



Erbwort oder Buchwort?

Decoding the Disciplines in Romanistikseminaren

IRENE KUNERT

Zusammenfassung

In der romanistischen Sprachwissenschaft werden Erb- und Buchwörter voneinander unterschieden: Erbörter haben sich kontinuierlich aus dem Vulgärlatein entwickelt, Buchwörter stellen hingegen spätere Entlehnungen aus dem Lateinischen oder Griechischen dar. Die linguistisch begründete Unterscheidung von Erb- und Buchwörtern hat sich in Romanistik-Seminaren als *Bottleneck* im Sinne des *Decoding-the-Disciplines*-Modells herausgestellt. Das im vorliegenden Artikel beschriebene Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, diesen *Bottleneck* zu überwinden. Dafür wurden den Studierenden der Fächer Französisch und Spanisch verschiedene Strategien an die Hand gegeben. Neben dem angestrebten Kompetenzzuwachs der Studierenden sollte ermittelt werden, welche der vorgestellten Strategien sie tatsächlich anwenden. Die Datenauswertung zeigt, dass die Studierenden die beschriebenen Lernziele überwiegend erreicht haben. Als präferierte Strategie hat sich die Anwendung von Lautregeln herauskristallisiert. Sprachvergleichende Argumente wurden deutlich weniger herangezogen, obwohl eine Analyse der Sprachensituation der Studierenden zeigt, dass das Potenzial dafür vorhanden wäre; neben dem Deutschen spielt hier vor allem das Englische eine hervorgehobene Rolle.

Schlüsselwörter: Romanistik; Sprachgeschichte; Sprachvergleich; Interkomprehension; Bottleneck

Popular word or learned word?

Decoding the Disciplines in Romance Studies classes

Abstract

In Romance linguistics, popular words are distinguished from learned words. Popular words have developed continuously from Vulgar Latin, whereas learned words are later borrowings from Latin or Greek. In Romance Studies classes, the linguistically based distinction between these two has proved to be a *bottleneck* in the sense of the *Decoding the Disciplines* model. The project described in the present article was designed to help students overcome this bottleneck by teaching them various strategies. In addition to the desired increase in students' learning outcome, the aim was to determine which of the strategies presented they actually use. The data analysis shows that the students largely achieved the learning objectives described. The use of phonetic rules emerged as the preferred

strategy. Language comparison was used much less, although an analysis of the students' language biographies shows that there is potential for this; in addition to German, English plays a particularly prominent role here.

Keywords: Romance Studies; language history; comparative linguistics; intercomprehension; bottleneck

1 Einleitung

Warum heißt *Milch* auf Französisch *lait* und auf Spanisch *leche*, die *Milchstraße* aber *voie lactée* bzw. via *láctea*? Anders gefragt: Warum kann man im Deutschen vom Wort *Milch* aus das Kompositum *Milchstraße* ableiten, im Französischen und Spanischen hingegen nicht? Abgesehen von unterschiedlichen Präferenzen für Wortbildungsmuster im Deutschen und den romanischen Sprachen liegt die entscheidende Schwierigkeit bei *lactée* bzw. *láctea* darin, dass diese Adjektive keine typischen französischen oder spanischen Wörter (oder: Lexeme) sind, sondern eine Entlehnung aus dem Lateinischen darstellen.

Anhand von Beispielen dieser Art kommen Studierende der Romanistik im Bereich Sprachwissenschaft mit der Dichotomie von *Erbwort* versus *Buchwort* in Kontakt. Die Lehr-Lern-Einheit zum Thema ist in meinen Kursen (BA-Seminare an der Universität Paderborn zu gegenwärtigen Phänomenen oder historischen Entwicklungen des Französischen bzw. des Spanischen) mit folgenden Lernzielen verbunden:

1. Die Studierenden können zuordnen, ob es sich bei französischen oder spanischen Lexemen um ein Erb- oder ein Buchwort handelt.
2. Die Studierenden können ihre Entscheidung pro Buchwort anhand der im Kurs erarbeiteten linguistischen Argumente begründen.

