

Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons¹

Katharina Salzmann

Università di Pisa – Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica &
Istituto Italiano di Studi Germanici
Via Calandrelli 25
00153 Rom
Italien
E-Mail: katharina.salzmann@unipi.it

Abstract: In diesem Beitrag wird ein Experiment zur integrierten Sprachendidaktik vorgestellt, bei dem ein Bereich des Leseverstehens, und zwar die Rekonstruktion der Referenzketten, fokussiert wird. Ausgehend von den Ergebnissen psycholinguistischer Untersuchungen zum Leseverstehensprozess sowie zum (mehrsprachigen) mentalen Lexikon soll gezeigt werden, wie eine mehrsprachig angelegte Aufgabenstellung (Italienisch-Englisch-Deutsch) eine Vernetzung der Einträge im mentalen Lexikon sowie einen Transfer von Lesekompetenz und (text-)grammatischer Kompetenz fördern kann.

The aim of this paper is to present an experiment based on the integrated didactic approach, which focuses on reading comprehension, in particular on the reconstruction of reference chains. Supported by the results of psycholinguistic studies on the reading process as well as on the (multilingual) mental lexicon, the author shows how a multilingual didactics (Italian-English-German) can foster links in the mental lexicon and contribute to a transfer of reading skills and (text-)grammatical competence.

Schlagwörter: integrierte Sprachendidaktik, Leseverstehen, Referenz, mehrsprachiges mentales Lexikon; integrated language didactics, reading comprehension, reference, multilingual mental lexicon

1. Einleitung

Neurophysiologische Untersuchungen zur Repräsentation von mehreren Sprachen im Gehirn sowie psycholinguistische Tests zum mehrsprachigen mentalen Lexikon geben Aufschluss darüber, dass die Sprachen in unserem Gehirn nicht getrennt voneinander gespeichert, sondern auf verschiedene Weise miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig beeinflussen (Riehl 2014). Diese Erkenntnis, gemeinsam mit dem Umstand, dass die Gesellschaften in der heutigen Zeit immer mehr durch Mehrsprachigkeit geprägt sind, bildet den Ausgangspunkt für sprachpolitische und sprachdidaktische Bemühungen, deren Ziel es ist, mehrsprachig orientierte Unterrichtskonzepte in die Praxis umzusetzen (s. u.a. die Beiträge in Hepp & Nied 2018). In den letzten beiden Jahrzehnten hat die Mehrsprachigkeitsdidaktik immer mehr an Bedeutung gewonnen und unterschiedliche Ausprägungen erfahren. Nach den Publikationen zur Tertiärsprachendidaktik Deutsch nach Englisch (DaFnE), die darauf abzielt, den Erwerb des Deutschen als L3 durch Rückgriff auf die bereits vorhandenen Englischkenntnisse effektiver und ökonomischer zu gestalten (Hufeisen & Neuner 2005²), sind heute Bestrebungen nach einer umfassenderen Mehrsprachigkeitsdidaktik, d.h. einer integrierten Sprachendidaktik, auszumachen (s. den Referenzrahmen für plurale Ansätze = REPA²). Mit dem Begriff *integrierte Sprachendidaktik* – auf den Schulunterricht bezogen spricht man dabei auch

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

von Gesamtsprachencurriculum – ist gemeint, „dass wir die verschiedenen Sprachen in einem Lernumfeld, in Individuen, in Curricula nicht mehr getrennt betrachten, sondern – den Forschungsergebnissen der Spracherwerbsforschung folgend – sie als Teile eines Ganzen, einer Einheit wahrnehmen“ (Hufeisen 2005: 9). Für die didaktische Praxis bedeutet das u.a., a) dass es gemeinsame fächerübergreifende Phasen gibt und Lehrende verschiedener Sprachen in ihrem Unterricht auf die andere(n) Sprache(n) verweisen; b) dass Fremdsprachenlehrende Aufgaben entwickeln, die die Lernenden zur Bewältigung vielsprachiger Situationen befähigen und zum Vergleichen von Sprachen anregen; c) dass Fremdsprachenlehrende die Entwicklung von Sprach(lern)bewusstheit und transversaler Sprachlernstrategien fördern (vgl. Hufeisen 2005: 13-14; Reich & Krumm 2013: 14-15).

Im Kontext der italienischen DaF-Germanistik liegen bereits einige wenige Studien zur integrierten Sprachendidaktik auf universitärer Ebene vor, bei denen Paralleltexte verschiedener Textsorten (z.B. Reiseführer, Zeitungstexte) miteinander verglichen und bestimmte Textsortenmerkmale analysiert werden (Salzmann 2018b; Hepp 2018). Dabei konnte gezeigt werden, dass durch die Lektüre eines thematisch ähnlichen Textes der Transfer (d.h. die Übertragung) der Lesekompetenz in der L1 Italienisch und der L2 Englisch auf jene in der L3 Deutsch gefördert und eine sprachenübergreifende Textsortenkompetenz aufgebaut werden kann.³

Im vorliegenden Beitrag wird ein wissenschaftlich begleiteter Unterrichtsversuch zur integrierten Sprachendidaktik vorgestellt, der einen Ausschnitt des Leseverstehensprozesses, und zwar die Rekonstruktion der Referenzketten, fokussiert und dabei auf die spezifische Rolle eingeht, die das mehrsprachige mentale Lexikon beim Textverstehen spielt. Ziel der Studie ist es zu zeigen, inwiefern das mehrsprachige Unterrichtsmodell die Lesekompetenz in mehreren Sprachen fördern und zur Entwicklung eines Bewusstseins für interlinguale Gemeinsamkeiten und Unterschiede anregen kann. Die Studie stützt sich dabei auf psycholinguistische Untersuchungen zum Leseverstehensprozess und zum (mehrsprachigen) mentalen Lexikon (s. u.a. Rickheit, Sichelschmidt & Strohner 2002; Roche & Suñer 2017).

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zuerst wird der Prozess des Leseverstehens auf den verschiedenen Verarbeitungsebenen (graphophonisch, lexikalisch, syntaktisch) dargestellt, wobei insbesondere auf die semantische Verarbeitung als Interaktion zwischen daten- und erwartungsgeleiteten Prozessen eingegangen wird, im Rahmen derer ein mentales Modell des Textinhalts konstruiert wird. Auf der Ebene des mentalen Modells erfolgt die Rekonstruktion der Referenz, d.h. sprachliche Ausdrücke werden den mentalen Gegenständen (Referenten), auf die der Text Bezug nimmt, zugeordnet (Abschnitt 2). Voraussetzung für das Entschlüsseln und Zuordnen sprachlicher Ausdrücke ist deren Speicherung im mentalen Lexikon. Davon ausgehend wird der Frage nachgegangen, wie das mehrsprachige mentale Lexikon strukturiert ist und auf welchen Ebenen interlinguale Vernetzungen anzunehmen sind (Abschnitt 3). Danach wird eine Unterrichtseinheit präsentiert, bei der universitäre DaF-Studierende in einem literarischen Textausschnitt die Referenzkette einer der handelnden Figuren rekonstruieren sollten, und zwar sowohl im deutschen Original als auch in der englischen und italienischen Übersetzung (Abschnitt 4). Dabei werden anhand ausgewählter Beispiele für studentische Analysen die wichtigsten Ergebnisse des Unterrichtsversuchs dargestellt und die aus der Sicht der Probanden bedeutendsten Vorteile einer mehrsprachig konzipierten Textanalyse zusammengefasst (Abschnitt 5). Abschnitt 6 enthält ein Fazit und einen kurzen Ausblick, in dem die didaktisch-methodischen Konsequenzen der Studie sowie einige Möglichkeiten für zukünftige Applikationen präsentiert werden.

2. Leseverstehen als komplexer kognitiver Vorgang

Lesen und Verstehen werden spätestens seit dem Aufkommen der Textlinguistik als komplexe kognitive Vorgänge betrachtet, die weit über die einfache Wahrnehmung der im Text enthaltenen Wörter und ihrer linearen Abfolge hinausgehen. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird Lesen dementsprechend nicht mehr als ‚passive‘ Fertigkeit betrachtet, sondern als aktiver Prozess, bei dem Lesende sich durch die Aktivierung von Vorwissen und durch die Interpretationsleistung aktiv mit dem Text auseinandersetzen (zum Lesen in der Fremdsprache Deutsch s. u.a. Ehlers 1998; Schramm 2001; Lutjeharms & Schmidt 2010; Blühdorn & Foschi 2012).

