen augenfällig zum Ausdruck. Vergleichsweise weniger gut entwickelte lexikogrammatische Kompetenzen (bezogen auf das in Relation zu Regelschülern höhere globale Kompetenzniveau im Englischen!) führen dazu, dass überproportional selten Gesamtpunktzahlen im obersten Leistungsterzil des Sachfachtests *ADC* erreicht werden. Den stärksten Zusammenhang (auf höchst signifikantem Niveau) gibt es bei den 37% dieser Stichprobe, deren Leistungen in Wortschatz und Grammatik sowie in sachfachrelevanten Kompetenzen im

höchsten Leistungssegment liegen.

Sachfachrelevante Diskurskompetenzen (= ADC)	Use of English			Σ
	1. Terzil < 38,5 P	2. Terzil 39-52 P	3. Terzil > 52,5 P	
1. Terzil (< 90 P)	6	6	6	18
% von ADC	75%	25%	15,8%	25,7%
Korrigierte Residuen	3,4**	-0,1	-2,1	
2. Terzil (91 - 110 P)	2	12	6	20
% von ADC	25%	50%	15,8%	28,6%
Korrigierte Residuen	-0,2	2,9*	-2,6*	
3. Terzil (>111 P)	0	6	26	32
% von ADC	0%	25%	68,4%	45,7%
Korrigierte Residuen	-2,8*	-2,5*	4,2***	
Gesamt	8	24	38	70
% von ADC	100%	100%	100%	100%

Tabelle 9: Zusammenhänge zwischen lexikogrammatischen Kompetenzen und sachfachrelevanten Diskurskompetenzen in den bilingualen Zügen

In einem zweiten Schritt sollen die Terzilgrenzen der Tabelle 9 als heuristische Stufen interpretiert werden, sodass die 38,5 Punkte als 'untere' und die 52,5 Punkte als 'obere' Schwelle gelten können. Bezogen auf das in diesem Test erreichte empirische Maximum von 80,5 liegt somit ein Intervall von 17% zwischen dem 'unteren' Schwellenwert von 48% und dem 'oberen' Schwellenwert von 65% der realen Gesamtpunktzahl. Die Schwellenwerte für weitere, hier relevante Haupt- und Teilskalen des Tests zur englischen Sprachleistung und Sprachfähigkeit sind der Tabelle 10 zu entnehmen. Die Werte sind auf das empirische Maximum des jeweiligen Tests für die Teilstichprobe der DEZ-Schüler (N = 70) bezogen.

Test	Doppelte Sprachschwelle		
	Untere	O bere	Differenz
Vocabulary	51%	72%	21%
Grammar	39%	57%	18%
Use of English	48%	65%	17%
C-Test	48%	65%	17%
APT (Gesamt)	56%	74%	18%

Tabelle 10: Untere und obere Schwellenwerte für linguistische Kompetenzen im Verhältnis zu analogen sachfachbezogenen Diskurskompetenzen

Obwohl in der IELTS- und in der DEZIBEL-Studie andere Probanden und Kompetenzniveaus (wenngleich immer mit Aufgaben zu *English for Academic Purposes*) untersucht wurden, ist die Analogie der Befunde dennoch frappierend. Unterhalb der jeweiligen 'unteren' Schwelle der linguistischen Kompetenzskalen liegen überproportional häufig auch eher 'schwache' sachfachbezogene Leistungen vor, während für 'gute' und transferfähige Diskurskompetenzen im Kontext des fremdsprachigen Sachfachlernens durchgehend ein hohes Niveau an

lexikogrammatischen Kompetenzen und an Allgemeiner Sprachfähigkeit (= *proficiency*) in der Arbeitssprache des Unterrichts notwendig ist (eine gewisse Einschränkung für diese Aussage ist - wie bereits erwähnt - der relativ kleinen Stichprobe geschuldet). Aufgrund der hier präsentierten Datenlage soll somit angenommen werden, dass sich die Schwellen-Hypothese von Cummins (eingegrenzt auf das jeweilige curriculare Konzept) auch in quantitativer Hinsicht stärker operationalisieren lässt. Da Wissen und Können bzw. Dispositionen/Potentiale und Performanz/Realisierung in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen, kommt den linguistischen Kompetenzen (also funktionalen Wortschatz- und Grammatikkenntnissen) eine entscheidende Rolle als intervenierende Variable zur allgemeinsprachlichen und zur fachsprachlichen Diskursfähigkeit zu (im Sinne des sowohl in der Linguistik als auch in der Psychologie etablierten Mediationskonzepts: *mediation = 'the ability for use'*):

