

Tímea Berényi-Nagy (Pécs)

## Interkomprehension als Vermittlung im mehrsprachigen mentalen Lexikon – Theoretische Überlegungen

### 0. Einleitung

Die Frage, wie man eine (Folge)Fremdsprache erwirbt, bzw. wie man sich mehrerer Sprachen bedienen kann, steht im Mittelpunkt regen wissenschaftlichen Interesses. Vertreter diverser Disziplinen versuchen auf empirischen Wegen Antworten auf Fragen dieser Art zu finden.

Saliente Merkmale mehrsprachiger Sprachproduktion und -rezeption sind die Transfererscheinungen, die schon seit mehr als 50 Jahren immer wieder einen vielversprechenden Ausgangspunkt für empirische Forschungen in den verschiedensten Bereichen der angewandten Sprachwissenschaft anbieten (vgl. u. a. Weinreich 1979, Selinker 1969, Ringbom 2007, Jarvis/Pavlenko 2008). Trotz der enormen Anzahl der bisher durchgeführten Untersuchungen finden sich sowohl im Bereich der linguistischen Transferforschung als auch in dem der Mehrsprachigkeitsforschung nach wie vor viele, bzw. neuere Desiderate. Die frühere Phase der Forschung konzentrierte sich auf die Frage der Interferenz, also auf die des negativen Transfers in der sprachlichen Produktion. Heutzutage werden auch Formen des positiven Transfers in der Rezeption extensiv untersucht. Diese jüngeren Untersuchungen haben neuere Eigenschaften des Transfers an den Tag gebracht, die auch den Fremdsprachenunterricht begünstigen (Boócz-Barna 2014: 41).

Im vorliegenden Aufsatz<sup>1</sup> steht eine komplexe (psycho)linguistische Erscheinung im Mittelpunkt, die dank Sprachkontaktauswirkungen (eng. *cross-linguistic influence*), wie beispielsweise Sprachtransfer, zustande kommen kann. In diesem Zusammenhang spricht man heutzutage in der einschlägigen Literatur über *Interkomprehension*. Der Begriff ist relativ neu, wurde Mitte der 1990er Jahre konzeptualisiert und im Rahmen der EuroCom-Projekte eingeführt (EuroComGerm; Feld-Knapp 2014: 17 f.). Die Projekte zielten darauf ab, die rezeptive Mehrsprachigkeit zu fördern, wobei Erschließungsstrategien

<sup>1</sup> Der vorliegende Aufsatz basiert auf dem Vortrag, der an der Konferenz ungarischer NachwuchsgermanistInnen mit dem Titel „Germanistik – Wege der Vermittlung in Forschung und Lehre“ an der Károly-Eszterházy-Hochschule Eger am 18. März 2016 gehalten wurde.

vermittelt wurden, die die Interkomprehension begünstigen. Die Strategien basieren (u. a.) auf möglichem linguistischem Transfer zwischen den Tochtersprachen einer und derselben engeren Sprachfamilie, wie z. B. germanisch oder romanisch (vgl. Hufeisen/Marx 2014). Die Vermittlung von Strategien ist unbedingt notwendig, da in den engeren Sprachfamilien

aufgrund der historischen Verwandtschaft weitreichende Gemeinsamkeiten bestehen, in der Grammatik und vor allem im Lexikon. Wesentlich dabei sind allerdings eben nicht die historischen Beziehungen, sondern deren Reflexe in den modernen Sprachen, die nicht immer auf Antriebe zu erkennen sind (Möller 2011: 80).

Im Weiteren ermöglichen diese Strategien es auch, dass die im mentalen Lexikon gespeicherten Sprachen – von genetischer Verwandtschaft weniger abhängig – als Brückensprachen zu einer noch unbekanntem Sprache fungieren. Dementsprechend kann Interkomprehension im weiten Sinne des Begriffes als Aktivierung von Sprachkenntnissen beim Verstehen einer noch fremden Sprache verstanden werden (Berényi-Nagy 2014: 233).

Wie funktioniert aber Interkomprehension? Wie kann man sie mit Theorien der Mehrsprachigkeits- und Tertiärspracherwerbsforschung verknüpfen? Wie verläuft die Vermittlung linguistischer und/oder konzeptueller Information zwischen den Sprachsystemen, die im mentalen Lexikon einer mehrsprachigen Person vorhanden sind? Um diese Fragen zu beantworten, werden im vorliegenden Aufsatz zuerst die wichtigsten Begriffe und Theorien erklärt bzw. diskutiert. Es werden dann Themen wie Mehrsprachigkeit und Tertiärspracherwerb angesprochen, und zum Schluss auch einige Vorschläge zur Verwendung von Interkomprehension als *Mittel* zu Datenerhebung vorgestellt.