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

2.1. Die Verarbeitungsebenen beim Leseverstehen

Am Leseprozess sind – sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache⁴ – mehrere Verarbeitungsebenen beteiligt, die hier in aufsteigender Reihenfolge angegeben werden: a) die graphophonische Ebene, b) die lexikalische Ebene, c) die syntaktische Ebene und d) die semantische Ebene (Lutjeharms 2010: 977-979). Im Rahmen des interaktiven Modells des Leseprozesses wird davon ausgegangen, dass alle Ebenen des Verarbeitungssystems gleichzeitig aktiv sind, wobei eine Interaktion zwischen daten- (*bottom-up*) und erwartungsgeleiteten (*top-down*) Prozessen angenommen wird (Lutjeharms 2010: 976).⁵

- a) Die graphophonische Ebene umfasst die primären Wahrnehmungsprozesse, d.h. die Identifikation von Buchstaben und die visuelle Mustererkennung.
- b) Auf der lexikalischen Ebene erfolgt die Worterkennung, d.h. der Zugriff auf eine Wortform im mentalen Lexikon. Unter dem Begriff *mentales Lexikon* versteht man die Struktur der mentalen Einheiten, die den lexikalischen Grundeinheiten der Sprache entsprechen (Rickheit et al. 2002: 60). Das mentale Lexikon hat eine zentrale Funktion in der Sprachverarbeitung und umfasst das gesamte Wissen einer Person über die ihr bekannten Wörter, d.h. die Bedeutungen, wichtige grammatische Informationen, unterschiedliche Kodierungen und ihre kulturellen Spezifika. Man geht heute davon aus, dass das mentale Lexikon in Form eines Netzwerkes gestaltet ist, dessen Einträge vielschichtig miteinander verknüpft sind (Roche & Suñer 2017: 136). Die Wortformen sind im mentalen Lexikon in zwei Einheiten gespeichert: Lemma und Lexem. Das Lemma ist die Grundform eines Wortes im mentalen Lexikon, das die syntaktischen Eigenschaften eines Wortes enthält. Im Lexem sind die morphologischen und phonologischen Realisierungsformen gespeichert (Rickheit et al. 2002: 60). Bei der lexikalischen Verarbeitung müssen die Wortformen als Zeichen einer bestimmten Sprache identifiziert und die dahinterstehenden Bedeutungen (Konzepte) zugeordnet werden. Wörter in einem passenden Kontext werden schneller erkannt als isolierte Wörter, da beim Zugriff auf eine Wortrepräsentation benachbarte Stellen im mentalen Lexikon mitaktiviert werden, was die Weiterverarbeitung beschleunigt (Lutjeharms 2010: 978).⁶
- c) Auf der lexikalischen Ebene folgt die syntaktische Verarbeitung, die aufgrund der Wortfolge und bestimmter morphologischer Informationen (z.B. Flexionsmorpheme für Kasus, Kongruenz) vollzogen wird. Sätze werden dabei in Wortgruppen unterteilt, denen jeweils eine syntaktische Funktion (Subjekt, Prädikat, Objekt usw.) zugeordnet wird. Man nimmt an, dass viele syntaktische Indikatoren (u.a. Wortart, Verbvalenz) als Informationen im mentalen Lexikon (Lemmaeintrag) abgespeichert sind (Lutjeharms 2010: 978).
- d) Die semantische Verarbeitung, das eigentliche Textverständnis, entsteht aus einer Interaktion der Ergebnisse der datengeleiteten Dekodierprozesse (graphophonische, lexikalische, syntaktische Ebene) mit der erwartungsgeleiteten Prozessierung, die durch inhaltliches Vorwissen (schemabasiertes Welt- und Textsortenwissen)⁷ gelenkt wird. Mit den Ergebnissen der Dekodierprozesse wird eine propositionale Repräsentation der Satzinhalte aufgebaut. Propositionale Repräsentationen meinen den Inhalt, der mit einer Äußerung ausgesagt wird, sie abstrahieren aber von Einzelheiten des Wortlautes. Konkret bedeutet dies, dass bestimmte Informationen nicht kodiert sind, also etwa solche über Tempora oder Aktiv versus Passiv verloren gehen, Pronomina in Vollformen aufgelöst werden, usw. (Rickheit et al. 2002: 67). Die propositionalen Repräsentationen bilden die Grundlage für die Konstruktion eines mentalen Modells des Textinhaltes, das aus verdichteten Textinformationen und Weltwissen besteht (Lutjeharms 2010: 978).

Wie das Sprachverarbeitungsmodell in Abb. 1 veranschaulicht, kann die propositionale Ebene als textbasierte Repräsentation des in der Äußerung Gesagten (*bottom-up*) angesehen werden, die Ebene der mentalen Modelle als ganzheitliche Repräsentation des mit der Äußerung Gemeinten (*top-down*), die auf schematischem Wissen im Langzeitgedächtnis aufbaut und durch wissensbasierte Inferenzen angereichert wird (Rickheit et al. 2002: 111). Unter Inferenz versteht man in der Psycholinguistik einen Prozess der Aktivierung von Wissensbeständen, die in der zu verarbeitenden Information nicht explizit angesprochen werden (Rickheit et al. 2002: 72). Inferenz bedeutet daher, dass Leser über das in einem Text explizit Gesagte hinausgehend weitergehende Schlüsse ziehen und auf der Grundlage von Sprach-, Text- und Weltwissen Hypothesen bilden. Je geringer die Sprachkenntnisse und je

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

größer die Schwierigkeiten auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene, desto stärker verlassen sich Lesende in der Fremdsprache auf das Inferieren. Aus diesem Grund wird insbesondere bei einem niedrigen Sprachniveau auf Inferenzen zurückgegriffen, und zwar nicht nur in Bezug auf Implizites im Text, sondern auch in Bezug auf das Entschlüsseln unbekannter Wortformen und morphosyntaktischer Strukturen (s. Blühdorn & Foschi 2012: 20-26, zum Leseprozess in der Interkomprehensionsdidaktik s. Berthele 2014).⁸

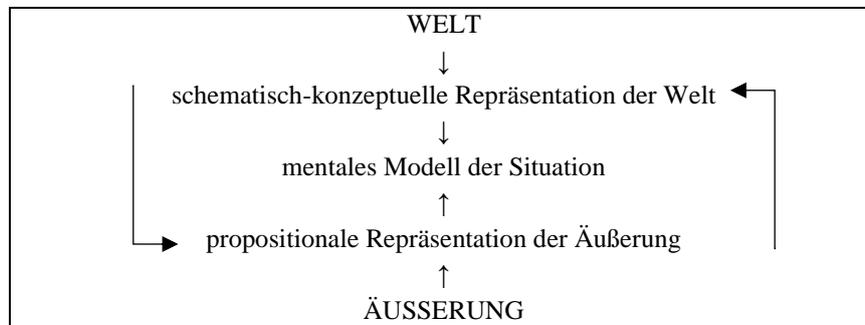


Abb. 1: Interaktives Sprachverarbeitungsmodell nach Rickheit et al. (2002: 212)

2.2. Mentale Rekonstruktion der Referenz

Wichtiger Bestandteil der semantischen Verarbeitung eines Textes ist das Herstellen referentieller Bezüge. *Referenz* ist ein Begriff aus der Semantik und meint den „Bezug eines sprachlichen Ausdruckes auf ein Objekt (Referenzobjekt) in der außersprachlichen Welt“ (Linke & Nussbaumer 2000: 306). Die Gegenstände, auf die Bezug genommen wird, bezeichnet man als Referenten. In einem weiteren Sinne können die Referenten als mentale Gegenstände betrachtet werden, die sich die Kommunikationspartner zum Zwecke der Verständigung gemeinsam ausdenken. Vater (2005: 71), der Begründer der Referenzlinguistik, unterscheidet zwischen Situationsreferenz, Dingreferenz (Personen, Objekte), Ortsreferenz und Zeitreferenz.

Ein Text wird nur dann als kohärent und damit als sinnvoll wahrgenommen, wenn er ein Inventar von Referenten einführt, diese anschließend wiederaufnimmt und in ein geordnetes Netz von Beziehungen einbindet.⁹ Wenn zwei oder mehrere sprachliche Ausdrücke auf denselben Referenten, d.h. dasselbe außersprachliche Objekt Bezug nehmen, spricht man von Koreferenz. Das zwei- oder mehrmalige Auftreten eines Referenten in einem Text wird als Referenzkette bezeichnet. Um einen Text lesbarer zu gestalten und dem Prinzip „variatio delectat“ nachzukommen, wird ein- und derselbe Referent nicht nur durch wörtliche Wiederholung, sondern durch variierende sprachliche Ausdrücke wiederaufgenommen. Die Personenreferenz, die von besonderem Interesse für diesen Beitrag ist, wird gewöhnlich durch Nominalgruppen realisiert (z.B. *Hans, ein Mann*), die durch variierende nominale Vollformen (z.B. Synonyme, Hyperonyme, Hyponyme) oder Pro-Formen (z.B. Personalpronomina, Possessiva) wiederaufgenommen werden (zu den Formen der Wiederaufnahme s. Brinker 2010: 27-36 und Abschnitt 4.1).

