

In: Lothar Bredella (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa. (Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung)*. Bochum: Brockmeyer 1995, 172-187.

FRANZ-JOSEPH MEISSNER (Freie Universität Berlin)

Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik

1. Mehrsprachigkeit im sprachpolitischen Kontext

Fremdsprachenpolitisch lassen sich zwei dominante Tendenzen ausmachen: europaweit bereits in den Schulen breite Kenntnisse in der lingua franca Englisch zu vermitteln, und das aus der Leitvorstellung der sprachenteiligen Gesellschaft erwachsende Desiderat, möglichst zahlreiche Bürger mit zusätzlichen Fremdsprachen vertraut zu machen; in Deutschland zumindest mit der Partnersprache Französisch. Real stehen dem folgende Lernerkontingente gegenüber: Auf 100 Schülerinnen und Schüler, die in der Regel über mindestens vier Jahre hinweg - zumeist ja weitaus länger - Englisch lernen, finden sich nur 27, welche mit Französisch, und nur 0,42, die irgendwann in ihrer schulischen Laufbahn mit dem Italienischen in Kontakt kommen (Meißner 1993b: 81). Die den zuletzt genannten Sprachen vorbehaltenen Lernzeiten selbst sind vergleichsweise kurz. Die offensichtliche Diskrepanz zwischen dem Soll und dem Ist von Fremdsprachenkenntnissen verstärkt den Wunsch der Gesellschaft nach den Mehrsprachigkeitserwerb "verkürzenden" Lehr/Lernverfahren. Daher betonen - außerhalb der Fachwelt - Politiker, daß es den "zweisprachlichen Transfer" zu nutzen gelte... Die um das Objektfeld Fremdsprachenunterricht gruppierten Disziplinen haben bislang den Wunsch der Öffentlichkeit allenfalls in wenigen Ansätzen aufgenommen. Dies erklärt vordergründig das Fehlen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (im weiteren MsD).

2. Ansätze für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie jedes menschliche Handeln ist Forschen teleologisch bestimmt. Die Mehrsprachigkeitsforschung bedarf also eines sie in Gang setzenden motivatorischen Zusammenhangs. Hierzu gehört ursächlich die Einsicht, daß sich die individuelle Mehrsprachigkeit nicht als summarisches Zufallsereignis und Endprodukt irgendwelcher erlernter Fremdsprachen (dies ist sie zwar immer auch) einstellt, sondern daß sie als ein zentrales, die einzelnen Zielsprachen übergreifendes Lernziel eingesetzt und gefördert werden muß. Erst dann läßt sich ein spezifischer Forschungszugriff bilden.

MsD und Mehrsprachigkeitsforschung (im weiteren MsF) - beide Begriffe werden komplementär benutzt - bedürfen der Präzisierung des in unterschiedlichen Wissenschaftsdiskursen divergent benutzten Begriffs der Mehrsprachigkeit (Holtus 1990). Bezogen auf die schulischen und postschulischen Lernsituationen erscheint eine Definition sinnvoll, die die Mehrsprachigkeit weniger vom Produkt, als vielmehr vom Lern- / Lehr- und Erwerbsprozeß her begreift. Jene liefern die 'Vorschläge für einen Erweiterten Fremdsprachenunterricht' (Bertrand / Christ 1989). Ihnen kommt eine für die konzeptionelle Grundlegung der MsD grundlegende Rolle zu, obwohl der Begriff selbst dort nicht auftaucht, sondern wohl erstmalig bei Havran / Raasch et al. (1993). Der Rückgriff auf die in den 'Vorschlägen' entwickelte didaktische Definition der Mehrsprachigkeit impliziert, daß der hier beschriebene Ansatz an den dort dargelegten Reflexionszusammenhang anschließt.

Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat... (Bertrand / Christ, H. 1990: 208)

Der verarbeitete Lehr- und Lernkontext leitet aus dem Richtziel Mehrsprachigkeit eine interne Verzahnung von muttersprachlichen, fremdsprachlichen und zielsprachlichen prozeduralen und deklarativen Sprachwissenskomplexen ab. Es impliziert, daß bereits bei der Erstellung einzelzielsprachlicher Curricula sprachenübergreifende Aspekte berücksichtigt werden. Das didaktische Verhältnis zwischen der Muttersprache (L1) und den verschiedenen Fremdsprachen (L2-Lx) ist durch ein pro- und retroaktiv geltendes übereinzelsprachliches Vernetzungsgebot charakterisiert. Der frühe Fremdsprachenunterricht steht in der grundlegenden Verantwortung für das Sprachenlernen überhaupt, besonders für die Grundlegung von Toleranz, Empathie, grammatische Grundkategorien. Ziel ist sowohl die Erziehung der Lernenden zum "good language learner" als auch zum für das Fremde offenen europäischen Bürger.

Die angeführte Definition der didaktischen Mehrsprachigkeit ist insoweit "offen", als sie den Begriff weder an ein bestimmtes Kompetenzniveau bindet noch an konkrete Grundfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben). Sie erfaßt damit alle Stufen des Fremdsprachenlernens einschließlich der auf Rezeption beschränkten Sprachkompetenz.