## **1. Begriffe und theoretische Basis**

### **1.1. Mehrsprachigkeit – Wer kann als mehrsprachig betrachtet werden?**

Die zunehmend bzw. mit stärker werdendem Interesse gestellte Frage, wie Individuen mehr als zwei Sprachen erwerben und beherrschen können, bildet das Objekt wissenschaftlicher Forschungen. Innerhalb des interdisziplinären Forschungsgebiets der *Mehrsprachigkeit*, die sich auf die individuelle – mit anderen Worten: auf ihre Mikroebene – bezieht, herrscht eine große terminologische Ambiguität, die u. a. dazu führt, dass selbst der Begriff *Mehrsprachigkeit* auf unterschiedliche Weise definiert werden kann.

Vertreter der früheren Phase der Mehrsprachigkeitsforschung<sup>2</sup> haben eine enge Definition bevorzugt, wie z. B. Bloomfield, der von einem mehrsprachigen Sprecher eine „native like control of [more] languages“ erwartet (1953: 56, zitiert nach Lüdi 1996: 234). Heute vertreten die (meisten) Forscher die sogenannte weite Definition, die von den Sprechern kein quasi-muttersprachliches Niveau erwartet – wie auch Kemp betont, „[m]ultilinguals may not have equal proficiency in or control over all languages they know“ (2009: 15) –, aber sie können von einer in die andere wechseln, wenn es nötig ist (Lüdi, 1996: 234; De Angelis, 2007: 14). Die ausführlichere Deutung der weiten Definition – gegenüber der engen – beinhaltet keine Restriktionen, die sich

- (a) auf das Alter, in dem der Lernprozess begonnen hat,
- (b) auf die Symmetrie der Sprachkompetenz und
- (c) auf die Erwerbsmodalität, oder
- (d) auf die Distanz zwischen den beteiligten Sprachen beziehen würde.

So ermöglicht und legitimiert die weite Definition auch die aus der Soziolinguistik bekannte Theorie von Mario Wandruszka (1979). Seiner Auffassung nach existiert eine *innere Mehrsprachigkeit*, da „[w]ir [uns] alle mehrere[r] Sprachen [bedienen], weil wir in mehreren, oft sehr verschiedenen menschlichen Gemeinschaften leben, deren Sprachen wir im Laufe unseres Lebens lernen“ (Wandruszka 1979: 13). Die weite Definition ist auch als die funktionale Definition der Mehrsprachigkeit bekannt, wie Oksaar schreibt:

Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u. a. Situationen und Themen ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden (Oksaar 1980: 43).

Ferner – die Definition weiter ausführend – betont Wei (2008) in seiner Definition von *individueller Mehrsprachigkeit* auch die *Kompetenzunterschiede* in den verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten. Er gibt nämlich an, dass „anyone who can communicate in *more than one language*, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)“ mehrsprachig ist (2008: 4; Hervorhebung von der Autorin).

2 Über Mehrsprachigkeitsforschung als Teildisziplin der Linguistik können wir etwa seit Ende der 1990er, Anfang der 2000er Jahre explizit sprechen. In diesem Zeitraum wurde nämlich die *International Association of Multilingualism* von Britta Hufeisen und Ulrike Jessner gegründet (IAM). Seit 2004 wird auch die Zeitschrift *International Journal of Multilingualism* regelmäßig veröffentlicht (IJM). In diesem Aufsatz werden jedoch all die früheren Arbeiten, die dazu beigetragen haben, die heutige Form der Mehrsprachigkeitsforschung zu erreichen und die moderne Auffassung der Mehrsprachigkeit zu formen, als repräsentative Vorgänger zur Mehrsprachigkeitsforschung hinzugezählt.

Die letztere Definition ist von großer Bedeutung, da sie ermöglicht,

- (a) Bilingualismus im engen Sinne als eine prototypische Form der Mehrsprachigkeit und
- (b) die rezeptive Mehrsprachigkeit als Subtyp der Mehrsprachigkeitsformen zu interpretieren.

Aus diesen Gründen kann Weis Definition als Arbeitsdefinition im Falle von Untersuchungen im Themenbereich der Interkomprehension weitgehend verwendet werden.

## 1.2. Tertiärspracherwerb – Was ist eine L3?

„Als Tertiärsprache bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die *in der zeitlichen Abfolge* nach einer ersten Fremdsprache, d. h. als 2., 3., 4. etc. erlernt werden“ – geben Hufeisen und Neuner die Definition dieses Begriffes an (2003: 5, Hervorhebung von der Autorin). Diese klare Definition ist aber nur eine der Möglichkeiten, wie man das Konzept der *Tertiärsprache* beschreiben kann. Im Falle dieser Deutung ist *die reine Chronologie* der entscheidende Faktor, anhand dessen eine Tertiärsprache definiert wird. In diesem Sinne kann man über L3, L4, L5, usw. sprechen. Dementsprechend kann eine L3 als die rein chronologisch gesehene dritte Sprache in der Sprachbiographie eines Individuums betrachtet werden.