Pronomina (z.B. *er, ihm, sein*) regen die Lesenden dazu an, nach einem Referenten im mentalen Modell zu suchen, der zuvor durch einen Eigennamen oder eine definite bzw. indefinite Nominalgruppe eingeführt wurde. Die korrekte Zuordnung des Antezedens wird durch verschiedene Faktoren gelenkt und ist überwiegend semantisch-konzeptuell gesteuert (Vater 2005: 99). Die Zuordnung der referentiellen Ausdrücke zu den mentalen Gegenständen (Referenten) erfolgt daher auf der Ebene des mentalen Modells unter Zugriff des Weltwissens (semantische Verarbeitung), wird aber durch morphologische Hinweise im Text gelenkt und setzt einen Zugriff auf das Lexem im mentalen Lexikon voraus (lexikalische Verarbeitung). Dies kann an folgendem Beispiel veranschaulicht werden:

- (1) Susanne hat ihre **Katze** heute Morgen zur *Tierärztin* gebracht. Sie hat **ihr** eine Spritze gegeben.¹⁰

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Trotz der potentiellen Ambiguität – die Referenten Susanne, Katze und Tierärztin sind alle drei feminin – können die Lesenden die Pronomina folgendermaßen auflösen: Das Pronomen *sie* bezieht sich auf die Tierärztin, da Besitzer ihre Katze gewöhnlich zur Tierärztin bringen, damit diese dem Tier eine Spritze gibt. Das Pronomen *ihr* bezieht sich auf die Katze, da Ärzte normalerweise Katzen Spritzen geben und nicht ihren Besitzern. Diese Schlussfolgerung ist jedoch nur möglich, wenn für die Lexeme *Katze*, *Tierärztin* und *Spritze* auch die entsprechenden Konzepte im mentalen Lexikon abgespeichert sind. Ersetzt man den Namen der Besitzerin durch einen männlichen Vornamen (z.B. Hans statt Susanne), kann das Pronomen *sie* auch mit Hilfe des Derivationsmorphems *-in* (*Tierärztin*) verstanden werden, insofern seine Bedeutung (,feminin‘) im mentalen Lexikon repräsentiert ist.

3. Das mehrsprachige mentale Lexikon

Bei der Untersuchung des mehrsprachigen mentalen Lexikons wird vor allem der zentralen Frage nachgegangen, ob die Wörter und Konzepte verschiedener Sprachen im Gehirn eines mehrsprachigen Sprechers gemeinsam oder getrennt gespeichert sind (Riehl 2014: 39-48; Roche & Suñer 2017: 139-148). Obwohl wir noch keine endgültig abgesicherten Informationen über das mehrsprachige mentale Lexikon besitzen, gibt es bestimmte Phänomene, die darauf hindeuten, dass die Sprachen im Gehirn eng miteinander vernetzt sind und bei der Verarbeitung einer spezifischen Sprache andere Sprachen (insbesondere die L1) gleichzeitig mitaktiviert werden (Riehl 2014: 29). Dazu zählt z.B. der Umstand, dass man ein Wort in einer Fremdsprache sucht und es einem in einer anderen einfällt, oder dass man bei gleich geschriebenen oder ähnlich lautenden Wörtern mit unterschiedlicher Bedeutung beide Bedeutungen gleichzeitig aktiviert, z.B. engl. *ape* = ‚Menschenaffe‘, it. *ape* = ‚Biene‘ (Riehl 2014: 49).

Insbesondere lassen die Ergebnisse psycholinguistischer Experimente (z.B. cross-linguistischer Priming-Tests) vermuten, dass mehrsprachige Sprecher ein gemeinsames semantisch-konzeptuelles System für alle Sprachen besitzen. Bei Priming-Tests wird die Wirkung eines Vorreizes (engl. *prime*) auf die Bedeutungsaktivierung oder Worterkennung untersucht. Es konnte nachgewiesen werden, dass bei verwandten Konzepten eine Beschleunigung stattfindet, woraus geschlossen werden kann, dass bei der Aktivierung einer Bedeutung auch die miteinander verbundenen Bedeutungen mitaktiviert werden (z.B. bei dem Konzept ‚See‘ die Konzepte ‚Wasser‘, ‚Schiff‘). Mit dem Konzept verbundene Lexeme in der Fremdsprache (z.B. engl. *lake*) haben den gleichen Beschleunigungseffekt wie die entsprechenden Lexeme in der Erstsprache (Riehl 2014: 29).

Aus der Sicht des Fremdsprachenerwerbs sind die Verknüpfungen zwischen den Wortformen und dem semantisch-konzeptuellen System im mentalen Lexikon als dynamisch anzusehen, da sie sich mit zunehmendem L2-Erwerb verändern und durch die Art der Lernsituation (natürlich vs. gesteuert) beeinflusst werden.¹¹ Diese Position wird im *revised hierarchical model* von Kroll & Stewart (1994) vertreten, das die Verbindungen zwischen Wortformen und Konzepten als asymmetrisch darstellt:¹² Im Anfangsstadium sind die L2-Wortformen nur über die Übersetzungsäquivalente der L1-Wortformen (lexikalische Links) mit den Konzepten verknüpft. In einem fortgeschrittenen Stadium des L2-Erwerbs haben L2-Wortformen einen direkten Zugang zur konzeptuellen Ebene (konzeptuelle Links), die Verknüpfungen zwischen den Formen und den Konzepten bleiben jedoch in der L1 stärker als in der L2.¹³

Überträgt und erweitert man dieses Modell auf die Lernsituation der italophonen DaF-Studierenden, die Englisch als L2 und Deutsch als L3 lernen, kann am Beispiel des italienischen Lemmas *uomo* (ein typischer referentieller Ausdruck) und seiner englischen und deutschen Entsprechung *man* bzw. *Mann* von folgender Konstellation ausgegangen werden: Auf der Ebene der Wortformen ist anzunehmen, dass das englische Lexem *man* mit dem italienischen Lexem *uomo* verbunden ist, das deutsche Lexem *Mann* mit dem italienischen *uomo* und insbesondere aufgrund der lautlichen Ähnlichkeit auch das deutsche *Mann* mit dem englischen *man* und umgekehrt. Die Verbindungen von der Fremdsprache zur L1 sind jeweils stärker als in die umgekehrte Richtung. In einem fortgeschrittenen Erwerbsstadium sind die L2- und L3-Wortform auch direkt mit den Konzepten verbunden, wobei die Verknüpfungen zwischen den Wortformen der Fremdsprachen und den Konzepten schwächer sind als in der L1 (s. Abb. 2). Die schwächeren Verbindungen werden jeweils durch gestrichelte Linien dargestellt.

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

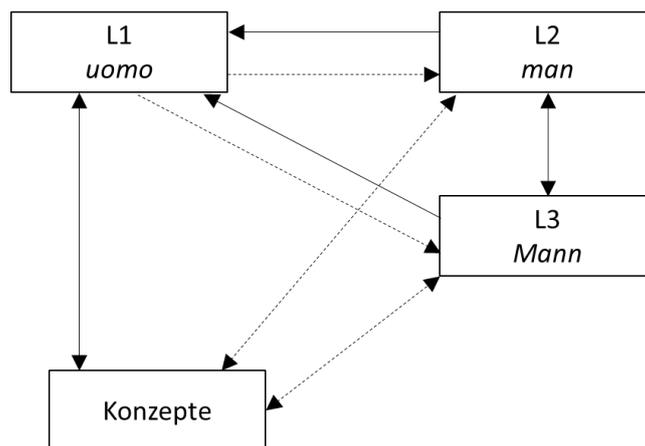


Abb. 2: Hierarchisches Modell anhand einer dreisprachigen Konstellation (adaptiert nach Kroll & Stewart 1994: 158)

Da die Konzepte in den verschiedenen Sprachen jedoch nicht immer deckungsgleich sind, ist es sinnvoll, die Konzeptebene noch weiter auszudifferenzieren, wie dies im *modified hierarchical model* von Pavlenko (2009) geschieht. Hier wird unterschieden zwischen gemeinsamen konzeptuellen Kategorien, partiell gemeinsamen Kategorien und sprachspezifischen Kategorien. Bei einem erfolgreichen Fremdspracherwerb wird die konzeptuelle Repräsentation in der L2, L3 etc. verfeinert, indem die anfangs aus der L1 übertragenen konzeptuellen Elemente entfernt werden. Bezogen auf das Beispiel it. *uomo*, engl. *man*, dt. *Mann* bedeutet das, dass bei einem korrekten Erwerb alle drei Wortformen mit der gemeinsamen Bedeutung ‚erwachsene Person männlichen Geschlechts‘ verbunden sind. Die L1- und L2-Wortform, nicht jedoch die L3-Wortform, sind zusätzlich mit der partiell gemeinsamen Bedeutung ‚menschliches Lebewesen‘ verknüpft. Die italophonen DaF-Lernenden wissen auf dieser Erwerbsstufe, dass die für das italienische Lexem *uomo* geltende Bedeutung ‚menschliches Lebewesen‘ nicht auf das deutsche Lexem *Mann* übertragen werden darf.¹⁴