Nachdem diese beiden Lernziele sich in der Vergangenheit als *Bottleneck* herausgestellt haben, der Kompetenzzuwachs seitens der Studierenden also nicht meinen Erwartungen als Dozentin entsprach, habe ich das Thema im Sinne eines *Decoding-the-Disciplines*-Ansatzes aufbereitet (vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.3). Strategien zum Erkennen von Erb- und Buchwörtern wurden konsequent offengelegt und ihre Anwendung kontinuierlich semesterbegleitend eingeübt. Beim vorliegenden Artikel handelt es sich um einen Innovationsbericht über dieses *Scholarship-of-Teaching-and-Learning*-Projekt (SoTL) im dargestellten Untersuchungsbereich der romanistischen Linguistik.

2 Problemaufriss

2.1 Fachwissenschaftlicher Hintergrund

Die romanischen Sprachen sind aus dem im Alltag gesprochenen Latein hervorgegangen. Lexeme, die von diesem Vulgärlatein ausgehend mündlich weitergegeben wurden, sich über die verschiedenen Sprachstufen verändert haben und dabei den Lautregeln der jeweiligen Einzelsprache folgen, nennt man *Erbwörter*; so sind die Fortsetzungen von lat. *VITAM* (*Leben*) im Französischen *vie*, im Spanischen *vida*. Erbwörter lassen sich abgrenzen von *Buchwörtern* (auch *Kultismen* genannt).¹ Diese wurden ab dem Hochmittelalter und verstärkt in der Renaissance durch schriftlichen Sprachkontakt – z. B. durch Übersetzungen – aus den Gelehrtensprachen Latein und Altgriechisch in den Wortschatz der romanischen Sprachen aufgenommen (Albrecht, 2016, S. 662), z. B. frz. und sp. *vital* ausgehend

¹ Neben Erbwörtern und Buchwörtern gibt es noch sogenannte *Semikultismen*, d. h. Wörter, die aufgrund der Nähe zu schriftsprachlichen Kontexten, z. B. in der Kirche, nicht die kompletten erwartbaren Lautwandelprozesse durchlaufen haben. Im Sinne einer didaktischen Reduktion wurden Semikultismen für das SoTL-Projekt nicht berücksichtigt.

von lat. *VITALIS*.² Buchwörter sind somit eine spezifische Kategorie des Lehnwortschatzes allgemein. Ihr Anteil am Wortschatz insgesamt ist vergleichsweise hoch.³

Latein hat demnach für die heutige Zusammensetzung des Wortschatzes romanischer Sprachen eine doppelte Bedeutung: Einerseits ist das Vulgärlatein der zentrale Ausgangspunkt für alle folgenden Entwicklungen in den romanischen Sprachen, andererseits findet das klassische Latein über Buchwörter seinen Weg zurück in den Wortschatz; aus diesem Grund wird auch von einer *Relatinisierung* der romanischen Sprachen gesprochen (Albrecht & Plack, 2018, S. 44).

2.2 Bedeutung der Lernziele

Mit den oben vorgestellten Lernzielen, also der linguistisch begründeten Unterscheidung von Erb- und Buchwörtern, üben Studierende wichtige sprachwissenschaftliche Kompetenzen ein (die in Bezug zu den in Kapitel 5 noch zu erläuternden Erkennungsstrategien stehen): Die Anwendung von Laut- und Betonungsregeln lehrt, Wörter auf der Lautseite bzw. auf der Ebene der Graphie genau zu analysieren und nicht nur als gegebenes Ganzes zu sehen; sie schärft den Blick für Details. Beim Sprachvergleich üben Studierende ein, die von ihnen beherrschten Sprachen nicht isoliert zu betrachten, sondern nach Zusammenhängen zu suchen sowie Unterschiede wahrzunehmen und erklären zu können. Beides vermittelt Kompetenzen in den Bereichen Sprachreflexion und Sprachbewusstheit, die im Fremdsprachenunterricht immer stärker Berücksichtigung finden (Herling & Wochele, 2020, S. 180). Die Analyse von Wortfamilien stärkt hingegen die lexikalische Kompetenz in der Fremdsprache und zeigt Unterschiede zwischen den romanischen Sprachen und dem Deutschen hinsichtlich des Aufbaus von Wortfamilien und präferierten Wortbildungsmustern auf, was letztlich der Sprachproduktion zugutekommt.