But the potential also needs to be realized as use, related to context, made actual, externalized as a purposeful outcome by mediation. It is not enough that the learner knows linguistic resources as an internalized potential, he must also know how to access this knowledge and realize it as a resource (Widdowson 1990: 123).

Metaphorische Sprache hat einen unbestreitbaren Wert für wissenschaftliche Diskurse (nicht zuletzt für das Generieren von Hypothesen), wengleich natürlich stets eine gewisse Gefahr besteht, dass die Analogien nicht stimmig sind. Die nachstehende Abbildung 6 versucht den hier untersuchten und explizierten Aspekt der Interdependenz von linguistischen Kompetenzen in der Arbeitssprache und sachfachlichem Lernen in der Weise auf den Punkt zu bringen, dass hohe Lernerträge in den Sachfächern (hier: der 'Output an pflanzlichem Wachstum') unabdingbar hoch entwickelte, anwendungsbereite fremdsprachliche Kompetenzen voraussetzen: d.h. der 'Fahrstuhl' mit der 'Nährlösung' an zweitsprachlichen Fähigkeiten sollte in dem 'gläsernen Lift' an der Außenwand des Gebäudes möglichst weit nach oben gefahren sein, um optimale Wachstumsbedingungen im sachfachlichen Lernumfeld bereitstellen zu können.

5. Konsequenzen

Die unter 2.1 ausgeführte Schwellen-Hypothese von Cummins, die seit 30 Jahren im Diskussionskontext bilingual-immersiver Erziehungskonzepte ein gewichtige Rolle spielt, muss somit auch im fremdsprachigen Sachfachunterricht sehr ernst genommen werden, wenn die gleichen Fachleistungen wie im monolingualen Unterricht erreicht werden sollen. Als unverzichtbare Forderung an die Bildungspolitik muss deshalb vorgebracht werden, für den kanonischen Typ des langjährigen bilingualen Zugs den 'Vorlauf' mit einem verstärkten Fremd-