Ein weiterer Aspekt, der bei der Beschreibung des mentalen Lexikons berücksichtigt werden muss, ist die Repräsentation der Merkmale von Wortformen auf den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen. Während man generell von einem gemeinsamen phonologischen System ausgeht,¹⁵ zeigt die Forschung kein eindeutiges Bild bezüglich der Speicherung syntaktischer und morphologischer Merkmale von Sprachen. Die Studie von Hartsuiker, Pickering & Veltkamp (2004) deutet jedoch darauf hin, dass sich Sprachen für gleich strukturierte Konstruktionen auch syntaktische Repräsentationen teilen. Ein integriertes Modell der Sprachspeicherung, das konzeptuelle, lexikalische und morphosyntaktische Merkmale sowie Verbindungen zwischen lautlich ähnlichen Einträgen mehrerer Sprachen miteinander kombiniert, wird in Riehl (2010) präsentiert.¹⁶ Damit die Einträge für die jeweiligen Sprachen auseinandergelassen werden können, geht man davon aus, dass die Eintragungen (Lemmata) mit Sprachmarkierungen (*language tags*) versehen sind, die mit der konnotativen Markierung von Wörtern (z.B. Register- oder Stilmarkierung) vergleichbar sind (Riehl 2014: 42). Neben der Sprachmarkierung sind die Lemmata in diesem Modell mit einem Konzeptspeicher, einem Lautspeicher und einem morphosyntaktischen Speicher verbunden.

Wenn wir zu dem Beispiel it. *uomo*, engl. *man*, dt. *Mann* zurückkehren, sind die Lemmata nach Riehl (2010) mit Merkmalsknoten verbunden, die spezifische morphologische Informationen enthalten (z.B. Pluralmarkierung, Genus).¹⁷ So weisen alle drei Wortformen eine markierte Pluralform auf (it. *uomini*, engl. *men*, dt. *Männer*) und besitzen das männliche Geschlecht. Im Italienischen und Deutschen handelt es sich um ein grammatisches Geschlecht, das am Artikel *l'* bzw. *der* erkennbar ist. Im Englischen ist es ein natürliches Geschlecht, das nur am Pronomen *he* festzumachen ist. Außerdem sind die Wortformen auch mit syntaktischen Informationen verknüpft (kombinatorische Knoten), die angeben, in welcher grammatischen Konstruktion das Lemma – in diesem Fall ein Substantiv – verwendet werden kann, etwa in Kombination mit einem Determinierer, einer Präposition, einem Adjektiv usw. So kann das italienische Lexem *uomo* sowohl in der Reihenfolge Det.-Sub.-Adj. (z.B. *un uomo*

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

vecchio) als auch in der Reihenfolge Det.-Adj.-Sub. (z.B. *un vecchio uomo*) verwendet werden. Das englische Lexem *man* und das deutsche Lexem *Mann* können hingegen nur in der Reihenfolge Det.-Adj.-Sub. (z.B. *an old man, ein alter Mann*) verwendet werden.

In dem Modell wird eine Verbindung zwischen der lemma-spezifischen morphosyntaktischen Information und einem Speicher mit Informationen über allgemeine morphosyntaktische Prinzipien (z.B. Genus-Numerus-Kongruenz) angenommen, in dem Merkmale, die sich in der L1, L2 und L3 überschneiden, zusammen gruppiert werden. Zudem sind vor allem etymologisch verwandte Wörter (Kognate) wie *man* und *Mann* auf der phonetisch-phonologischen Ebene miteinander verbunden. Eine weitere Verbindung besteht über die Verknüpfung von Übersetzungsäquivalenten, die in diesem Fall die Wortformen aller drei Sprachen miteinschließt (s. auch das Modell von Kroll & Stewart 1994).

Durch die Verknüpfung der Lemmata auf verschiedenen Ebenen und deren gleichzeitige Aktivierung lässt sich einerseits der negative Transfer (Interferenzen) zwischen Sprachen erklären und andererseits der positive Transfer, d.h. die gelungene Übertragung von Wissen über eine Sprache auf eine andere, im Unterricht gezielt nutzen und fördern.¹⁸ Da Wortformen durch die gemeinsame Verwendung noch enger miteinander vernetzt werden, ist eine integrierte Sprachendidaktik, die bewusst darauf abzielt, Verbindungen zwischen den einzelnen Sprachen herzustellen bzw. zu intensivieren, von besonderer Relevanz. Im Speziellen kann man auf der Grundlage der soeben dargestellten theoretischen Prämissen davon ausgehen, dass durch ein mehrsprachig angelegtes Unterrichtsmodell zur Rekonstruktion der Referenz die interlingualen Verknüpfungen auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen (Wort, Konzept, Morphosyntax) des mentalen Lexikons gefördert werden können.

4. Der Unterrichtsversuch

Für die Durchführung der Unterrichtseinheit wurde der Kurs *Lingua Tedesca 3* gewählt, in dem grundlegende Konzepte und Instrumente der deutschen Textlinguistik eingeführt werden. An dem Unterrichtsversuch nahmen 24 Studierende teil, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung im 3. Jahr des Bachelorstudiums *Lingue e Letterature Straniere* an der Universität Pisa befanden. Bei den Probanden¹⁹ handelt es sich um Italienisch-Muttersprachler (L1), die Deutsch als L3 nach (und mit) Englisch als L2 erwarben. Während alle Probanden Englisch als L2 an der Schule erwarben, hatten nur knapp weniger als die Hälfte Schulunterricht in deutscher Sprache (46 %). Über 80 % der Probanden wählten für das universitäre Fremdsprachenstudium Deutsch *und* Englisch. Die Sprachkenntnisse der Studierenden wurden nicht gemessen, aber am Ende des 3. Studienjahres sollten sie in Deutsch das Sprachniveau B2+ erreichen.

4.1. Aufgabenstellung und Textauschnitte

Als Textbeispiel wurde ein Ausschnitt aus dem Roman *Der Zauberberg* von Thomas Mann im deutschen Original sowie in der italienischen und englischen Übersetzung gewählt, in dem sich die Protagonisten Hans Castorp und Settembrini über den Arzt des Sanatoriums, Doktor Behrens, unterhalten. Die Wahl fiel u.a. aus folgenden Gründen auf diesen Roman: Es handelt sich um ein Werk, das den Studierenden bekannt sein sollte und das eine auf diesem Sprachniveau relativ gut verständliche Prosa aufweist. Außerdem ist es aufgrund des Bekanntheitsgrades des Werkes leicht, Übersetzungen ausfindig zu machen.

In den Textauschnitten sollten die Studierenden die Referenzkette von Behrens rekonstruieren, die verschiedenen Mittel der Wiederaufnahme (z.B. Synonyme, verschiedene Pro-Formen) benennen (Frage 1) und anschließend Gemeinsamkeiten und eventuelle Unterschiede zwischen den drei Sprachen beschreiben (Frage 2). Abschließend sollten die Studierenden die für sie wichtigsten Vorteile einer mehrsprachigen Textlektüre und -analyse nennen (Frage 3).

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Rekonstruieren Sie in den folgenden Ausschnitten aus dem *Zauberberg* (Th. Mann) die Referenzkette von Doktor Behrens.

1. Unterstreichen Sie in den Texten alle Ausdrücke, mit denen der Referent wiederaufgenommen wird. Mit welchen Mitteln erfolgt die Wiederaufnahme in den drei Sprachen?
2. Welche interlingualen Unterschiede ergeben sich aus der Analyse?
3. Worin liegen Ihrer Ansicht nach die Vorteile einer mehrsprachigen Analyse?

Abb. 3: Arbeitsauftrag

Das Phänomen der Referenzketten war den Probanden bereits bekannt, da sie in der vorhergehenden Unterrichtseinheit eine theoretische Einführung in den Themenbereich Referenz und Wiederaufnahme von Referenten bekommen hatten. In Anlehnung an Brinker (2010: 27-36) wurden die folgenden Formen der Wiederaufnahme unterschieden: a) wörtliche Wiederholung, b) Substitution (Synonyme, Hyperonyme/Hyponyme), c) Pro-Formen (z.B. Personalpronomina, Possessiva, Pronominaladverbien), d) Ellipse (eine negative Form der Wiederholung, bei der der Referent nicht explizit ausgedrückt wird).