Darüber hinaus lohnt sich die vertiefte Beschäftigung mit Erb- und Buchwörtern auch deshalb, weil beide Teil des heutigen Wortschatzes sind. So können die Studierenden im Sinne einer historischen Betrachtung von Einzelsprachen (vgl. 4.1) von ihren Kenntnissen der Gegenwartssprache ausgehen, um historische Entwicklungen zu verstehen, sodass die Lernziele nicht isoliert im Curriculum stehen. Auch weitere Verknüpfungen (z. B. zu Lehnwörtern allgemein oder zu Gemeinsamkeiten verschiedener romanischer Sprachen) sind möglich.

2.3 Bottlenecks und ihre Überwindung im Decoding-the-Disciplines-Ansatz

Die auf die Unterscheidung von Erb- und Buchwörtern bezogenen Lernziele haben sich in meinen Kursen als *Bottleneck* für die Studierenden herausgestellt. Der Begriff *Bottleneck* entstammt dem *Decoding-the-Disciplines*-Ansatz aus der Hochschuldidaktik und wird wie folgt definiert: „[...] points in a course where the learning of a significant number of students is interrupted“ (Middendorf & Pace, 2004, S. 4). Für den Dekodierungsprozess, der zur Überwindung des *Bottlenecks* führen soll, werden in der hochschuldidaktischen Forschungsliteratur folgende Schritte vorgeschlagen:

1. Bottleneck identifizieren.
2. Vorgehen von Expertinnen und Experten beim Umgang mit dem Bottleneck herausarbeiten.
3. Vorgehen aus 2. für Studierende modellieren.
4. Übungseinheiten für Studierende entwerfen und durchführen.
5. Motivation der Studierenden fördern.
6. Überwindung des Bottlenecks durch Studierende überprüfen.
7. Ergebnisse in der wissenschaftlichen Community teilen.

(Middendorf & Pace, 2004, S. 3)

2 Auf Übersetzungen von Buchwörtern im Fließtext wird im vorliegenden Artikel dann verzichtet, wenn aufgrund formaler Ähnlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass ihre Bedeutung über das Deutsche oder das Englische erschließbar ist.

3 Schätzungen für das Spanische gehen von 30 % bis 46 % aus, bezogen auf den Allgemeinwortschatz (Schäfer-Prieß & Schöntag, 2012, S. 175) – daraus lässt sich allerdings noch keine Aussage über ihre Gebrauchshäufigkeit ableiten. Für das Französische verweist Bork (2006, S. 1584) beispielhaft auf einen speziell für Französischlernende konzipierten Grundwortschatz des Französischen, bei dem von 2.000 Wörtern über 400 Lexeme als Buchwörter lateinischen Ursprungs klassifiziert werden können.

Der festgestellte *Bottleneck* bezog sich auf beide Lernziele (Zuordnen und Begründen), wobei es Unterschiede zwischen den Spanisch- und den Französischstudierenden gab. Das Erkennen selbst fiel aufgrund der linguistischen Ausgangslage den Spanischstudierenden schwerer. Spanische Erbwörter haben sich – im Vergleich zum Französischen – lautlich weniger weit vom Lateinischen entfernt, entsprechend geringer sind auch die Unterschiede zwischen Erb- und Buchwörtern; im Französischen erleichtert der größere lautliche Abstand die Unterscheidung (Albrecht & Plack, 2018, S. 45). Die sprachwissenschaftlich fundierte Begründung der Zuordnung stellte wiederum in beiden Sprachen eine Hürde dar; sie misslang häufig, war nur mit viel Input von mir als Dozentin im Plenum herauszuarbeiten oder aber sie blieb zu oberflächlich. So wurden bestimmte Lexeme zwar durchaus als „nicht typisch“ für das Französische oder Spanische identifiziert, weiter ins Detail gehen konnten die Studierenden allerdings nicht.

In hochschuldidaktischen Publikationen finden sich zahlreiche Beispiele für konkrete Umsetzungen des *Decoding-the-Disciplines*-Ansatzes in verschiedenen Fachbereichen. Aus der romanistischen Linguistik sind (mir zumindest) noch keine Arbeiten bekannt, die sich spezifisch auf diesen Ansatz stützen. Die hier vorgestellte Erbwort-Buchwort-Thematik soll entsprechend als Beispiel herangezogen werden, anhand dessen gezeigt wird, wie dieser didaktische Ansatz im Rahmen einer spezifischen romanistischen und linguistischen Thematik fruchtbar gemacht werden kann.