Das Lernziel der rezeptiven Mehrsprachigkeit - welches in der jüngsten sprachenspolitologischen Diskussion Aufmerksamkeit fand (Meißner 1993b) - ist nach der hörenden und lesenden Verstehensfertigkeit zu trennen. Zwei Dinge seien in Erinnerung

gerufen. Erstens: Die informationsnehmende Lesefertigkeit ist zwischen nahverwandten Sprachen sehr rasch entwickelbar. Zweitens: Die rezeptiven Fertigkeiten bedürfen weniger der Pflege und Übung als das zeitaufwendige Sprechen und Schreiben. Im europäischen Kommunikationskontext verbindet sich die rezeptive Mehrsprachigkeit (Drei-Sprachen-Modell) mit der sprachpolitischen Leitvorstellung, daß ein jeder in seiner Muttersprache Kommunizierende hochgradig damit rechnen dürfe, von seinen europäischen Gesprächspartnern verstanden zu werden. Geht man davon aus, daß sich mit dem Erlernen einer Fremdsprache auch Rezeptionskompetenz in den ihr nahverwandten Sprachen verbindet, so werden jüngere Einschränkungen zur Effizienz des Drei-Sprachen-Modells in der zur Zeit achtsprachigen Europäischen Union weitgehend hinfällig. Hieraus leitet sich ab: Minimal zwei lebende Fremdsprachen sind mit enkodierender Kompetenz zu vermitteln. Die in ihnen gelegten Transferbasen sind so anzulegen, daß die Rezeptionsfertigkeit in weiteren Sprachen rasch ausbildbar ist. Für die zur Ausbildung enkodierender Fertigkeiten bestimmten Sprachen folgt hieraus, daß das Kompetenzziel in der ersten romanischen oder slavischen Sprache nicht zu niedrig gelegt werden darf (Meißner 1993a: 543 f.), denn Sprachbrücken zu einer zweiten nahverwandten Sprache erschließen sich einem um so zahlreicher, desto vollständiger man über den Bestand einer ersten Sprache verfügt.

3. Sprachlernkompetenz

Der Begriff mag auf den ersten Blick überraschen. Im Sinne des von der Generativen Transformationsgrammatik entwickelten (linguistischen) Kompetenzbegriffs besitzt ja jeder mit einem entsprechenden Spracherwerbspotential (Language Acquisition Device, Universal Grammar) begabte und an konkreter sprachlicher Interaktion (Language Acquisition Support) teilhabende Mensch die Fähigkeit des Zweit-, Dritt- und Viertspracherwerbs. Zur Klärung wird deshalb die inzwischen durch Abgrenzung der Applikationsfelder von Aussagen der Zweitspracherwerbs- und Sprachlehrforschung abgeschwächte Dichotomie von Lernen und Erwerben herangezogen: Sprachlernkompetenz bleibt ausschließlich auf das Lernen fremder Sprachen, also auf den gesteuerten Spracherwerb, beziehbar; eine hohe Sprachlernkompetenz macht den "good language learner" aus (Edmondson/House 1993: 186 ff. Macht 1992). Der Begriff beinhaltet erstens den instrumentalen Intake, auf den das Sprachlernen nicht ganz verzichten kann: das für das Erlernen von Sprachen notwendige grammatische und lerntechnische Grundwissen; zweitens motivationale Momente und soziale Verhaltensweisen, die zum erfolgreichen Sprachenlernen beitragen. Das Vorhandensein von einzelsprachlich bezogener Sprachbewußtheit (Wolff 1993) ist dabei Voraussetzung für die im Rahmen eines

mehrsprachigen Ansatzes zu entwickelnde, plurilingual fassende languages awareness. Drittens fließen auch das prozedurale und deklarative Sprachwissen aus der Kenntnis der Muttersprache und weiterer Sprachen in den Begriff der Sprachlernkompetenz ein. Sie wächst mit der instrumentalen und zwischensprachlichen Transferbildungsrate.

4. Europäische Mehrsprachigkeitstypik

Der in den Terminus der Sprachlernkompetenz eingearbeitete interlinguale Transferbegriff verlangt zu seiner Konkretion die Typisierung der Mehrsprachigkeit, denn es ist ja für den Lernprozeß und die elementare notwendige Inputanalyse keineswegs gleichgültig, welche zuvor erlernten Sprachen zu einer neu zu erlernenden lernerseitig in Bezug gesetzt werden (können). Mit Blick auf die europäische Mehrsprachigkeit wurde folgende Typik vorgeschlagen: Umfassende europäische Mehrsprachigkeit (mit der Kenntnis einer germanischen, slavischen und romanischen Sprache zzgl. des Englischen), westeuropäische Mehrsprachigkeit (Deutsch, romanische Sprache und Englisch), osteuropäische Mehrsprachigkeit (Deutsch, Englisch mit einer slavischen Sprache, erweiterte westeuropäische bzw. erweiterte osteuropäische Mehrsprachigkeit (jeweils zwei Sprachen des Erweiterungstypus) (Meißner 1993b). - Das restriktive Modell blendet alle nicht-indoeuropäischen Sprachen und wichtige Gastsprachen aus. Es selektiert die lernerstatistisch in Deutschland besonders ins Gewicht fallenden Fremdsprachen. Der MsD und MsF macht der pragmatische Ansatz deutlich, welche Sprachenkombinationen vordringlich zu erfassen sind. Forschungsseitig verlangt er lernerbiographische Untersuchungen zu Dependenz von Mehrsprachigkeitstypen und Lernzeitmotivationen für das vertiefende und erweiternde Lernen fremder Sprachen. Bislang liegen allein Untersuchungen zu Kurs- und Motivationsprofilen aus dem VHS-Bereich vor (z.B. Müller-Neumann / Nuissl / Sutter 1986). Es fehlen longitudinale Erhebungen, auch für das Lernen im beruflichen Bereich. Wir wissen längst nicht, was in den "Köpfen der Lernenden vorgeht", die innerhalb des einen oder anderen Mehrsprachigkeitsschemas lernen oder zwischen ihnen. Auch zwischen dem westlichen und östlichen Mehrsprachigkeitstyp lassen sich instrumental und interlingual ökonomisierbare Beziehungen nützen (Mey 1992).