Referenzketten sind ein für den Unterricht relevantes Thema, da insbesondere durch das Phänomen der Pronominalisierung der Zusammenhang zwischen Grammatik und Text herausgearbeitet werden kann,²⁰ und die korrekte Zuordnung der referentiellen Ausdrücke zu den Referenten ein wichtiger Schritt zu einem erfolgreichen Textverstehen ist, der besonders in (fremdsprachigen) literarischen Texten eine nicht zu unterschätzende Herausforderung darstellen kann. Außerdem ist die Rekonstruktion von Referenzketten ein Thema, das sich für den Sprachvergleich eignet, da die Herstellung von Referenz ein sprachunabhängiger Mechanismus ist, der durch dieselben oder ähnliche Mittel der Wiederaufnahme realisiert wird.²¹

Im Folgenden sind die drei Textausschnitte abgedruckt. Die referentiellen Ausdrücke, die sich auf den Referenten Behrens beziehen, wurden durch Unterstreichung markiert.

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

„Gut gebrüllt, Löwe“, konnte Hans Castorp nicht umhin zu denken, wie gewöhnlich, wenn Herr Settembrini etwas Pädagogisches geäußert. Er sagte aber nur:

„Lichtanatomie haben wir neulich getrieben in unserem Parterrekeller. Behrens nannte es so, als er uns durchleuchtete.“

„Ah, auch diese Station haben Sie schon erstiegen. Nun, und?“

„Ich habe das Skelett meiner Hand gesehen“, sagte Hans Castorp, indem er sich die Empfindungen zurückzurufen suchte, die bei diesem Anblick in ihm aufgestiegen waren. „Haben Sie sich Ihres auch einmal zeigen lassen?“

„Nein, ich interessiere mich nicht im geringsten für mein Skelett. Und das ärztliche Ergebnis?“

„Er hat Stränge gesehen, Stränge mit Knötchen.“

„Teufelsknecht.“

„So haben Sie Hofrat Behrens schon einmal genannt. Was meinen Sie damit?“

„Seien Sie überzeugt, daß es eine gewählte Bezeichnung ist!“

„Nein, Sie sind ungerecht, Herr Settembrini! Ich gebe zu, daß der Mann seine Schwächen hat. Seine Redeweise ist mir selbst auf die Dauer nicht angenehm; sie hat zuweilen was Gewaltsames, besonders wenn man sich erinnert, daß er den großen Kummer gehabt hat, seine Frau hier oben einzubüßen. Aber was für ein verdienter und achtbarer Mann ist er doch alles in allem, ein Wohltäter der leidenden Menschheit! Neulich begegnete ich ihn, als er eben von einer Operation kam, einer Rippensektion, einer Sache, bei der es auf Biegen oder Brechen gegangen war. Es machte großen Eindruck auf mich, wie ich ihn so von seiner schwierigen, nützlichen Arbeit kommen sah, auf die er sich so gut versteht. Noch ganz erhitzt war er und Ø²² hatte sich zur Belohnung eine Zigarre angezündet. Ich war neidisch auf ihn.“

Abb. 4: Deutscher Text (aus Thomas Mann, *Der Zauberberg*, Berlin, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag 1964 [1924], S. 205).

„Well roared, lion,“ Hans Castorp could not help thinking, as he usually did when Herr Settembrini uttered something pedagogic. But now he said, “We recently participated in some illuminated anatomy downstairs on the ground floor. That’s what Behrens called it when he X-rayed us.”

“Ah, so you’ve now scaled to that level, too. Well?”

“I saw the skeleton of my own hand,” Hans Castorp said, trying to recall the emotions that had stirred in him at the sight of it. “Have you ever had him show you yours?”

“No, I’m not the least bit interested in my own skeleton. And what was the medical finding?”

“He saw strands, strands with nodules.”

“The imp of Satan!”

“You called Director Behrens that once before. What do you mean by it?”

“You may be sure that I choose the term deliberately.”

“No, you’re not being fair, Herr Settembrini. I’ll admit that the man has his weaknesses. After being here awhile, even I don’t find the way he talks that congenial; there’s something so fierce about it, especially when you think of the grief that he felt at losing his wife up here. But what an admirable, respectable man he is all in all, a benefactor to suffering humankind. I recently met him as he was coming from an operation, a rib resection, a matter of life or death. And to see him like that, Ø coming from such a difficult, practical task, made a big impression on me. He was still flushed and Ø had just lit a cigar to reward himself. I was envious of him.”

Abb. 5: Englischer Text (Thomas Mann, *The magic mountain*, New York: Vintage 1996, Übersetzung von John E. Woods, online unter http://www.mustreading.net/The_Magic_Mountain/112.html, 17.1.2018)

“Buono il tuo ruggito, leone” non poté fare a meno di pensare Castorp come sempre quando Settembrini parlava da pedagogo. Ma si limitò a dire:

“Recentemente, al pianterreno, abbiamo fatto dell’anatomia luminosa. Così la chiamò Behrens quando Ø ci assoggettò alla radioscopia.”

“Ah? È già arrivato anche a quella stazione? E come è andata?”

“Ho visto lo scheletro della mia mano” rispose Castorp cercando di rievocare le sensazioni che aveva avute in quella visita. “Si è fatto mostrare qualche volta anche la sua?”

“No, non mi interessa affatto al mio scheletro. E il reperto medico?”

“Ø Ha visto, Ø dice, ramificazioni, ramificazioni con piccoli nodi.”

“Il satanasso!”

“Un’altra volta lei ha chiamato così il consigliere Behrens. Che cosa intende?”

“Creda a me, è una definizione appropriata.”

“No, signor Settembrini, lei è ingiusto. Ammetto, l’uomo ha le sue debolezze. Anche a me, alla lunga, quel suò modo di parlare piace poco; talvolta è un po’ forzato, specie quando si pensa che Ø ha avuto il grande dolore di perdere quassù la sua compagna. Eppure, tutto sommato, Ø è persona benemerita e rispettabile, un benefattore dell’umanità sofferente. Ultimamente l’ho incontrato, mentre Ø ritornava da un’operazione, una resezione delle costole, una faccenda disperata, o vincere o morire. Mi ha fatto profonda impressione vederlo arrivare dal suò difficile e utile lavoro che Ø svolge con tanta maestria. Ø Era ancora affannato e in premio si Ø era acceso un sigaro. Devo dire che lo invidiai.

Abb. 6: Italienischer Text (aus Thomas Mann, *La montagna incantata*, Milano: Corbaccio 1992, Übersetzung von Ervino Pocar, S. 206-207).

4.2. Zielsetzungen

Die Unterrichtseinheit verfolgt folgende Zielsetzungen:

- a) Durch die mehrsprachige Textanalyse soll die Lesekompetenz der Studierenden gefördert werden. Die Lektüre und der Vergleich der Übersetzungen soll in der Phase der semantischen Verarbeitung die Konstruktion des mentalen Modells, einschließlich der Rekonstruktion der Referenzketten, erleichtern und insgesamt zu einem besseren Textverstehen führen.²³
- b) Die Vernetzungen im mehrsprachigen mentalen Lexikon sollen ausgebaut und intensiviert werden. Auf der Ebene der Wortform sollen die Übersetzungsäquivalente, die als referentielle Ausdrücke dienen, stärker miteinander verknüpft werden – und dies nicht nur bei etymologisch verwandten, sondern auch bei nicht verwandten Wörtern (z.B. dt. *Arzt*, engl. *doctor*, it. *medico*). Auf der konzeptuellen Ebene soll die Verknüpfung zwischen den L2- und L3-Wortformen und den entsprechenden Konzepten gestärkt werden, indem derselbe Referent mit referentiellen Ausdrücken in mehreren Sprachen verbunden wird. Auf der morphosyntaktischen Ebene sollen fehlende Informationen zu den Merkmalsknoten und den kombinatorischen Knoten der Lexeme, die als referentielle Ausdrücke fungieren (insbesondere Pronomina), im mentalen Lexikon ergänzt und miteinander in Beziehung gesetzt werden.
- c) Die textgrammatische Kompetenz sowie die entsprechenden metasprachlichen Fähigkeiten sollen gefördert werden. Durch die mehrsprachige Analyse sollen die Studierenden erkennen, dass die drei Sprachen mit den gleichen Mitteln der Wiederaufnahme Referenzketten bilden und somit Textkohärenz herstellen (z.B. Pro-Formen, Synonyme). Die Referenzketten können aber auch sprachenspezifische Unterschiede aufweisen, die in diesem Fall vor allem die Form und Verwendung der Pro-Formen betreffen.