Demgegenüber vertritt eine andere Gruppe von Forschern die Meinung, dass die reine Chronologie der Lerner Sprachen in Erwerbsbiographien nicht unbedingt von Bedeutung sein muss, da die simple chronologische Reihenfolge der (Lerner)Sprachen zwei wichtige lernerinterne Faktoren (*recency* von und *proficiency* in L2) außer Acht lässt (Hufeisen 2003: 4). Wegen dieses Mankos der rein chronologischen Aufzählung bzw. Benennung der in einem mehrsprachigen mentalen Lexikon zu findenden Lerner Sprachen, schlägt Hammerberg vor, dass „L3 for the language that is currently being acquired and L2 for any other language that the person has acquired after L1“ verwendet werden sollte (2001: 22).

Diese Herangehensweise an den Begriff kann mit der Beschreibung *gruppierende Chronologie* zusammengefasst werden. Im Falle dieser Deutung werden L1, L2 und L3 als Kategorien verstanden, unter denen mehrere Sprachen subsumiert werden können.

Eine weitere Deutung von L3 ist zu erkennen, falls auch das Niveau der Sprachkenntnisse in Betracht gezogen wird. So kann diejenige im mehrsprachigen mentalen Lexikon vorhandene Sprache als L1 bezeichnet werden, die dominanteste ist, und als L3 diejenige, die die dritte Sprache in Hinblick auf die Kenntnisse ist (Rothman/Cambrelli Amaro/de Bot 2013: 372 f).

Aus der Perspektive der Interkomprehensionsforschung ist die *gruppierende Chronologie* die Deutungsvariante, die es einem ermöglicht, Interkomprehension und die auf ihr basierenden Untersuchungen im Rahmen der Tertiärspracherwerbsforschung zu behandeln. In diesem Falle kann nämlich die in einer Interkomprehensionsaufgabe präsentierte Sprache als eine L3, also als eine neue Zielsprache, interpretiert werden.

### 1.3. Merkmale mehrsprachiger Individuen – Modelle der Mehrsprachigkeit

Nachdem die Grundbegriffe, also der Begriff der Mehrsprachigkeit und der der Tertiärsprachen behandelt worden sind, sollte nun die Frage beantwortet werden, warum es essenziell ist, Phänomene der Mehrsprachigkeit zu untersuchen. Die Relevanz der Untersuchungen zu Mehrsprachigkeitsphänomenen kann dadurch begründet werden, dass es laut früheren einflussreichen empirischen Untersuchungen einen grundlegenden Unterschied zwischen einsprachigen, zweisprachigen und mehrsprachigen Fremdsprachenlernenden gibt (vgl. u. a. Cenoz 2009, Cenoz/Hufeisen/Jessner 2003, De Angelis 2007, Jessner 2008).

Gibson und Hufeisen haben die oben angesprochene fundamentale Differenz wie folgt zusammengefasst:

[M]ultilingual learners [can be characterized as the ones] who have *more than one foreign language* [and] who are more skilled at making use of their metalinguistic knowledge, that is of how languages work and are constructed, and who are [...] more accurate overall in their dealings with a task which requires a synthesis of several types of language and meta-language learning strategies. [...] [*A*]n *acquired synthesis* of overall language awareness, combined with *specific knowledge* of the lexical, syntactic and semantic system of other languages, allows the *metalinguistically aware learner* to evaluate, extrapolate and even ‚guess‘ intelligently to process even a new and unknown foreign language. (Gibson/Hufeisen 2003: 102 – Hervorhebungen von der Autorin)

Demgemäß verfügen mehrsprachige Sprecher – und so auch mehrsprachige Lernende – über *Fähigkeiten*, die im Falle von zweisprachigen Individuen noch nicht erkennbar sind. Diese *Kompetenzen* ermöglichen den Mehrsprachigen sogar, eine noch unbekannte Sprache besser erschließen zu können, was eigentlich der *Interkomprehension als Prozess* zu Grunde liegt.

Wie werden aber diese Fähigkeiten erworben? Wodurch und wie wird das Sprachenlernen beeinflusst? Britta Hufeisen modelliert die Spracherwerbsprozesse mit Hilfe von Faktorenbündeln (Hufeisen 2003, 2005, 2010, Roche 2013: 172 f).



Abb. 1: Hufeisens (2010) Faktorenmodell

In Hufeisens Faktorenmodell (siehe Abb. 1) wird veranschaulicht, was für bzw. welche Umstände und Elemente den Erwerb einer Sprache beeinflussen. Anhand des Modells ist festzustellen, dass auf den Erwerb einer L1, also auf den der Muttersprache, durch neurophysiologische (z. B. Sprachfähigkeit und Alter) und externe Faktoren (z. B. Qualität und Quantität des Inputs) eine große Wirkung ausgeübt wird. Beim Erlernen einer (chronologischen) L2 spielen die zwei erwähnten Faktorenbündel weiterhin eine große Rolle, aber außer diesen Faktoren formen auch emotionale (z. B. Motivation, Einstellung zur Fremdsprache), kognitive (z. B. Lerntyp, Sprachbewusstheit) und linguistische Faktoren (das Vorhandensein der L1 im mentalen Lexikon) den Spracherwerbsprozess. Beim L3-Lernen haben die schon erwähnten Aspekte weiterhin eine wesentliche Funktion. Das *komplexe System* wird aber durch noch ein weiteres Bündel ergänzt, das in sich fremdsprachenspezifische Faktoren (z. B. bisherige Fremdsprachenlernerfahrung, Transferfähigkeit) zusammenfasst (Hufeisen 2010, Roche 2013: 171 f).