5. Zum Begriff der interlingualen Transferbase und zur Interferenz

Die Transfermenge zwischen einer L1,2 und einer Lx wird auf der Input-Ebene durch Art, Zahl und Umfang von Transferbasen materialisiert. Als eine linguistische Transferbase sei derjenige Komplex (Lexem, grammatische Regularität) definiert, dessen prozedurale und /

oder kognitive Kenntnis die Erwerbsleistung in einer nachgeordneten Zielsprache erleichtert (Meißner 1992a). Transferbasen sind diachronisch Ausdruck von Sprachverwandtschaft und / oder von Sprachkontakt, synchronisch von Ähnlichkeit. Nahverwandte Sprachen bieten einander aufgrund ihrer dichten Verknüpfung weitaus mehr Transferbasen als fern- oder gar nichtverwandte. Zwischen ihnen besteht weitgehend Interkomprehensibilität. Ihre einander stark ähnelnden Oberflächen (Lexik, Morphemik, Syntax) verbinden sich mit weitgehend analogen Generationsregeln. Dies erklärt die hohe Lernprogression zwischen nahverwandten Sprachen im rezeptiven und produktiven Bereich. Sie unterscheiden sich bei hochgradig formal-kongruenter und durchaus auch inhaltlich adäquater Lexik (Meißner 1993a), weitgehend formal-funktional ähnlicher Morphosyntax und divergierender phonologischer Systematik am stärksten auf der Ebene der Norm, weniger auf der des Makrosystems (Coseriu 1962). Die für das erfolgreiche Sprachenlernen wichtige Verarbeitung von Sprachdaten besteht damit zwischen nahverwandten Sprachen von vornherein auf der Grundlage eines äußerst hohen, weil vorbekannten Inputs. - Die vergleichende Sprachwissenschaft stellt für die romanischen Sprachen ebenso eine Nahverwandtschaft fest wie für die slavischen (Birnbaum 1989: 33).

Die MsD darf nicht kontrastlinguistische Aussagen zum Maßstab ihres Analyse- und Handlungskontextes machen. Zur didaktischen Einordnung von interlingualen Transferbasen und ihres immanenten Interferenzrisikos bedarf es immer eines pädagogischen Filters, das realistisch die soziale Rolle des Lernenden in möglicher zielsprachlicher, also stets interkultureller, Kommunikation berücksichtigt. Das lexikodidaktische Modell der "lernökonomischen Äquivalenztypik" (Meißner 1993a) erlaubt auf der Ebene von Einzelwörtern und Kollokationen eine exakte Input-Bestimmung von positiven und negativen Transferleistungen. Sprachenbewußtheit und Sprachlernkompetenz, zentrale Lernziele der MsD, zielen auch auf Fehlerprophylaxe, gerade im Sinne der Eigenkontrolle durch den Lerner, sowie auf eine interlinguale und instrumentelle Öffnung der Suchbreite bei der Lösung eines sprachlichen "Problems". Lernökonomisch nutzbare Beziehungen lassen sich selbst im false friend-Fall feststellen, denn auch ihm liegt ja eine Transferbasis zugrunde. Er tritt bei einer zwischen einer Lx und einer Ly divergierenden Basisbreite ein. Sozial entscheidend ist, ob falsche Freunde die Kommunikation unterbrechen und vom zielsprachigen Sprecher "korrigiert" werden (können). Die im Unterricht wirkende Normsteuerung ist grundsätzlich didaktisch, erst bei weit fortgeschrittenen Lernern fällt sie mit dem linguistischen präskriptiven Normbegriff zusammen: "Schüler/innen sollen in erster Linie das in der Fremdsprache auszudrücken versuchen, was sie sagen wollen, es wäre

traurig, würde der Unterricht ihnen beibringen nur das zu sagen, was sie grammatisch korrekt sagen können." (Krumm 1990: 101)