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Zusammenfassend besteht das Ziel des Unterrichtsversuchs darin, einen Transfer – im Sinne einer Vernetzung und Übertragung – zwischen den drei Sprachen sowohl von Lesekompetenz als auch von Wortschatzkenntnissen und textgrammatischem Wissen zu fördern.

5. Auswertung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt sollen die zentralen Ergebnisse des Unterrichtsversuchs präsentiert und einige signifikante Beispiele für studentische Antworten zitiert werden.

5.1. Rekonstruktion der Referenzkette und Formen der Wiederaufnahme

In Bezug auf Frage 1 hat die Auswertung der studentischen Arbeiten ergeben, dass die Probanden alle bzw. die meisten referentiellen Ausdrücke korrekt zuordnen konnten, wobei sie in den drei Texten jeweils die parallelen Entsprechungen markierten. Die wenigen Fehler, die bei der Bearbeitung der Texte aufgetreten sind, können in zwei Typen unterteilt werden:

- a) Eine inhaltlich nicht korrekte Rekonstruktion der Referenzkette: In dem italienischen Satz *talvolta Ø è un po' forzato* liegt keine elliptische Wiederaufnahme des Referenten Behrens vor, da sich das Verb *è* (dt. ‚ist‘) auf die Redeweise von Behrens bezieht. Das Italienische kann durch die fehlende Pro-Form zweideutig sein, aber die Referenz hätte durch einen Vergleich mit den Pro-Formen in der deutschen und englischen Textstelle disambiguiert werden können (dt. *seine Redeweise – sie*, engl. *the way he talks – it*). Diese Art von Fehler findet sich nur bei wenigen Probanden (4 von 24).
- b) Eine aus linguistischer Sicht nicht korrekte Rekonstruktion: In dem deutschen Satz *was für ein verdienter und achtbarer Mann ist er doch alles in allem* (und den parallelen Konstruktionen) markierten mehr als die Hälfte der Probanden (15 von 24) sowohl das Personalpronomen *er* als auch die Nominalgruppe *ein verdienter und achtbarer Mann*. Letztere ist linguistisch gesehen eine Prädikation über den Referenten Behrens, aber keine Wiederaufnahme.²⁴

Die Mittel der Wiederaufnahme werden generell von den Probanden richtig benannt, in seltenen Fällen treten jedoch Fehler bei der korrekten grammatischen Bezeichnung in Bezug auf die Pronomina auf (u.a. Demonstrativ- statt Possessivpronomen bei dt. *sein*, engl. *his*, it. *suo*).²⁵

An dieser Stelle soll ein Beispiel für eine tabellarische Übersicht eines Studierenden wiedergegeben werden, in der für die verschiedenen Kategorien der Wiederaufnahme jeweils Beispiele aus den drei Texten angeführt werden:

Tab. 1: Beispielantwort eines Probanden

	Deutsch	Englisch	Italienisch
<i>Eigenname</i>	Behrens	Behrens	Behrens
<i>Personalpronomen</i>	er, ihm, ihn	he, him	lo
<i>Substitution</i>	Teufelsknecht	the imp of Satan	il satanasso
<i>Synonym</i>	Hofrat Behrens	Director Behrens	il consigliere Behrens
<i>Hyperonym</i>	der Mann	the man	l'uomo
<i>Possessivpronomen</i>	seine	his	sue
<i>Reflexivpronomen</i>	sich	himself	si

In Bezug auf die textgrammatische Kompetenz des Probanden lässt sich feststellen, dass er in der Lage ist, die referentiellen Ausdrücke aus den drei Texten den Mitteln der Wiederaufnahme zuzuordnen (z.B. Hyperonym: dt. *der Mann*, engl. *the man*, it. *l'uomo*; Personalpronomen: dt. *er, ihm, ihn*, engl. *he, him*, it. *lo*). Es ist anzunehmen,

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

dass durch eine vergleichende Schematisierung und Kategorisierung äquivalenter bzw. paralleler sprachlicher Ausdrücke, wie sie in dieser Tabelle erfolgt, die interlingualen Vernetzungen im mehrsprachigen mentalen Lexikon aktiviert und ausgebaut werden, z.B. werden in diesem Fall die Possessiva dt. *sein*, engl. *his*, it. *suo* miteinander verknüpft und das deutsche Substantiv *Teufel(sknecht)*, das in den anderen Sprachen keine lautlich ähnliche Entsprechung besitzt, mit dem Internationalismus *Satan* bzw. *satana(sso)* und der dahinter stehenden Bedeutung in Verbindung gesetzt.

5.2. Interlinguale Unterschiede in den Referenzketten

Wie die Durchsicht der Antworten auf Frage 2 ergeben hat, nennen die Probanden interlinguale Unterschiede a) in Bezug auf die Verwendung der verschiedenen Kategorien zur Wiederaufnahme von Referenten und b) in Bezug auf die morphosyntaktischen Eigenschaften der Pro-Formen.

a) Alle Probanden (24 von 24) weisen darauf hin, dass das Deutsche und Englische in Bezug auf die Verwendung der Personalpronomina zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweisen, während sich das Italienische stärker von den anderen beiden Sprachen unterscheidet. Die folgende Antwort einer Probandin vermag diese Unterschiede besonders präzise zusammenzufassen:²⁶

La principale differenza che emerge tra tedesco e inglese da un lato e italiano dall'altro è che nelle prime due si ha una frequente ripetizione dei pronomi personali (z.B. *er, ihm, ihn; he, him*) [...]. Questo è dovuto alla struttura interna di queste due lingue, le quali richiedono necessariamente la presenza del soggetto esplicito, che quindi viene ripreso attraverso la sostituzione con i suddetti pronomi. Nel caso dell'italiano invece si ha una situazione opposta da questo punto di vista; come si può notare, nel testo non viene mai esplicitato il soggetto attraverso il pronome personale soggetto *egli/lui*; il pronome personale è usato solo in tre casi in funzione di complemento oggetto (*l', lo, -lo*). Questa netta differenza è basata sul fatto che l'italiano è una *Pro-drop-Sprache* per cui il soggetto in forma pronominale viene ommesso [...] questo espediente può essere usato anche in tedesco e in inglese, anche se in misura molto minore; nel testo si osserva solo un esempio per ognuno dei due testi che consiste nell'omissione del pronome personale soggetto dopo la congiunzione *und/and*. L'italiano colma l'assenza del soggetto esplicito nelle espressioni verbali, che coniugate già indicano la persona a cui si riferiscono, e oltre a questa chiara disambiguazione spesso si trovano ulteriori indizi [...] nei participi passati (es. *affannato* = maschile singolare).

Der größte Unterschied zwischen dem Deutschen und Englischen auf der einen Seite und dem Italienischen auf der anderen besteht darin, dass wir in den ersten beiden Sprachen eine häufige Wiederholung der Personalpronomina (z.B. *er, ihm, ihn; he, him*) vorfinden [...]. Das hängt mit der internen Struktur dieser beiden Sprachen zusammen, die notwendigerweise ein explizites Subjekt verlangen, welches daher durch Substitution mit den oben genannten Pronomina wiederaufgenommen wird. Im Italienischen zeigt sich hier eine gegenteilige Situation. Wie man feststellen kann, wird das Subjekt im Text nie explizit durch das Personalpronomen mit Subjektfunktion *egli/lui* ausgedrückt. Das Personalpronomen wird nur in drei Fällen in Objektfunktion verwendet (*l', lo, -lo*). Dieser deutliche Unterschied ist darauf zurückzuführen, dass das Italienische eine Pro-drop-Sprache ist, weshalb das Subjekt in pronominaler Form weggelassen wird [...] dieses Mittel kann auch im Deutschen und Englischen zur Anwendung kommen, aber in geringerem Ausmaß. In jedem der beiden Texte findet sich nur ein einziges Beispiel für eine Weglassung des Subjektpronomens nach der Konjunktion *und/and*. Das Italienische kompensiert das Fehlen des expliziten Subjekts in den Verbalphrasen, deren konjugierte Form bereits die Person enthält, auf die sie sich beziehen, und neben dieser eindeutigen Disambiguierung findet man oft weitere Hinweise [...] im Partizip Perfekt (z.B. *affannato* = Maskulin Singular). [Dt. Übersetzung K.S.]