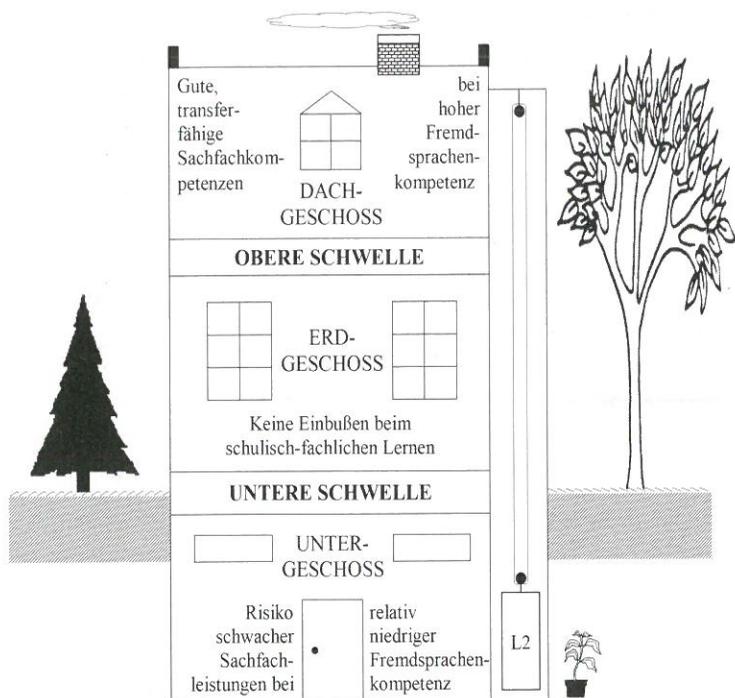


Abbildung 6: Die doppelte Sprachschwelle - metaphorisch gesehen

sprachenunterricht unbedingt zu erhalten, damit das Sprachkönnen in der Arbeitssprache bereits auf einem hohen Niveau ist, wenn der fremdsprachige Sachfachunterricht beginnt. Der so genannte bilinguale Unterricht ist zuallererst ein (fremdsprachiger) Wissenserwerb (in einem weiten Sinn verstanden: Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen), der noch andere sprachlich-diskursive und konzeptuell-kognitive Kompetenzen voraussetzt als die alltagssprachlichen, die allerdings breit und fundiert ausgebildet sein müssen. Wir sollten bei bilingualen curricularen Konzepten nicht zu einseitig den fremdsprachlichen Mehrgewinn sehen und betonen (der sich zweifellos einstellt), denn damit katapultiert sich der traditionelle Fremdsprachenunterricht über kurz oder lang aus der Stundentafel der betroffenen Schulformen heraus (und mit ihm die Bildungsdimension dieser Fächergruppe). Das globale Kompetenzniveau an funktionalen lexikogrammatischen Kenntnissen und an kommunikativen Fähigkeiten muss hoch sein, damit ein alters- und bildungszielgerechtes, wissenschaftspropädeutisches Sachlernen in einer Fremdsprache zum Erfolg wird. Dazu gehört auch eine integrierte bilinguale Sachfachdidaktik, die zum einen in den

Sachfächern das Sach- und das Sprachlernen systematisch verzahnt, und die zum anderen die beiden tragenden Säulen des Konzepts (den Fremdsprachen- und den Sachfachunterricht) besser miteinander verbindet (vgl. Zydati 2007a). Bisher existieren diese beiden Bereiche relativ beziehungslos nebeneinander her, ohne wahrnehmbare Synergieeffekte. Besonders wenn das Konzept über speziell ausgewählte Schülerinnen und Schüler ausgeweitet werden sollte (was gesellschafts- wie sprachenpolitisch durchaus wünschenswert wäre, vor allem auch mit anderen Arbeitssprachen als Englisch), dann dürfen weder der 'Vorlauf' noch der begleitende Fremdsprachenunterricht abgeschafft werden. Als Sparmodell der Bildungspolitik (*'get two for the price of one'*) eignet sich das anspruchsvolle Konzept des fremdsprachigen Sachfachunterrichts nicht, denn diese Unterrichtsform ist in ihrer kanonischen Form des mehrjährigen Langzeitlehrgangs kein Selbstläufer. Der Unterricht in den Sachfächern, der in den höheren Jahrgangsstufen immer stärker wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet wird, ruft einen anderen Sprachgebrauch auf als die Alltagssprache. Die literalen Kompetenzen der unter 3.2 genannten Konstrukte (*"CALP"*, *"Textkompetenz"*, *"Sachfachliteralität"*) fordern eine eigenständige integrierte (bilinguale) Didaktik, die dem doppelten Fokus von Sache und Sprache (von *"Fachlichkeit und Sprachlichkeit"*: Vollmer 2006) bzw. dem Ziel der *"fremdsprachigen Diskursfähigkeit"* (Bonnet, Breidbach & Hallet 2003: 177ff.) gerecht wird.

Der fremdsprachige Sachfachunterricht fokussiert damit Probleme, die auch in anderen Bereichen des Schulsystems eine Rolle spielen: etwa was die Situation von Schülern mit einem Migrationshintergrund angeht, für die die Unterrichtssprache bereits eine Zweitsprache ist (= DaZ). Die große Mehrheit der Vermittlungsinhalte in der Schule und nahezu alle Vermittlungsprozesse werden über Sprache transportiert. Dieser Herausforderung muss sich zunehmend auch der deutschsprachige Sachfachunterricht stellen; sprich, er muss die literaten Techniken aufgreifen und fördern, die adäquate Fachleistungen und damit den Schulerfolg von Heranwachsenden gewährleisten.