Anhand dieses schematisch dargestellten Modells kann deutlich gemacht werden, wie zusammengesetzt die Lernprozesse sein müssen: Je mehr Sprachen im mentalen Lexikon vorhanden sind, desto mehr Faktoren beeinflussen den Vorgang. Dabei wird auch darauf hingewiesen, dass die schon erworbenen Sprachen das Erlernen einer neuen Sprache beeinflussen. Abschließend ist anzumerken, dass dieses Modell von der *gruppierenden Chronologie* zur Definition des Begriffes L3 ausgeht.

Ein weiteres Modell, das die Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Perspektive beschreibt, ist das *Dyamic Model of Multilingualism* [= *Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit*] von Herdina und Jessner (2002). Dieses Modell basiert auf der dynamischen Systemtheorie und geht davon aus, dass die im mentalen Lexikon gespeicherten Sprachsysteme dynamisch miteinander

interagieren. Dieses Interagieren führt zu Sprachkontaktauswirkungen, wie Transfer oder Code-Switching. Ferner bietet das Modell auch eine Formel an, mit der sich die *mehrsprachige Kompetenz* (MP = *multilingual proficiency*) beschreiben lässt (Herdina/Jessner 2002: 130):

$$LS1, LS2, LS_n + CLIN + M\text{-Faktor} \cong MP < p$$

Aus diesem Modell geht deutlich hervor, dass sowohl das Vorhandensein mehrerer Sprachsysteme (LS1, LS2, LS<sub>n</sub>), als auch die verschiedenen Sprachkontaktauswirkungen (CLIN) und die mehrsprachig-individuellen Unterschiede (M-Faktor) Bestandteile der *mehrsprachigen Kompetenz* sind. Die Kompetenz ist latent, liegt unter der Performanz-Ebene (< p), so sind die von ihr gesteuerten Prozesse (CLIN und M-Faktor) auch unbewusst. Trotzdem ist es zum Teil möglich, die von der *mehrsprachigen Kompetenz* (MP) angebotenen Möglichkeiten durch explizite Hinweise bewusst anzuwenden. Gemeint ist in diesem Falle z. B. die Strategievermittlung an L3-Lernende, wodurch ihre Kompetenz im interlingualen Erschließen, also ihre Transferfähigkeit (CLIN), verbessert werden kann. Die Kompetenz kann aber ohne die Entwicklung der Sprachbewusstheit (Teil des M-Faktors) nicht effektiv gefördert werden, was durch das ständige Interagieren der *Kompetenzelemente* des Modells deutlich wird.

Beide vorgestellten Modelle haben gemeinsam, dass sie:

- (a) die Mehrsprachigkeit modellieren, wobei in beiden Fällen
- (b) linguistische,
- (c) lernerexterne und
- (d) lernerinterne Faktoren des L3-Erwerbs thematisiert werden.

Selbst Hufeisen (2010) weist darauf hin, dass die beiden Modelle Gemeinsamkeiten aufweisen: die den Spracherwerb beeinflussenden Faktoren, die Hufeisen unter fremdsprachenspezifische Faktoren subsumiert (wie z. B. metalinguistisches Sprachenbewusstsein), werden im DMM als M-Faktor thematisiert (2010: 204).

Interkomprehension wird in den Modellen nicht direkt erwähnt; wie sie jedoch mit ihnen zu verbinden ist, wird im *Abschnitt 1.5* veranschaulicht.

#### **1.4. Transfer und Affordanz – Grundlagen der rezeptiven Mehrsprachigkeit?**

In der Anfangsphase der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung wurde die Auswirkung der Muttersprache (L1) auf die Produktion der L2 extensiv untersucht (Hufeisen/Riemer 2010: 741–743, Ringbom 2007, Selinker 1969, 1972). Die Erforschung der *Interlanguage* hat die Fragen der Transfererscheinung in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses gerückt.