Sprachenlernen wird von der MsD und in Anlehnung an den Kommunikationsbegriff der Fremdsprachenforschung (Timm & Vollmer 1993: 9 f.) als ein Prozeß verstanden, der didaktisch, linguistisch und soziolinguistisch u.a. durch die Merkmale Transitivität, Sukzessivität, Interaktion und Individualität gekennzeichnet ist. Sie korrelieren mit der Dynamik als einem wesentlichen Kennzeichen der Lernersprache (Interlanguage). Mit dieser Auffassung verbindet sich die Einsicht, daß es zur Ausbildung hoher sprachlicher Kompetenz einer langen Lern- / Erwerbszeit bedarf. In ihr füllt der Lernende innerhalb zielsprachlicher Handlungszusammenhänge unterschiedliche soziale Rollen aus, und zwar in bezug auf die eigene(n) Lernpopulation(en) als auch vor allem auf die zielkulturelle Gemeinschaft. Wie beim Erstspracherwerb nutzt der Fremdsprachenlerner das in kommunikativen Situationen wirksame, beim Lernen medial erweiterte Kooperationsprinzip (Language Acquisition Support). Es erlaubt ihm die Überprüfung seiner sprachlichen Hypothesen, deren Bildung unter Rückgriff auf sein ja ungleich größeres Sprachen- (sic) und Weltwissen sowie auf seine entwickelte Sprachlernkompetenz erfolgt. - Entscheidend für die Bewertung einer Transferbasis ist die durch sie bewirkte Beschleunigung an Lernzuwachs und Lerntempo in Zielsprachen nachgeordneter Position sowie der retroaktive Festigungseffekt über den Rückgriff auf eine zuvor gelernte Fremdsprache. Schon dies zeigt, daß Sprachenbewußtheit ein zentral beachtenswertes Element der MsD darstellt. Lexikalische, morphologische und syntaktische Transferbasen bestimmen (wohl in dieser Folge) die Durchsichtigkeit / rasche Erlernbarkeit einer nachgeordneten Zielsprache und sind ausschlaggebend für das Lernziel der rezeptiven Mehrsprachigkeit. Interferenzfehler werden gravierend, wenn sie fossilisieren. Den Fehler realistisch in seiner sozialen Dimension begreifen, impliziert die Spracherfahrung des nativen Sprechers mitbedenken. (Auch das leistet die kontrastive Linguistik nicht.) Sie läßt ihn recht schnell den Fremdsprachigen erkennen. Hieran wird eine bestimmte soziolinguistische Rollenverteilung geknüpft (Mackey 1976). Ihre Kennzeichen sind u.a. Kooperation und weitgehende Fehlertoleranz sowie eine adressatenorientierte Anpassung des eigenen Sprechens. Das in der älteren Didaktik "verbreitete Gerede" von der sozialen Diskrimination, welche sich mit dem Sprachfehler verbindet, bedarf einer genaueren, empirisch abgesicherten Bestimmung. Die MsD wirkt schon deshalb dem Fehler entgegen, weil sie den zwischensprachlichen Vergleich und kognitive Kontrolltechniken fördert. Sie beabsichtigt das preventive teaching im Sinne Alfes (1989: 78).

6. Transferbasen und mentale Sprachverarbeitung

Die MsF legt ihr Augenmerk nicht allein auf den multilingualen Input, sondern auch auf seine mentale und unterrichtliche Verarbeitung. Sie erhellt den Transfer weniger (im Sinne der Kontrastivitätshypothese) produkt- als prozeßorientiert. Mit Gabriele Kasper (1993: 65) sei daran erinnert, daß die Transferforschung zu wenig Aspekte der Sprachverarbeitung untersuchte. So ist fälschlicherweise nicht schon dann vom Transfer die Rede, wenn gezielt zwischensprachliches Inferieren im Spiele ist. Auch dies erklärt die einseitige Überbetonung des "falschen Freundes". - Relevante Fragen zielen auf den Speicherungsmodus von L1 bis Lx-Material und den durch ihn konditionierten Abrufungs- und weiteren Verarbeitungszusammenhang (retrieval bzw. recall und recognition) mit dem Effekt der Mehrfachspeicherung. Im Wortschatzbereich muß die MsF Signifikanten- und Inhaltsbeziehungen im Lichte von L1-L2-Lx-Assoziationen bzw. Routinen untersuchen (Hausmann 1993, Bleyhl in diesem Band). Als syntagmatik- und inhaltsgerichtete Relationen sind sie wichtige Module in sprachlicher Produktion und Rezeption. Dies betrifft zentral den Aufbau des mehrsprachigen mentalen Lexikons, der mehrsprachigen mentalen Grammatik, aber auch die Inferenznutzung aufgrund plurikultureller Konzepte und die (negative) Interferenz. Vielleicht kann ihr die erwähnte Abbildung der "lernökonomischen Äquivalenz" der Interlexeme für Modellbildungen nützlich sein. - Laufende Forschungen geschehen (so weit wir sehen) im Umfeld des "Bochumer Tertiärsprachenprojekts" (Bausch et al. 1986). Es soll auf der Grundlage von 80 Unterrichtsmitschnitten Einblicke in mentale Operationen der Lernenden zu den Schwerpunkten Einsprachigkeit, Fehlerkorrektur, Semantisierung und Kognitivierung gestatten (Kleppin & Königs 1989).

7. Zentrale Fragen der Mehrsprachigkeitsforschung

Wissenschaftsmethodologisch betont die MsF die Relevanz empirischer Untersuchungen zu Prozessen der multilingualen Sprachverarbeitung. Folgende Fragenkomplexe bedürfen u.E. empirisch fundierter Untersuchungen:

- Welche gesicherten Aussagen lassen sich zur Wirkung von Transferbasen für das Erlernen nachgeordneter Fremdsprachen machen? (Wie erlernt/erwirbt man eine/welche L3, L4?)
- Wie wirken L1-Lx-Transferbasen (Lexik, Morphologie, Morphosyntax) in Sprachverarbeitungs- und Lernprozessen?
- Wie wirken sie (interaktional) bei Lehren und Lernen?