Was die fremdsprachendidaktische Diskussion betrifft, so sollten Sprache als System/Produkt und Sprache als Prozess/soziales Handeln nicht gegeneinander ausgespielt werden. Dichotomien dieser Art sind wenig fruchtbar, denn linguistische und kommunikative Kompetenzen sind interdependent aufeinander bezogen. Diese Aussage ist durchaus als Kritik an bestimmten fremdsprachendidaktischen Positionen zu sehen, die (unter dem Anspruch einer *'innovativen'* kommunikativen Didaktik bzw. Kompetenzorientierung) meinen, die starke Gegenstandsfundiertheit des Sprachenlernens ausblenden zu können. So enthalten z.B. die Bildungsstandards der KMK (2003) für die erste Fremdsprache keine

eigenen Aufgaben zum Wortschatz und zur Grammatik, was vermutlich keine positive Rückwirkung auf die Unterrichtspraxis haben wird. Letztendlich besagt die KMK-Position, dass lexikogrammatistische Mittel keine Bedeutungen im Sprachgebrauch generieren: für die funktionale Sicht von Sprache (die man im Sinne eines handlungsbasierten Sprachbegriffs eigentlich implementieren will) eine unvorstellbare Denkfigur. Hinter den Ergebnissen in einem Untertest wie "Use of English" (siehe Tabelle 1 und Abbildung 2) steht ein längerfristiges, kumulatives Lernen, das sowohl Anstrengung und Ausdauer als auch Verständnis und Umwälzen von Lerninhalten voraussetzt. Die lexikogrammatistischen Kompetenzen sind mit anderen Worten ein Indikator für ein zielbestimmtes, systematisches sprachliches Lernen, das auf Seiten des Schülers an eine strategisch-metakognitive Organisation des Lernprozesses und an funktional verfügbare Arbeitstechniken gebunden ist. Diese Dimension der Wortschatz- und Grammatikkenntnisse darf die didaktische Theoriebildung nicht klein reden oder sogar negieren. Linguistische und kommunikative Kompetenzen müssen im Rahmen einer integrierten Text-Spracharbeit miteinander verschränkt werden, damit eine funktionale Sprachfähigkeit (*proficiency*) ausgebildet wird. Die Letztere ist dann das Bindeglied zum Wissenserwerb in den Sachfächern, der weitgehend auf der Grundlage des rezeptiven wie produktiven Umgangs mit bestimmten Materialsorten, Textarten und Diskursgenres erfolgt. Linguistische Kompetenzen im engeren Sinne scheinen dabei eine Schlüsselstellung zu haben (nicht zuletzt die im realen Sprachunterricht leider eher untergeordneten Wortschatzkenntnisse).

Jede empirische Forschung ist rekursiv und produziert neue Fragen. Die These von der doppelten Sprachschwelle wird sich nur validieren lassen, wenn vergleichbare Untersuchungen für andere Erwerbskontexte und Arbeitssprachen durchgeführt werden. Wir sollten allerdings nicht warten, bis diese Hypothese in eine (Teil)Theorie überführt worden ist, sondern wir sollten unverzüglich damit beginnen, für alle Stufen und Lernfelder des schulischen Curriculums integrative (das Sach- und das Sprachlernen verzahnende) didaktische Konzepte zu entwickeln, die die 'akademisch'-kognitive Diskursfähigkeit unserer Lernenden befördern (auch im deutschsprachigen Fachunterricht). Damit dürften sich zum einen 'bessere' Leistungen in den internationalen Vergleichsstudien einstellen, und zum anderen könnten soziale Herkunft und sprachlicher Hintergrund als Faktoren für Chancenungleichheit im Bildungswesen (zumindest in gewissen Grenzen) wirksam zurückgedrängt werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 03.12.2007