Der Erwerb einer L2 und der einer L3 sind Prozesse von unterschiedlichem Charakter – darin besteht schon seit längerer Zeit Konsens, jedoch spielt Transfer weiterhin eine zentrale Rolle in der L3-Erwerbsforschung (De Angelis

2007: 12–16, bzw. siehe Abschnitt 1.3.). Die Komplexität der Transferphänomene ist unumstritten. Abhängig davon auf welcher linguistischen Ebene der Transfer wahrgenommen wird, können verschiedene Untertypen des Transfers identifiziert werden, wie z. B. syntaktischer, morphologischer oder lexikalischer Transfer (vgl. Kjár 2000: 43). Aus der Perspektive des vorliegenden Aufsatzes ist der letztere am relevantesten. Die lexikalischen Ähnlichkeiten, wie z. B. die Ähnlichkeiten im Falle von Kognaten, Internationalismen bzw. Lehnwörtern, mögen im Falle der Anfangsphase des Erwerbs einer neuen Fremdsprache auffälliger als die Transfermöglichkeiten auf den morphologischen oder syntaktischen Ebenen sein. Wenn jemandem mit Deutsch- und Englischkenntnissen aber ohne Schwedischkenntnisse der Satz „Efter kaffet är det herrarnas tur att diska“ (Göransson/Parada 1997: 95) dargeboten wird, bemerkt er eher die Wörter, deren Bedeutungen zu erschließen sind. Ähnlichkeiten in Wortfolge und in flexionsmorphologischen Regelmäßigkeiten sind in der Anfangsphase weniger auffällig.

Der lexikalische Transfer kann verstanden werden als „the influence of word knowledge in one language on a person’s knowledge or use of words in another language“ (Jarvis/Pavlenko 2008: 72). Aus kognitivistischer Sicht wird Transfer durch strukturelle Ähnlichkeiten gestaltet. Diese Ähnlichkeiten können durch sprachliche Merkmale, die auf der Ebene der mentalen Repräsentation miteinander in Überlappung sind, zu Stande kommen. Dies führt sogar zur kognitiven Ökonomie, d. h.

- (a) die kognitive Belastung, die – vor allem in der Anfangsphase – beim Lernen einer neuen Sprache eine wesentliche Rolle spielt, wird gemäßigt
- (b) es wird auch/gleichzeitig der Redundanz im mentalen Lexikon vorgebeugt (Rothman 2015: 179–181).

Anders formuliert: sowohl die negativen als auch die positiven Transfererscheinungen werden immer durch einen linguistischen *Trigger* (dt. Auslöser), also von einer anderen Sprache ausgelöst. Durch Kognition führt dann Transfer wieder zur Sprache – entweder auf der rezeptiven oder auf der produktiven Ebene. Wie diese Trigger wahrgenommen werden, kann u. a. mit der *Affordanz-Theorie* von Gibson erklärt werden (2015: 119 f.). *Affordanz* ist ein Begriff der Perzeptionspsychologie. Mit diesem Begriff wird die handlungsorientierende Kraft der Gegenstände, die sich in unserer direkten Umgebung befinden, bezeichnet. Demnach fordern Objekte Lebewesen dazu auf, Handlungen auszuüben, aber können diese nicht direkt selbst auslösen, d. h. die mögliche Handlung wird nicht unbedingt durchgeführt. Ein Beispiel: Ein Stuhl trägt in sich die Möglichkeit/Aufforderung, dass man sich auf ihn setzen könnte. Es ist jedoch nicht obligatorisch, sich hinzusetzen; die agierende Person kann stehen bleiben.

Die Theorie wird seit Kurzem in der Mehrsprachigkeitsforschung adaptiert (vgl. die Studien von Aronin/Singelton 2010, 2012; Otwinowska-Kasztelanic 2011). Bei Untersuchungen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit arbeitet man häufig mit (Print)Texten. Diese Texte können als eine physisch manifestierte Sprache betrachtet werden, die die Rolle des Gegenstandes übernehmen kann. Demgemäß sind auch die einzelnen geschriebenen Wörter eines Textes *Objekte*, die über handlungsauslösende Kraft verfügen. Die ausübbare Handlung im Falle einer Sprache, genauer im Falle lexikalischer Einheiten ist das *Verstehen*; d. h. wenn man einen Text oder ein Wort in einer noch fremden, in seinem mentalen Lexikon noch nicht repräsentierten Sprache liest oder sieht, werden grundlegende kognitive Prozesse aktiviert. Man nimmt den sprachlichen Input wahr, was das Vermitteln von sprachlichen Informationen im Lexikon ermöglicht. Folglich argumentiert die Autorin dieses Aufsatzes dafür, dass Affordanz als elementarer kognitiver Vorgang dem linguistischen Transfer (in vielen Fällen) zu Grunde liegt. Demgemäß können Affordanz und die Transferserscheinungen als Grundlagen der rezeptiven Mehrsprachigkeit, und so auch die der Interkomprehension verstanden werden.

### 1.5. Interkomprehension – Eine Kompetenz?

Als Synthese der bisher behandelten thematischen Schwerpunkte kann zusammengefasst werden, dass zur Interkomprehension das Vorhandensein mehrerer Sprach(system)e (LS, siehe Abschnitt 1.3.) unbedingt notwendig ist. Erst nach dem (Er)Lernen einer zweiten Fremdsprache, also nach einer L3, werden kognitive Muster aktiviert, die in einer neuen Sprachlernanfangsphase schnelle rezeptive Entwicklungen ermöglichen (Gibson/Hufeisen 2003: 102).