- Was alles bedeutet "Kognitivierung" für interlinguales Lernen?
- "Multilinguale" Fehlerprophylaxe.
- Wie gehen die unterschiedlichen Fremdsprachenlerner kurzfristig und langfristig mit dem Lernziel der rezeptiven Mehrsprachigkeit um? K.-R. Bauschs pauschal formulierte Bedenken, die rezeptive Mehrsprachigkeit widerspreche dem (auch) beim Erlernen einer Fremdsprache wirkenden menschlichen Grundbedürfnis nach Kreativität sind bzgl. unterschiedlicher Lerngruppen und Lehr- / Lernverfahren zu relativieren.
- Wie wird (potentielle) rezeptive Mehrsprachigkeit in enkodierende Mehrsprachigkeit umgesetzt?
- Wie hoch ist die statistische Neigung, sie zur enkodierenden auszubildenden?
- Welche motivationalen Implikationen verbinden sich mit einer languages awareness entwickelnden regelmäßigen Berücksichtigung des interlingualen und instrumentalen Transfers?
- Welche Modelle sind als Erklärungshypothesen für den Konnex von Lernaltersprache und Mehrsprachigkeit aufstellbar?

Für das konkrete Lehren und Lernen ergibt sich das Lernziel: Erkennen und Nutzen des interlingualen Transferpotentials, d.i. von lexikalischen und grammatischen Analogien sowie Regularitäten (Bieritz 1974, Alfes 1979, Meißner 1992a). - Praxisnahe Fragen zur lernökonomischen Ebene lauten:

- Welche konkreten Lern- / Lehrstrategien muß die MsD entwickeln?
- Wie sind Lernökonomie und Fehlerprophylaxe für unterschiedliche Sprachenfolgen (= Sprachenbezüge) zu organisieren?
- Dies betrifft nicht zuletzt die Materialselektion und -erstellung.
- Es gilt auch, auf der Ebene der Lehrerattitüden einzelzielsprachlich fixiertes Traditionensdenken zu durchbrechen.

8. "Multi-cross-cultural awareness"

Die Bedeutung des motivationalen und inhaltlich bildenden Moments kann auch die MsD nicht unberücksichtigt lassen. Sie würde ihrem Auftrag nicht gerecht, wollte sie allein auf der Forschungs- und der Lehrebene den multilingualen und instrumentalen Input / Intake erfassen. Werden Inhaltskomponenten des Fremdsprachenunterrichts (Landeskunde, Literatur, Sprachbetrachtung) traditionell über den impliziten Vergleich der Ausgangskultur mit der Zielkultur bipolar selektiert, so verbreitert die MsD diesen Fokus um multikulturelle und multitradiationale Perspektiven. Sie erreicht dies z.B. durch die Integration der rezeptiven Mehrsprachigkeit in die unterrichtliche Textarbeit. Das sog. "Textbasen- / -satelliten-set" (Meißner 1994a) verbindet zentrale Interpretationseinheiten der Zielkultur mit Zeugnissen anderer sprachlicher Gemeinschaften. - Aus friedenspädagogischer Sicht ist bipolaren Erklärungsmustern ein Verstehensansatz vorzuziehen, der schon über die Materialien des Unterrichts konsequent offenlegt, daß das jeder Ethik zugrunde liegende Humanum nicht an bestimmten Kulturen, Nationen, Sprachen oder gar Ethnien geknüpft ist. Die MsD kann einen Beitrag dazu zu leisten, daß sich mit einem zielkulturellen "approach" ein über den Rahmen von Ausgangs- und Zielgesellschaft hinausgreifender Fremdverstehensversuch verbindet. Dieser Ansatz erweitert den auf René Wellek & Austin Warren (Theory of Literature, 1943) zurückgehenden Perspektivismus (Nostrand 1978: 78). Er verbreitert dem den Angehörigen der Zielkultur per se ja nicht verfügbaren "Außenblick" des in ihre Kultur oder Mentalität Eindringenden zu einer multikulturellen Zusammenschau. In ihr erscheinen das Eigene und das Zielkulturelle genetisch vielfältig mit weiteren Kulturen verflochten, d.h. relativiert. - Deutet man mit Funke (1989) cross-cultural understanding als einen "induktiven Prozeß (...), der von der Wahrnehmung der Oberflächenstruktur zu Einsichten in die Beziehungen zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur führt" (Einhoff 1993:7), so muß die MsD entsprechende multilaterale Konjekturen zur Anschauung bringen. Daß dies nicht allein Aufgabe des Sachunterrichts bleiben darf, zeigt sich schon daran, daß die Auseinandersetzung mit den Zielkulturen in Empathie erzeugender Absicht geschieht. Diese wird am besten im authentischen Medium der fremden Sprachen als dem ureigenen und vielschichtigen Ausdruck der kulturellen Alteritäten angegangen: Über eigene kulturelle Standards internalisierte Vor-Urteile sollen zugunsten des Fremdverstehens ausgesetzt werden. Robert G. Hanvey (1979) beschreibt Teilhabe (participation) an der Zielkultur als eine Voraussetzung für die Entwicklung von cross-cultural awareness. Vermag dies nun der Fremdsprachenunterricht aufgrund der Künstlichkeit der von ihm hergestellten interkulturellen Situation zumindest auf der Handlungsebene nicht hinreichend zu leisten, so

erlaubt doch nur er unter den Schulfächern den Lernenden die Begegnung mit fremden Denk- und Traditionsmustern in der Unmittelbarkeit ihres originären Sprachausdrucks. In dieser Begegnung erwachsen identifikatorische Erfahrungen, die im Maße der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität bipolare Gruppenfixierungen überschreiten.