Literaturverzeichnis

- Alderson, Charles J. (2000), *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, Colin (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (2. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bonnet, Andreas; Breidbach, Stephan & Hallet, Wolfgang (2003), Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003), *Englischunterricht* (3. Aufl.). Tübingen & Basel: A. Francke, 172-196.
- Clapham, Caroline M. (1996), *The Development of IELTS*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, Averil (2000), A new Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34, 213-238.
- Cummins, James (1978), The cognitive development of children in immersion programs. *Canadian Modern Language Review* 34, 855-883.
- Cummins, James (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Douglas, Dan (2000), *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gogolin, Ingrid (2006), Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hrsg.) (2006), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79-85.
- Grabe, William & Stoller, Fredricka L. (2002), *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman / Pearson Education.
- Hasberg, Wolfgang (2004), Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht (?). In: Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2004), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 221-236.
- Hoffmann, Reinhard (2004), Geographie als bilinguales Sachfach: Fachdidaktische Grundsatzüberlegungen. In: Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2004), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 207-219.
- KMK (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: Kultusministerkonferenz [Bericht des Schulausschusses vom 04.03.2006].
- KMK (2006), *Konzepte für den bilingualen Unterricht - Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bonn: Kultusministerkonferenz [Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006].
- Krechel, Hans-Ludwig (2003), *Bilingual Modules: Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens*. In: Wildhage, Manfred & Otten, Edgar (Hrsg.) (2003), *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 194-216.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002), Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmörlzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2002), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lehren und Lernen*. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, 13-43.

- Skehan, Peter (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vollmer, Helmut Johannes (2006), Fachlichkeit und Sprachlichkeit. Zwischenbilanz eines DFG-Projekts. *Zeitschrift f Fremdsprachenforschung* 17, 201-244.
- Werner, Bettina (2007), Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und in Berlin. In: Caspari, Daniela; Hallet, Wolfgang; Wegner, Anke & Zydati, Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge zur Praxisforschung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 19-28.
- Widdowson, Henry G. (1990), *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978), *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Zydati, Wolfgang (2002), Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard & Wolff, Gerhard (Hrsg.) (2002), *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer- / Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 31-61.
- Zydati, Wolfgang (2006), Bilingualer Unterricht = höhere Sprachfähigkeit: Konsequenzen für die Bewertungspraxis an deutschen Schulen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2006), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Narr, 2006, 373-388.
- Zydati, Wolfgang (2007a), Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland - eine Bilanz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 30-47.
- Zydati, Wolfgang (2007b), *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Peter Lang [Reihe MSU, Bd. 7].

Rezension

Zweitspracherwerb und Fördermöglichkeiten vom Vorschulalter bis zur Pubertät

Kathrin Plautz¹

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2006), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach. 335 S.
- Ahrenholz, Bernd & Apeltauer, Ernst (2006) (Hrsg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg. 141 S.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2006) (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann. 407 S.

1. Drei Sammelbände - Ein kurzer Überblick

Der Sammelband "Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten" (2006) wurde von Bernt Ahrenholz nach einem gleichnamigen Workshop im Jahre 2005 an der TU Berlin herausgegeben. Die beteiligten LinguistInnen, ZweitspracherwerbsforscherInnen und PädagogInnen strebten einen interdisziplinären Austausch an. Die Beiträge berichten über bundesweite DaZ-Projekte in verschiedenen Stadien des institutionellen Zweitspracherwerbs - also von der Frühförderung im Vorschulalter bis zum Ende der Grundschule. Die Projekte werden von Forschungsarbeiten begleitet. Der Band wurde nach den untersuchten Altersgruppen gegliedert.

Für den Sammelband "Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule" von Bernd Ahrenholz & Ernst Apeltauer (2006) wurden Beiträge der Sektion "Deutsch als Zweit- und Fremdsprache" des 15. Symposiums "Deutschdidaktik" 2004 in Lüneburg ausgewählt. Im ersten und zweiten Teil dieses Werkes werden je drei empirische Untersuchungen zu Spracherwerbs- und

¹ Korrespondenzadresse: Kathrin Plautz, TU Darmstadt, Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, Fachgebiet Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ, Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt, E-Mail: kplautz@spz.tu-darmstadt.de.