3 Lehrforschungsfragen

Die Umgestaltung der Lehr-Lerneinheit zu Erbwörtern und Buchwörtern zielte darauf ab, im Sinne eines *Decoding-the-Disciplines*-Ansatzes Strategien, die den Studierenden gut zugänglich sind, offenzulegen und in ihrer Anwendung kontinuierlich einzuüben, sodass möglichst viele Studierende den *Bottleneck* meistern und die oben beschriebenen Lernziele (begründetes Zuordnen) erreichen.

Mit dem hier beschriebenen SoTL-Projekt möchte ich folgende Fragen beantworten:

1. In welchem Maß erreichen die Studierenden die Lernziele, wird der *Bottleneck* überwunden?
2. Welche der vorgestellten Strategien nutzen Studierende tatsächlich bei der Unterscheidung Erbwort oder Buchwort? Kommt das Potenzial aus ihrer individuellen Sprachenbiografie zum Tragen?
3. Welches Potenzial bietet die Lehr-Lerneinheit zu Erb- und Buchwörtern für zukünftige Seminare und welche Rückschlüsse lassen sich über das Thema hinaus aus dem SoTL-Projekt ziehen?

Die Fragen 1 und 2 leiten sich direkt aus den oben vorgestellten Lernzielen ab und beziehen sich auf den zu überwindenden *Bottleneck*. Die dritte, bewusst allgemein formulierte Lehrforschungsfrage zielt auf einen Ausblick ab, der auch über das konkrete Thema hinausweisen soll.

4 Verwandte Diskussionen in der Romanistik

4.1 Rolle des Lateinischen und Konzept der historischen Betrachtung

Die Unterscheidung von Erb- und Buchwörtern wird in zahlreichen Einführungen in die Romanistik thematisiert, sie kann entsprechend als etabliertes Gebiet der Sprachwissenschaft gelten. Zur didaktischen Vermittlung und Bedeutung dieser Unterscheidung gibt es allerdings bis jetzt keine Forschung. Die Fachdidaktik in der Romanistik legt ihren Schwerpunkt erwartungsgemäß auf die schulische Bildung, erst im Studium relevante Themen werden entsprechend nicht berücksichtigt. Vereinzelt finden sich dennoch Publikationen zu hochschuldidaktischen Überlegungen zur Lehre in der Romanistik, wobei der Stellenwert von Sprachgeschichte und Latein im Linguistikstudium sowie Fragen der Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik wiederkehrend diskutierte Themen darstellen; hier gibt es Anknüpfungspunkte zum vorgestellten SoTL-Projekt.

Ein Punkt im *Decoding-the-Disciplines*-Modell besteht in der Frage, wie Expertinnen und Experten vorgehen, um den *Bottleneck* zu überwinden (Middendorf & Pace, 2004, S. 3). Im hier untersuchten Bereich sind bei diesem Expertenwissen zunächst Lateinkenntnisse zu nennen (vgl. z. B. Herling & Wochele, 2020, S. 179, die die Bedeutung von Lateinkompetenzen in der Romanistik explizit auch auf den Buchwortschatz beziehen). Unter den Studierenden sind Vorkenntnisse im Lateinischen allerdings die Ausnahme. Dies liegt an veränderten Rahmenbedingungen: Mittlerweile hat NRW den klassischen Nachweis von Lateinkenntnissen für das Romanistikstudium abgeschafft (Teuber, 2016, S. 539 f.). Strategien zur Überwindung des Erbwort-Buchwort-*Bottlenecks* sollten also nicht beim Lateinischen ansetzen, sondern an Lautregeln und sprachsynchrone, d. h. gegenwartbezogene Kenntnisse der Studierenden anknüpfen.