Während des Verlaufs der Interkomprehension werden u. a. semantische Eigenschaften lexikalischer Einheiten von dem einen LS in das andere *transferiert*. Ein Transfer kann aber nur im Falle einer erhöhten *kognitiven Kompetenz* und einer entwickelten Fähigkeit zum *sprachübergreifenden Denken* erfolgen. Erst die Kompetenzen befähigen dazu, Inputs aus einer noch fremden Sprache als *sprachliche Information* wahrzunehmen (siehe Abschnitt 1.4.).

Sieht man sich die im Abschnitt 1.3. vorgestellten Mehrsprachigkeitsmodelle noch einmal näher an, kann festgestellt werden, dass sie all die soeben erwähnten Begriffe in sich involvieren (siehe Abb. 2).

<b>Interkomprehension</b>	<b>Sprach(system)e</b>	L1, L2, L3, Ln	FM	<b>Multilingual proficiency</b>
		LS <sub>1</sub> , LS <sub>2</sub> , LS <sub>3</sub> , LS <sub>n</sub>	DMM	
	<b>Transfer</b>	Fremdsprachenspezifische und kognitive Faktoren	FM	
		CLIN	DMM	
	<b>Sprachübergreifendes Denken und kognitive Kompetenz</b>	Fremdsprachenspezifische und kognitive Faktoren	FM	
		M-Faktor	DMM	

Abb. 2 Interkomprehensionsfähigkeit als Index mehrsprachiger Kompetenz

Dementsprechend ist anzunehmen, dass

(a) Interkomprehension(sfähigkeit) als eine aus kognitivistischer Sicht komplexe Kompetenz anzusehen ist, die im direkten Verhältnis zur *multilingual proficiency*, also zur mehrsprachigen Kompetenz steht. So dürfte die *Interkomprehensionsfähigkeit*

(b) der Indikator des Entwicklungsstandes der mehrsprachigen Kompetenz sein.

Diese Feststellungen lassen die Folgerung zu, dass man durch das Testen der Interkomprehensionsfähigkeit einen besseren Einblick in die individuelle rezeptive Mehrsprachigkeit gewinnen kann.

## 2. Desiderate der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsforschung

In den letzten ca. zwei Jahrzehnten wurde deutlich gemacht, dass das Lernen einer dritten und weiteren Fremdsprache sich von dem einer zweiten nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ unterscheidet (siehe u. a. Hufeisen 2003, 2010, De Angelis 2007). Diese Auffassung teilt auch Rothman: „[L]ooking at multilingual transfer patterns permits a unique window into language and cognition in ways that cannot be seen in monolingualism or bilingualism (simultaneous or successive)“ (Rothman 2015: 181).

Die Quintessenz des Unterschiedes zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit kann durch den Entwicklungsstand der Interkomprehensionsfähigkeit erfasst werden. Die Untersuchung dieser Kompetenz dürfte dazu dienen, einen *Top-Down-Ansatz* zum Erfassen von (rezeptiver) Mehrsprachigkeit zu schaffen. So wäre es ratsam, Interkomprehension als *Instrument* empirischer Untersuchungen, die sich mit Prozessen im mehrsprachigen mentalen Lexikon beschäftigen, zu verwenden.

Das bedeutet aber nicht, dass Interkomprehension nicht mehr als didaktisches Ziel untersucht oder betrachtet werden sollte (vgl. Perge 2014: 303). Sie hat weiterhin die Funktion, den L3-Fremdsprachenunterricht zu beschleunigen. Aber die oben erwähnte Herangehensweise an Interkomprehension verspricht sehr Vieles, wie z. B. die Möglichkeit psycholinguistisch und kognitiv motivierte Modelle der Mehrsprachigkeit zu testen (wie z. B. das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit von Herdina und Jessner (2002) oder das *Typological Primacy Model* von Rothman (2015)). Die Ergebnisse solcher Testuntersuchungen würden wohl einen großen Einfluss auf die didaktische Verwendung der Interkomprehension ausüben.

### 3. Datenerhebungsmethoden: Relevanz der qualitativen Methoden in der Interkomprehensionsforschung

Interkomprehension im weiten Sinne kann sowohl holistisch als auch komponentenspezifisch untersucht werden. Dementsprechend kann sich der fremdsprachliche Input z. B. nur auf lexikalische Elemente begrenzen, oder aber auch bis zu einem Text mit Kotexten erweitert werden. Es wird hier für die weite Auffassung von Interkomprehension plädiert, da anzunehmen ist, dass sowohl im Falle von Kognatenerkennung als auch im Falle von Texterschließung ähnliche kognitive Prozesse im mentalen Lexikon aktiviert werden. Um dies beweisen zu können, sind empirische Untersuchungen durchzuführen, die die kognitiven Muster der Erschließungsprozesse erfassen können.