Multikulturalität ist des weiteren ein Gebot des europäischen, auf die Erfassung der transnational-eigenen Identität gerichteten Lern- und Lebenskontextes. Denn die überwiegende Mehrzahl der geistigen Entwicklungen unseres kulturell definierten Kontinents sind Teil der abendländisch-atlantischen Koiné. Der von Leo Spitzer (1948: 226) gegenüber den auf einzelne Sprachen fixierten Philologien erhobene Vorwurf des immanenten Nationalismus und der Vernachlässigung europäischer Tiefendimensionen trifft im Kern auch den auf ziel- und eigenkulturelle Erklärungsaspekte "verengenden" Fremdsprachenunterricht. Ein Beispiel: Es genügt im Französischunterricht weder, den französischen Republikanismus als einen zentralen Komplex des französischen Selbstverständnisses mit ausschließlich französischen Entwicklungen zu deuten noch im Vergleich mit deutschen Referenzen ("Sonderweg"). Seine Wesensart erschließt sich erst durch weitere, in diesem Fall z.B. angloamerikanische, Vergleiche (Meißner 1990). - Die MsD beabsichtigt also über eine perspektivische Ausweitung ein vertieftes Fremdverstehen. Gilt im bikulturellen Bezug: "Wer eine andere Kultur verstehen will, muß lernen, Phänomene der fremden Kultur mit den Augen der Mitglieder dieser Kultur zu sehen und zu deuten" (Bredella 1989: 53), so verlangt das multi-cross-cultural-understanding mehr, nämlich ab und an einen Wechsel der eigen- und zielkulturellen Brillen zugunsten eines in der Tat umfassenden europäischen bzw. europäisch-atlantischen Vergleichs. Multi-cross-cultural-understanding ist ein Lernziel für alle Stufen des Lernens und es faßt keineswegs ausschließlich kognitiv. Als affektives Richtziel trägt es die Konzepte um "Frühbeginn" und Begegnungssprache. - Multilaterale Kulturbewußtheit schließt an languages awareness an. Dies setzt die ihr verpflichtete MsD in bezug zu um das Objektfeld des Fremdverstehens gelagerten Forschungen. Daß dabei die Didaktiken unterschiedlicher Fremdsprachen zur engen Zusammenarbeit aufgerufen sind, ergibt sich aus dem bestimmenden Bezug zum Lerner.

9. Organisatorische Anknüpfungsmöglichkeiten einer Mehrsprachigkeitsforschung

Die Forschungseinrichtungen, welche sich bislang mit dem Erlernen fremder Sprachen beschäftigen, spiegeln indirekt den Kontingenzverhältnis des Fremdsprachenunterrichts wider. Strukturell heißt dies, daß ihr Interesse an der Erforschung der Mehrsprachigkeit nicht

der einer zu etablierenden "selbständigen" MsF gleichkommen kann. Der Mangel erklärt die Beobachtung Manfred Raupachs (1989: 400): "... stellt die Beschränkung fast aller vorliegenden Untersuchungen auf Phänomene der Zweisprachigkeit unter Ausklammerung der Mehrsprachigkeit eine gravierende Einengung des Forschungsbereichs dar. Arbeiten über Auswirkungen der Interaktion zwischen mehreren Sprachen 'im Lerner' sowohl auf die Erwerbsprozesse wie auch auf Sprachproduktion und -verständnis dürften einzelnen Konzepten - wie etwa Transfer / Interferenz - und Modellen aus der Spracherwerbsforschung neue Impulse verleihen." Sieht man von der einen plurilingualen Ansatz verfolgenden Sprachlehrforschung ab (Bausch / Krumm 1989), so ergibt sich der Eindruck, daß die ganz überwiegende Mehrzahl der Fremdsprachenforscher ihre Aufmerksamkeit entweder auf das Lernen und Lehren "ihrer" Zielsprache und der mit diesen verbundenen Kulturen richtet und / oder auf das Sprachenlernen und Sprachenlehren an sich mit den Referenzschwerpunkten: Lernende / Lehrende, Lernen / Lehren als Prozeß, Lernen und Lehren in ihren institutionellen und historischen Dimensionen, Fremdverstehen u.a.m. Ihre Publikationen beschreiben sowohl über konkrete Zielsprachen und Zielkulturen hinaus geltende Universalien als auch an jene eng gebundene Spezifika. - Die MsF knüpft hier an. Sie ist nur in engster Verbindung mit den einzelnen Fremdsprachendidaktiken und der Sprachlehrforschung denkbar. Ihr wissenschaftliches Methodenrepertoire entnimmt sie diesen Disziplinen, um sie im Sinne ihres eigenen Frageinteresses zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Der Standard ihrer Methodologie entscheidet über ihre Qualität als Wissenschaftsbereich.

Eine ergänzende Einschätzung ergibt sich, wenn man die interdisziplinär zusammenarbeitenden Gesellschaften der Fremdsprachenwissenschaften betrachtet. Die Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hat mehrfach Fragen der Mehrsprachigkeit angesprochen. Ihre Forscher unterschiedlicher Fremdsprachen und fachlicher Schwerpunkte zusammenführende Organisationsform antwortet in besonderer Weise auf die ihrem Objektbereich nach pluridisziplinär auszurichtende MsD. Die sich nicht als selbständige wissenschaftliche Disziplin verstehende Fremdsprachenforschung vereint ebenfalls Didaktiker unterschiedlicher Zielsprachen und Sprachlehrforscher. Innerhalb der von J.-P. Timm und H.J. Vollmer entwickelten Konzeption der Fremdsprachenforschung findet auch die Mehrsprachigkeit Aufmerksamkeit (1993: 3), wird jedoch nicht in seiner Bedeutung expliziert. Beide Autoren begründen das Interesse mit dem sich aus der inneren Multikulturalität unserer europäischen Gesellschaften ergebenden Auftrag an die Fremdsprachenforschung, das vorliegende Fremdsprachenwissen in den Lernkontext einzubringen. Die durch die Koexistenz von Landessprache, Gastsprachen,