Wie die Probandin richtig schreibt, liegt der größte Unterschied zwischen dem Deutschen und Englischen einerseits und dem Italienischen andererseits darin, dass in den ersten beiden Sprachen eine häufige Wiederholung der

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Personalpronomina vorliegt, während das Italienische dazu tendiert, das Subjektpronomen nicht explizit auszudrücken. Im italienischen Text finden sich nur drei Personalpronomina, und zwar in Objektfunktion. Die Studierende führt diesen Unterschied auf eine grundlegende Eigenschaft des Italienischen, die Pro-drop-Charakteristik, zurück. Danach weist sie darauf hin, dass es auch im Deutschen und Englischen eine Ellipse des Subjektpronomens gibt, jedoch nur nach der Konjunktion *und* bzw. *and*. Schließlich erklärt sie, dass das Italienische das fehlende Subjektpronomen durch die konjugierten Verbformen kompensiert, die einen Hinweis auf die Person enthalten, sowie teilweise durch die Kongruenz in den Partizipialendungen (-o für maskulin). An dieser Antwort zeigt sich deutlich, dass die Probandin in der Lage ist, über bestimmte sprachliche Merkmale zu reflektieren und diese in verschiedenen Sprachen miteinander zu vergleichen.

Neben den zuvor genannten im Sprachsystem begründeten Unterschieden geht fast die Hälfte der Studierenden auf Unterschiede ein, die sich aus der Übersetzung einer konkreten Wortgruppe ergeben, z.B. wird ein deutsches und italienisches Possessivum (dt. *seine Redeweise*, it. *quel suo modo di parlare*) im Englischen durch ein Personalpronomen übersetzt (engl. *the way he talks*). Außerdem geben viele Studierende den englischen Satz *Have you ever had him show you yours?* an, wo die Struktur *to have somebody show you something* eine Wiederaufnahme des Referenten Behrens durch das Personalpronomen *him* verlangt, während der Referent im deutschen Original und in der italienischen Übersetzung implizit bleibt (dt. *Haben Sie sich Ihres [von ihm] auch einmal zeigen lassen?*).

b) Hinsichtlich der morphosyntaktischen Eigenschaften der Pro-Formen (Merkmalsknoten und kombinatorische Knoten im mentalen Lexikon) hat sich gezeigt, dass die Studierenden in der Lage sind, diese abzurufen und einander gegenüberzustellen. So weist rund ein Drittel der Probanden darauf hin, dass sich bei den Objektpronomina des Italienischen eine unterschiedliche Syntax feststellen lässt: Im Italienischen steht das (klitische) Objektpronomen vor dem Verb (*lo invidiai*),²⁷ während es im Deutschen (*ich sah ihn*) und Englischen (*I saw him*) nach dem Verb steht. Außerdem wird das Pronomen im Italienischen in bestimmten Fällen an die Verbform angehängt (z.B. an den Infinitiv: *vederlo*). Vereinzelt wird in den studentischen Analysen auch auf morphosyntaktische Unterschiede bei den Possessiva hingewiesen, u.a. besitzt das Italienische in der 3. Person Singular eine einzige Form für maskulin und feminin (*suo*), während im Deutschen und Englischen nach dem Genus des Besitzers (*sein* bzw. *his* für maskulin, *ihr* bzw. *her* für feminin) unterschieden wird. Im Italienischen weisen die Possessivartikel eine andere Syntax auf, da sie bis auf Ausnahmen mit Artikelwort verwendet werden (it. *le sue debolezze* vs. engl. *his weaknesses*, dt. *seine Schwächen*).

5.3. Vorteile einer mehrsprachigen Textlektüre

Bei Frage 3 sollten die Studierenden die ihres Erachtens zentralen Vorteile einer mehrsprachigen Textlektüre und -analyse angeben. Die wichtigsten Ergebnisse dieses Feedbacks sollen hier zusammengefasst und kurz kommentiert werden:

- a) Die Probanden nannten den Nutzen für das Textverstehen und die korrekte Zuordnung der referentiellen Ausdrücke. Diesbezüglich konnten die Ergebnisse des Unterrichtsversuchs belegen, dass die Studierenden bis auf wenige Ausnahmen in der Lage waren, die Referenzkette korrekt zu rekonstruieren, woraus geschlossen werden kann, dass der Vergleich zwischen den drei Texten das Verstehen der einzelnen Textausschnitte, insbesondere jenes in der L3 Deutsch, begünstigt hat.
- b) Außerdem schrieben die Probanden, dass eine mehrsprachige Textanalyse dabei hilft, grammatische Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen zu entdecken und besser zu verstehen. Die Auswertung der Ergebnisse zeigte, dass bei den Probanden bereits ein erhöhtes Bewusstsein für interlinguale Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie eine zum Teil fortgeschrittene Vergleichsfähigkeit vorliegt. Insbesondere wiesen alle Probanden auf Unterschiede bei der Verwendung der Subjektpronomina zwischen dem Deutschen und Englischen einerseits und dem Italienischen andererseits hin. Aus der Perspektive des Deutschen als L3 ist es von großer Bedeutung, dass die Studierenden ein erhöhtes Bewusstsein für die Gemeinsamkeiten mit dem Englischen entwickeln, damit die mentalen Vernetzungen zwischen den beiden Sprachen intensiviert werden,

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

was neben einer Verfeinerung der plurilingualen Reflexion nicht zuletzt auch zu einer Ökonomisierung des Lernprozesses führen kann.

- c) Schließlich wiesen überraschend viele Probanden darauf hin, dass die mehrsprachig angelegte Aufgabenstellung als Übung im Übersetzungsvergleich dient. Die studentischen Analysen belegten ein erstes Bewusstsein für die Schwierigkeiten des Übersetzens, da rund die Hälfte der Probanden mit auffallendem Interesse die Übersetzungen ausgewählter Wörter oder Wortgruppen, insbesondere bei Paraphrasen, analysierten. In diesem Sinne ist die Aufgabenstellung eine Vorbereitung auf ein eventuelles Aufbaustudium, in dem sich erfahrungsgemäß viele Studierende auf das Übersetzen spezialisieren werden.

6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse bestätigen insgesamt die große Bedeutung einer integrierten Didaktik für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Studierenden. Eine mehrsprachige Herangehensweise wirkt sich positiv aus sowohl auf einzelzielsprachliche Bereiche wie in diesem Fall das Leseverstehen in der L3 Deutsch als auch auf sprachübergreifende Bereiche wie das plurilinguale Sprachbewusstsein (*language awareness*), die metasprachliche Kompetenz und die Fähigkeit zum Sprach- und Übersetzungsvergleich. Das an vielen Stellen geforderte Lernziel der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz (vgl. die Deskriptoren im REPA) kann nur dann erreicht werden, wenn sich der Fremdsprachenunterricht vom Schubladendenken verabschiedet und zwei- und mehrsprachige Ansätze eine stärkere Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis finden, wobei spezifische Module für unterschiedliche Alters- und Zielgruppen erarbeitet werden sollten.

Das hier vorgestellte Unterrichtsmodell stellt dabei einen ersten Vorschlag für die mehrsprachige DaF-Didaktik auf universitärer Ebene dar, das in Zukunft z.B. auf andere Bereiche der Textgrammatik wie die Zeit- und Ortsreferenz (Vater 2005) ausgeweitet werden könnte. Die zeitliche (z.B. Tempora, Präpositionen, Subjunktionen) und die räumliche Kohärenz (z.B. Präpositionen, Lokaladverbien) sind wichtige Bestandteile des Textverstehens (Blühdorn & Foschi 2012) und bieten ergiebige Themen für den Sprachvergleich. Dabei wäre es m.E. gewinnbringend, die Studierenden dazu aufzufordern, zum Zwecke des Sprachvergleichs die Ausdrücke nicht nur in den Texten zu markieren, sondern – wie dies bei dem vorliegenden Versuch bereits einige Probanden getan haben – in eine Tabelle einzutragen, da davon auszugehen ist, dass die Verbindungen zwischen den Sprachen besonders durch tabellarische Gegenüberstellungen gefördert werden. Auf diese Weise wird nicht nur auf dem Papier, sondern auch in den Köpfen eine Art mentale Landkarte (*map*) der sprachlichen Ausdrücke und ihrer Beziehungen aufgebaut. Ein weiteres Desideratum besteht darin, Unterrichtseinheiten zur integrierten Sprachendidaktik in Zukunft in Zusammenarbeit mit den Kollegen anderer Fremdsprachenphilologien (insbesondere mit den Englisch-Dozenten) zu planen und durchzuführen, um die Inhalte der Lehrveranstaltungen noch besser aufeinander abzustimmen und die korrekte Terminologie (Wortarten, Tempora etc.) im Sprachvergleich zu erarbeiten.

Literaturverzeichnis

- Berthele, Raphael (2014), Leseprozessmodell. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker, 271-283.
- Blühdorn, Hardarik & Foschi, Marina (2012), *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. Pisa: Pisa University Press.
- Brinker, Klaus (2010⁷), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Ehlers, Swantje (1998), *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.