Um Einsichten in die erwähnten Vorgänge gewinnen zu können, stehen qualitative Datenerhebungsmethoden zu Verfügung, deren Relevanz auch von Möller und Zeevaert betont wird (2015: 339). Diese Methoden ermöglichen u. a., Erschließungsstrategien festzuhalten, die bei Anwendung von quantitativen Methoden nicht erkennbar, bzw. messbar sind (vgl. Berényi-Nagy 2015). Quantitative Methoden wie *Kognatenerkennungstests* (Möller 2011, Möller/Zeevaert 2015) oder Übersetzungsaufgaben (Gibson/Hufeisen 2003) können statistisch erfassbare Daten liefern, mit denen die Tendenzen im Bereich der Sprachkontakterscheinungsformen miteinander verglichen werden können.

Wenn jedoch die kognitiven Vorgänge der Interkomprehension in den Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses gerückt werden, ist es ratsam, eine Methode wie die des *lauten Denkens* (eng. *think aloud protocol*) anzuwenden:

Die Methode ‚Lautes Denken‘ ermöglicht es, Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person zu erhalten. Durch lautes Denken soll der (Verarbeitungs-)Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen [wie Sprache] führt“ (Konrad 2010: 476).

Diese qualitative Methode lässt sich sowohl mit introspektiven als auch mit unmittelbar retrospektiven Techniken gut kombinieren, d. h. die Probanden können entweder schon während der Lösung einer Aufgabe auf ihre Tätigkeiten reflektieren, oder sie können nach jedem Item oder jeder (Teil)Aufgabe ihre Erlebnisse, Gefühle usw. rückblickend zusammenfassen.

Durch die Anwendung dieser Datenerhebungsmethoden lassen/lässt sich u. a.

(a) die Rollen und Eigenschaften der phonologischen Repräsentation bei Erschließungsaufgaben erfassen (Möller/Zeevaert 2015: 339);

(b) die Frage klären, wie fremdsprachliche Formen und Strukturen mit bekannten Formen (verbunden mit Bedeutungen) im mehrsprachigen mentalen Lexikon aktiviert werden (vgl. Berényi-Nagy 2015).

Anhand der oben erwähnten Argumente für die qualitative Forschung kann formuliert werden, dass die Anwendung von qualitativen Methoden wie *lautes Denken* in der Interkomprehensionsforschung große Relevanz hat, so wären nämlich kognitive, sprachliche Prozesse zu beschreiben, die im Falle von quantitativen Methoden latent bleiben. Die Reliabilität und Validität der mit qualitativen Methoden erhobenen Daten, die häufig umstritten sind, lassen sich z. B. durch Methoden-Triangulation oder im Rahmen einer *mixed-method* Untersuchung steigern. Aus Platzgründen kann im vorliegenden Aufsatz auf eine detailliertere Beschreibung der qualitativen Methoden, die in der Interkomprehensionsforschung anwendbar sind, nicht eingegangen werden. Eine umfangreichere Analyse der Pro- und Kontra-Argumente im Falle der angesprochenen Datenerhebungsmethoden kann das Thema eines weiteren Aufsatzes bilden.

#### 4. Zusammenfassung

Im vorliegenden Aufsatz wurde der Versuch unternommen, sich den Grundlagen der Interkomprehension aus kognitivistischer (Wahrnehmung und Realisierung der linguistischen Transfermöglichkeiten) und psychologischer (Affordanz-Theorie) Perspektive anzunähern. Es wurde dafür argumentiert, dass

(a) Interkomprehension als *Indikator der mehrsprachigen Kompetenz* betrachtet werden kann, und dass

(b) die qualitative Untersuchung von Interkomprehension es ermöglichen müsste, typische kognitive Muster der Spracherschließung in der Anfangsphase des Lernens einer neuen Fremdsprache festzuhalten.

Die skizzierte Annäherung an Interkomprehension macht es möglich, empirische Untersuchungen zu planen und durchzuführen. Mit Hilfe von qualitativen Untersuchungen auf Basis von *lautem Denken* kann man mehr über das mehrsprachige mentale Lexikon erfahren. Die auf diesem Weg erfassbaren kognitiven Vorgänge können nämlich als „Fenster“ zum mentalen Lexikon fungieren. Das Erfassen

von kognitiven Mustern und Strategien, die in der Anfangsphase des Erwerbs einer Tertiärsprache im Rahmen von Interkomprehension zu erkennen sind, kann einen *Top-Down-Ansatz zum L3-Lernen* ermöglichen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, praxisorientierte, im Unterricht verwendbare Strategien zu formulieren, die sowohl die Effizienz des Vermittelns als auch die des Erlernens einer zweiten oder weiteren (Folge)Fremdsprache steigern könnten.