Migrantensprachen, Minderheitensprachen und Nachbarsprachen sowie der lingua franca als einer bereits weit verbreiteten Zweitsprache (Schiffler 1992) bedingte reale Mehrsprachigkeit soll berücksichtigt werden. Die Nähe zur MsF zeigt sich auch daran, daß diese deren Sprach-, Kommunikations-, Lern- und Steuerungsbegriff übernimmt (Timm & Vollmer 1993: 10 f.). Anders als diese steht die MsD u.E. gegenüber dem Praxisbereich in einer Zulieferungspflicht. Dies erfordern schon der Unterricht der späteinsetzenden Fremdsprachen und ausländische Erfahrungen.

Hieraus ergibt sich, daß die MsF nicht exklusiv lern- / lehr- bzw. erwerbsprozeßorientiert fokussieren darf. Ihr Objektinteresse, "das Fremdsprachenlehren und -lernen im Sprachkontrast (das Lernen der ersten Fremdsprache kontrastiv zur Muttersprache, das sukzessive Lernen mehrerer Fremdsprachen und die sich daraus ergebenden neuen kontrastiven Sprachstände und Lernprozesse)" (Christ / Hüllen 1989: 6) verlangt auch, daß sie im Gespräch mit den Deskriptiven Linguistiken der involvierten Sprachen, der Angewandten Sprachwissenschaft (vgl. Spillner 1989, Raasch 1992), der Literaturdidaktik sowie der geistes- und sozialgeschichtlichen Komparatistik zunächst einmal die Materialien erarbeitet, die erst die Berücksichtigung des "Mehrsprachigkeitsansatzes" in den konkreten Französisch-, Englisch- oder Spanischunterricht ermöglichen. Dabei ist darauf hinzuweisen, daß sie dies unter dem Gesichtspunkt der didaktischen Reduktion unternimmt. Diese wird um so fundierter sein, desto stärker in ihr Sachstrukturen mit Erkenntnissen der Lern- und Lernerforschung verbunden werden.

Literaturverzeichnis

- ALFES, LEONHARD. (1979). Analogieschlüsse und potentielle Wortkompetenz. Die Neueren Sprachen, 78, 351-364.
- BAUSCH, K.-RICHARD. (1986). Das Bochumer Tertiärsprachenprojekt. Italienisch, 15, 91-94.
- BAUSCH, K.-RICHARD. (1992). Sprachenpolitisches Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen. In Bausch, Christ & Krumm (1992), 15-29.
- BAUSCH, K.-RICHARD, CHRIST, HERBERT, HÜLLEN, WERNER & KRUMM, HANS-JÜRGEN. (Hrsg.) (1989). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- BAUSCH, K.-RICHARD, CHRIST, HERBERT & KRUMM, HANS-JÜRGEN. (Hrsg.) (1992). Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 40). Bochum: Brockmeyer.
- BAUSCH, K.-RICHARD & KRUMM, HANS-JÜRGEN. (1989). Sprachlehrforschung. In Bausch et al. (1989), 7-12.
- BAUSCH, K.-RICHARD & RAABE, HORST. (1978). Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsanalyse für den Fremdsprachenunterricht. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 4, 56-75.

- BECK-BUSSE, GABRIELE. (1993). Ökonomie und Ökologie im Fremdsprachenunterricht: Chi due lepri caccia, l'una non piglia, e l'altra lascia. In: Bredella (Hrsg.), [in diesem Band] 188-194.
- BERTRAND, YVES & CHRIST, HERBERT. (Redaktion) (1989). Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. Neusprachliche Mitteilungen, 43, 208-212.
- BIERTZ, WOLF-DIETRICH. (1974). Semantischer Transfer auf verwandte Fremdsprachen. Die Bedeutungserschließung der Inhaltswörter des spanischen Grundwortschatzes durch Schüler und Studenten mit lateinischen und französischen Vorkenntnissen. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung.
- BLEYHL, WERNER. (1993). Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das implizite sprachliche Wissen zu etablieren. (In diesem Band)
- BIRNBAUM, HENRIK. (1989). Nahverwandte Sprachen am Beispiel des Romanischen und Slavischen. In Klenk, Körner & Thümmel (1989), 33-41.
- BREDELLA, LOTHAR. (1989). Literaturwissenschaft. In BAUSCH et al. (1989), 46-54.
- BUTTJES, DIETER. (1982). Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Neusprachliche Mitteilungen, 35, 3-16.
- CHRIST, HERBERT & HÜLLEN, WERNER. Fremdsprachendidaktik. In Bausch et al. (1989), 1-7.
- COSERIU, EUGENIO. (1962, span.). System, Norm und Rede. In Sprache, Strukturen und Funktionen. Tübingen Narr (1977).
- EDMONDSON, WILLIS & HOUSE, JULIA. (1993). Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: Francke.
- EINHOFF, JÜRGEN. (1993). Interkulturelles Lernen und Systemtheorie - eine Standortbestimmung. Neusprachliche Mitteilungen, 46, 6-13.
- HANVEY, ROBERT.G. (1979). Cross-Cultural Awareness. In Smith & Fiber Luce. (1979), 46-56.
- HAUSMANN, FRANZ JOSEF. (1993). Was ist eigentlich Wortschatz? In Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. (Hrsg.). Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 14). Bochum: AKS, 2-21.
- HAVRAN, HEIDRUN, RAASCH, ALBERT, SCHMITT, BRIGITTE & SCHULZ, URSULA. (1992). Verstehen ohne lernen zu müssen? Internationale Wörter im Fremdsprachenunterricht. Neusprachliche Mitteilungen, 45, 102-108.
- HOLTUS, GÜNTER. (1990). Mehrsprachigkeit: Gegenstandsbereich und Theoriebildung. In Kühlwein & Raasch (1990), 127-139.
- KASPER, GABRIELE (1993). Interkulturelle Pragmatik und Fremdsprachenlernen." In Timm & Vollmer, 41-77.
- KLENK, URSULA, KÖRNER, KARL-HEINZ & THÜMMEL, WOLF. (Hrsg.). Variatio Linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung. Gustav Ineichen zum 60. Stuttgart: Steiner 1989.
- KLEPPIN, Klara & KÖNIGS, FRANK G. (1989). Aspekte der Fehlerkorrektur im spät einsetzenden Fremdsprachenunterricht. Zwischenbericht aus einem Bochumer Tertiärsprachenprojekt. In Albert Raasch et al. (Hrsg.), 169-184.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN. (1990). Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In Eynar Leupold & Yvonne Petter (eds). Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch. Tübingen: Narr, 99-106.
- KÜHLWEIN, WOLFGANG. & RAASCH, ALBERT. (Hrsg.) (1990). Angewandte Linguistik heute (forum Angewandte Linguistik, 20), Frankfurt a.M.: Lang.
- MACHT, KONRAD. (1992). Erfolg und Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung. Die Neueren Sprachen, 90, 259-278.
- MACKEY, WILLIAM. (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris: Nathan.

- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH. (1990). Demokratie - Entstehung und Verbreitung einer internationalen Hochwertwortes mit besonderer Berücksichtigung der Romania. Stuttgart: Steiner.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH. (1992a). Fundamentalsprachen und romanische Transfergrammatik: Eine linguistische Bestandsaufnahme im sprachpolitischen Kontext. *französisch heute*, 321-340.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH. (1992b). Sprachenpolitik beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Interimsprachen als Forschungsschwerpunkt - Sprachenberatung als sprachpolitisches Desiderat. In Bausch, Christ & Krumm. (1992), 109-118.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH. (1993a). Interlexeme - ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Die Neueren Sprachen*, 92, 532-554.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH. (1993b). Schulsprachen zwischen Politik und Markt. *Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung (Schule und Forschung)*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH. (1994a). La dimension européenne ou le plurilinguisme réceptif dans le travail sur les textes. Une approche méthodologique. *französisch heute* (im Druck).
- MEY, HARTMUT (1992): "Wie weiter im Russischunterricht?" *fremdsprachenunterricht* 1992, 446-449.
- MÜLLER-NEUMANN, E., NUISSL, E. & SUTTER, H. (1986). Motive des Fremdsprachenlernens. Eine Untersuchung zur Motivationsstruktur insbesondere jüngerer Teilnehmer an Sprachkursen der Volkshochschule, Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung: Heidelberg 1986.
- NOSTRAND, HOWARD LEE. (1969). Deskription und Unterrichten des soziokulturellen Kontexts einer Fremdsprache und ihrer Literatur. In Weber, Horst (1976) (Hrsg.), *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. München: Kösel 1976, 72-103.
- RAASCH, ALBERT. (1992). "Konnotationen und interkulturelle Diskurskompetenz oder: Der TGV ... einmal anders", in: Dorion, Gilles, Meißner, Franz-Joseph, Riesz, János & Wielandt, Ulf (éds), *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - französisch heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert*, Frankfurt a.M.: Diesterweg 68-77.
- RAASCH, ALBERT. et al. (1989). *Fremdsprachenunterricht zwischen Bildungsanspruch und praktischem Tun (Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung)*. Saarbrücken: Universitätsverlag.
- RAUPACH, MANFRED. (1989). Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Bausch et al., 296-400.
- SCHIFFLER, LUDGER. (1992). Für Intensivphasen und Zertifikatsabschlüsse statt Streit um Sprachenfolge - Sprach(en)politische Überlegungen im Hinblick auf die Europäische Gemeinschaft. In Bausch / Christ & Krumm (1992), 133-140.
- SMITH, ELISE.C. & FIBER LUCE, LOUISE. (Hrsg.) (1979). *Towards Internatioanlism. Readings in Cross-Cultural Communication*. Rowley / Ma.: Newbury House Publishers.
- SPILLNER, BERND. (1989). Angewandte Linguistik. In Bausch et al. (1989), 13-20.
- SPITZER, LEO. (1948). *Semantica Storica. Critica stilistica e semantica storica*, a cura e con una introduzione di A. Schiaffini. Bari: Laterza 1975, 217-228.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (1990). *Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 1*. Stuttgart.
- TIMM, JOHANNES-PETER & VOLLMER, HELMUT JOHANNES. (1993). *Fremdsprachenforschung. Zu Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4, 1-47.
- TIMM, JOHANNES-PETER & VOLLMER, HELMUT JOHANNES. (Hrsg.) (1993). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für*

Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für
Fremdsprachenforschung. Essen 7.-9.10.1991, Bochum: Brockmeyer.
WOLFF, DIETER. (1993). Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. Die Neueren
Sprachen, 93, 510-531.