Salzmann, Katharina (2018), Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 167-183. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Hartsuiker, Robert J.; Pickering, Martin J. & Veltkamp, Eline (2004), Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. *Psychological Science* 15: 6, 409-414.
- Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (Hrsg.) (2018), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Rom: Studi Germanici.
- Hepp, Marianne (2018), Universitäre Mehrsprachigkeitsvermittlung durch Paralleltexpte. In: Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (Hrsg.), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Rom: Studi Germanici, 277-290.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2005), Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 9-18.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2005²), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat.
- Kroll, Judith F. & Stewart, Erika (1994), Category interference and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representation. *Journal of Memory and Language* 33, 149-174 [Online unter <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kroll%20&%20Stewart.pdf> 17.1.2017].
- Linke, Angelika & Nussbaumer, Markus (2000), Rekurrenz. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, Berlin, New York: De Gruyter, 305-315.
- Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.) (2010), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, Tübingen: Narr.
- Lutjeharms, Madeline (2010), Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 976-982.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Pavlenko, Aneta (2009), Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In: Pavlenko, Aneta (Ed.), *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 125-160.
- Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA/CARAP)* (2012), Candelier, Michel (Koordinator); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguero, Artur & Schröder-Sura, Anna. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats [Online unter <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx>. 17.1.2017].
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013), *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Rickheit, Gert; Sichelshmidt, Lorenz & Strohner, Hans (2002), *Psycholinguistik*, Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, Claudia M. (2010), Mental representation of bilingualism. Focus article. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1: 5, 750-758.
- Riehl, Claudia M. (2014), *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roche, Jörg & Suñer, Ferran (2017), *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Salzmann, Katharina (2018a), Vergleichs- und Transferstrategien in der universitären Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Nied Curcio, Martina & Cortés Velásquez, Diego (Hrsg.), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens*. Berlin: Frank & Timme, 191-209.

- Salzmann, Katharina (2018b), Textsortendidaktik im Kontext der Mehrsprachigkeit. In: Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (Hrsg.), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Rom: Studi Germanici, 261-276.
- Schlabach, Joachim (2017), Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66-79 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/69>, 17.1.2017].
- Schramm, Karen (2001), *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster: Waxmann.
- Thurmair, Maria (2010), Textlinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 275-283.
- Vater, Heinz (2005), *Referenz-Linguistik*. München: Wilhelm Fink.
- Wandruszka, Mario (1991), „Wer fremde Sprachen nicht kennt...?“ *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. München, Zürich: Piper.
- Weinreich, Uriel (1953), *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague et al.: Mouton.

Anmerkungen

¹ Dieser Beitrag ist während meiner Tätigkeit als Forschungsstipendiatin im Rahmen des Projekts „Lingua terza e intercomprensione nel contesto del plurilinguismo nell’Unione europea e nel Mediterraneo“ (dt. Tertiärsprache und Interkomprehension in einem mehrsprachigen Kontext in Europa und im Mittelmeerraum) entstanden, das vom *Istituto Italiano di Studi Germanici* (IISG, Rom) gefördert wird.

² Der REPA liefert Indikatoren für die Beschreibung der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz und versteht sich als Ergänzung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER).

³ Konkrete Vorschläge zur Umsetzung der integrierten Sprachendidaktik liegen u.a. auch in Finnland vor (s. Schlabach 2017 zur plurilingualen Kompetenz von Studierenden).

⁴ Beim Lesen in der Fremdsprache erfolgt die Verarbeitung in der Regel langsamer, da sie noch weniger automatisiert ist.

⁵ *Bottom-up*-Ansätze betonen den analytischen Charakter der Rezeption: Verstehen wird beschrieben als schrittweise Extraktion der Bedeutung einer Äußerung. *Top-down*-Ansätze betonen den synthetischen Charakter: Verstehen wird beschrieben als Konstruktion einer umfassenden mentalen Repräsentation des in der Äußerung angesprochenen Sachverhalts (Rickheit et al. 2002: 108).

⁶ Dies erklärt sich durch den sogenannten Priming-Effekt (s. auch Abschnitt 3).

⁷ *Schema* ist ein Begriff aus der Kognitionspsychologie und meint eine abstrakte Wissensstruktur, die stereotype Charakteristika von Gegenständen oder Sachverhalten repräsentiert, z.B. Objektschemata wie *Kaffee*, Ablaufschemata wie *Einkaufen gehen*, Textsortenschemata (Rickheit et al. 2002: 62).

⁸ Neben dem Inferieren gibt es weitere kognitive Lesestrategien (z.B. Antizipieren, Reduzieren, Elaborieren), die den Verstehensprozess erleichtern und beschleunigen (s. dazu Ehlers 1998: 87-89).

⁹ Aus psycholinguistischer Sicht wird die Textkohärenz von den Lesenden mitkonstruiert und meint den Grad der semantischen Verknüpfung der entsprechenden mentalen Repräsentationen in den Köpfen der Lesenden sowie die kognitiven Prozesse, die bei dieser Verknüpfung ablaufen (Rickheit et al. 2002: 70).

¹⁰ Beispiel leicht verändert nach Vater (2005: 99).

¹¹ Zum dynamischen Charakter von Mehrsprachigkeit s. auch das Mehrsprachigkeitsmodell von Herdina & Jessner (2002).

¹² Weitere Modelle zur mentalen Repräsentation mehrerer Sprachen im Gehirn werden in Roche & Suñer (2017: 139-148) vorgestellt.

¹³ Eine ähnliche Unterscheidung findet sich bereits in der grundlegenden Studie von Weinreich (1953), auf die die meisten Folgestudien Bezug nehmen. Die erste Stufe entspricht der untergeordneten Zweisprachigkeit nach Weinreich, die vor allem

durch das Lernen von Übersetzungsäquivalenten im Fremdsprachenunterricht erreicht wird, die zweite Stufe der zusammengesetzten Zweisprachigkeit.

¹⁴ Diese Stufe entspricht der koordinierten Zweisprachigkeit nach Weinreich (1953), wo im Gehirn neben dem betreffenden Wort auch jeweils ein eigenes Konzept gespeichert ist (vgl. Riehl 2014: 13).

¹⁵ „Falsche Freunde“ (z.B. engl. *actually*, dt. *aktuell*) sind eben deshalb so schwer auseinanderzuhalten, weil sie aufgrund der lautlichen Ähnlichkeit gemeinsam gespeichert sind.

¹⁶ Für eine schematische Darstellung des Modells s. Riehl (2010: 752).

¹⁷ Da es sich bei it. *uomo* auf der einen Seite und dt. *Mann* bzw. engl. *man* auf der anderen Seite um keine etymologisch verwandten Wörter handelt (*Mann* ist germanischen Ursprungs, während *uomo* auf lat. *homo* zurückgeht), kann nicht eindeutig festgelegt werden, ob eine gemeinsame Speicherung vorliegt. In jedem Fall ist aber von einer benachbarten Speicherung bzw. von starken Verknüpfungen auszugehen.

¹⁸ Zum Transferbegriff, einem Eckpfeiler der Mehrsprachigkeitsdidaktik, s. Meißner (2004).

¹⁹ Der Einfachheit und besseren Lesbarkeit halber wird in diesem Beitrag das sogenannte generische Maskulinum verwendet, wobei weibliche Formen selbstverständlich immer mitgemeint sind.

²⁰ Zu den Vorteilen einer textgrammatischen Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht s. Thurmair (2010: 279).

²¹ Vor allem Pro-Formen sind ein Phänomen, das sich für den Sprachvergleich anbietet. So zeigt Wandruszka (1991: 40-42), einer der Pioniere der Mehrsprachigkeitsforschung, wie Pronomina in literarischen Übersetzungen wiedergegeben werden.

²² Das Symbol Ø steht für Ellipse.

²³ Wie durch einen mehrsprachigen Ansatz interlinguale Vergleichsstrategien sowie metakognitive Lesestrategien trainiert werden können, wird in Salzmann (2018a) veranschaulicht.

²⁴ Stünde in dem Text *dieser verdiente und achtbare Mann* würde es sich um eine Wiederaufnahme durch Substitution handeln, die der Nebenbei-Prädikation dient. Der Nebenbei-Effekt entsteht dadurch, dass die bloße Wiederholung auf der Referenzebene mit einer zusätzlichen Bedeutung auf der semantischen Ebene verbunden wird (vgl. Linke & Nussbaumer 2000: 312-313).

²⁵ Mängel bei den korrekten metalinguistischen Bezeichnungen wurden bereits in einer anderen Studie zur integrierten Sprachendidaktik festgestellt (vgl. Salzmann 2018b).

²⁶ Den Probanden war es freigestellt, die Frage auf Deutsch oder Italienisch zu beantworten.

²⁷ Im Italienischen unterscheidet man zwischen unbetonten klitischen Pronomina und freien betonten Pronomina. Letztere stehen i.d.R. nach dem Verb (z.B. *scrivo a lui*).