## Literaturverzeichnis

- Aronin, Larissa/Singelton, David (2010): Affordances and the diversity of multilingualism. In: *International journal of the sociology of language*, 205, S. 105–129.
- Aronin, Larissa/Singelton, David (2012): Affordances theory in multilingualism studies. In: *Studies in second language learning and teaching*, 3, S. 311–331.
- Berényi-Nagy, Tímea (2014): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: Backes, Johanna/Szendi, Zoltán (Hg.): *Jahrbuch Ungarischer Germanistik 2013*, Budapest/Bonn: Gondolat Kiadó Kőr, S. 229–248.
- Berényi-Nagy, Tímea (2015): „Úgy gondolom, mert a németben is így van...“ Diszkriminációs pontok, affordancia és kontrasztív nyelvészet. In: *Hungarológiai Évkönyv*, 16, S. 8–17.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit. Reihe Cathedra Magistrorum*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 33–60.
- Cenoz, Jasone (2009): *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (2003). Introduction. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hg.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psychological perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 1–20.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- EuroComGerm: Germanische Interkomprehension. <http://www.cea.ulg.ac.be/eurocomgerm/germ/index.php> (Stand: 15.02.2017).
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit. Reihe Cathedra Magistrorum*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 15–31.
- Gibson, James J. (2015): *The ecological approach to visual perception*. New York/London: Psychology Press (Erste Auflage 1986).

- Gibson, Martha/Hufeisen, Britta (2003): Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown into a known foreign language. In: Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hg.): *The multilingual lexicon*. New York: Kluwer Academic Publisher, S. 87–102.
- Göransson, Ulla/Parada, Mai (1997): *På Svenska! Svenska som främmande språk*. Lärobok. Folksuniversitetets förlag.
- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hg.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psychological perspectives*. Clevedon: *Multilingual Matters*, S. 21–41.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): The dynamics of third language acquisition. In: Cenoz, Jason/Jessner, Ulrike (Hg.): *English in Europe. The acquisition of a third language*. Frankfurt Lodge: *Multilingual Matters*, S. 84–98.
- Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *ZIF 8(2/3)*, S. 1–13. [PDF Dokument <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> (Stand: 12. März 2014)].
- Hufeisen, Britta (2005): *Multilingualism: Linguistic models and related issues*. In: Hufeisen, B./Fouser, R. J. (Hg.): *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg, S. 31–45.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, S. 200–207.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig überarbeitete Auflage*. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): Zur Einführung. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 5–6.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1*. Berlin: De Gruyter, S. 732–737.
- IAM. International Association of Multilingualism: <https://iam.wildapricot.org/> (Stand: 15.02.2017).
- IJM. International Journal of Multilingualism: <http://www.tandfonline.com/toc/rmjm20/current> (Stand: 15.02.2017).
- Jarvis, Scott/Pavlenko, Anetta 2008: *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York/London: Routledge.
- Jason, Rothman (2015): Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), S. 179–190.

- Jessner, Ulrike (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: *Language Teaching*, 41(1), S. 15–56.
- Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Eds.): *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, S. 11–26.
- Kjär, Uwe (2000): Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2). In: Dentler, Sigrid/Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.): *Tertiär und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 41–55.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476–490.
- Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans et al. (Hg.): *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung HSK 12.1*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 233–245.
- Möller, Robert (2011): Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognaten in germanischen Interkomprehension. In: *Linguistik Online*. 46 (2/11), S. 79–101. [PDF Dokument [http://www.linguistik-online.de/46\\_11/moeller.pdf](http://www.linguistik-online.de/46_11/moeller.pdf) (Stand: 12. März 2014)].
- Möller, Robert/Zeevaert, Ludger (2015): Investigating word recognition in intercomprehension: Methods and findings. In: *Linguistics* 53(2), S. 313–352.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, S. 43–52.
- Otwinowska-Kasztelanic, Agnieszka (2011): Awareness and affordances: multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates. In: De Angelis, Gessica/Dewaele, Jean-Marc (Hg.): *New trends in cross-linguistic influence and multilingualism research*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, S. 1–18.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit*. Reihe *Cathedra Magistrorum*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 267–310.
- Ringbom, Håkan (2007): *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Rothman, Jason/Cambrelli Amaro, Jennifer/de Bot, Kees (2013): Third language acquisition. In: Herschensohn, Julia/Young-Scholten, Martha (Hg.): *The handbook of second language acquisition*, S. 372–393.
- Selinker, Larry (1969): Language transfer. In: *General linguistics* 9(2), S. 67–92.

- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International review of applied linguistics in language teaching*, 10, S. 209–231.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit der Menschen*. München/Zürich: Piper.
- Wei, Li 2008. Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In: Wei, Li/Moyer, (Hg.): *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Singapore: Blackwell Publishing, S. 3–17.
- Weinreich, Uriel (1979): *Languages in contact. Findings and problems*. Paris/New York: Mouton Publishers (Erste Auflage 1953).