Unter anderem im Zusammenhang mit der veränderten Funktion des Lateinischen gilt es, Kurse zur Sprachgeschichte neu zu denken; dabei können Ansätze wie die *historische Betrachtung* (Christmann, 1975) einbezogen werden, die in der Romanistikdidaktik schon länger im Raum stehen. Im Gegensatz zu den klassisch konzipierten chronologisch orientierten Kursen zur Sprachgeschichte legt dieses Konzept den Schwerpunkt auf Phänomene, die sich aus der Gegenwartssprache heraus als relevant darstellen lassen. Aktuelle Reflexionen hierzu finden sich bei Tacke (2021), der die Konzeptionen von Lehrveranstaltungen und Einführungswerken vorstellt, in denen dieses Vorgehen gewählt wird. Sehr positiv bespricht er ein Spanischlehrwerk, das zwar unabhängig vom Ansatz der historischen Betrachtung entstanden ist, aber ebenfalls „[...] konsequent von der Gegenwartssprache ausgeht“ (Tacke, 2021, S. 77). Es handelt sich um *The History of Spanish – A Student's Introduction* von Ranson und Lubbers Quesada (2018). Die meisten Kapitel sind hier mit einer Frage überschrieben, die sich auf eine Beobachtung in der Gegenwartssprache bezieht, die dann als Aufhänger für ein sprachgeschichtliches Thema dient. Kapitel 8 nutzt dabei den Unterschied zwischen Erb- und Buchwort in derselben Wortfamilie: „Why is ‚milk‘ *leche* but ‚milky way‘ is *vía láctea*?“ (Ranson & Lubbers Quesada, 2018, S. 163) – dieses Kapitel hat auch die Anregung für den Einstieg in den vorliegenden Artikel gegeben. Das ist eine ganz andere Art von Frage als „How did *acutum* become *agudo*?“, die sich ebenfalls als Kapitelüberschrift bei Ranson & Lubbers Quesada findet (2018, S. 134). Die zweite Frage setzt einen Bezug zum Lateinischen voraus und hat kein erklärendes Potenzial in Bezug auf einen gegenwärtigen Sprachbefund. Über die Arbeit mit dem Gegensatz Erbwort – Buchwort wie in der Frage nach *leche* versus *vía láctea* wird die Sprachgeschichte hingegen in die Gegenwart geholt und die lateinische Form gleichzeitig indirekt als Ausgangspunkt sprachgeschichtlicher Überlegungen eingeführt. Hier zeigt sich also das Potenzial des Erbwort-Buchwort-Themas beispielhaft: Es eröffnet einen Zugang zur Sprachgeschichte, nimmt diese aber nicht als Voraussetzung zum Erreichen der oben beschriebenen Lernziele.

4.2 Romanische Interkomprehension

In der Forschungsliteratur zur romanischen Interkomprehension werden Strategien vorgestellt, wie Lernende mit Kenntnissen in einer oder mehreren romanischen Sprachen sich Texte in einer anderen romanischen Sprache (lesend) erschließen können. Auch wenn es hier also um ein anderes Thema geht, konnte ich mir die *EuroComRom*-Methode (Klein & Stegmann, 2000) zunutze machen, die verschiedene Erschließungsstrategien als „sieben Siebe“ präsentiert. Entscheidend für die vorliegenden Lernziele war das erste Sieb, der „internationale Wortschatz“ (Klein & Stegmann, 2000, S. 31–36). Die Idee ist, dass der internationale Wortschatz, der in den europäischen Sprachen formal nur geringfügig voneinander abweicht, bei der Erschließung von Texten in unbekannten Sprachen zentral ist und dass hier gerade auch Fremdwörter im Deutschen (oft aus höheren Sprachregistern und/oder dem Fachwortschatz) hilfreich sind. Schaut man sich die Beispiele an, fällt wenig überraschend auf, dass es sich hierbei meist um lateinische oder griechische Wörter handelt, also um Buchwortschatz. Somit kann diese Strategie auf die Unterscheidung von Erb- und Buchwörtern, etwas abgewandelt, auch angewandt werden (vgl. Kapitel 5).

Eine weitere wichtige Quelle aus dem Bereich der Interkomprehensionsforschung, die bei der Methodik und der Auswertung des vorgestellten SoTL-Projektes einen Bezugspunkt darstellen wird,

ist die Habilitationsschrift von Müller-Lancé (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb* (vgl. Kapitel 7). Müller-Lancé (2006, S. 59) schildert unter anderem seine Erfahrungen mit der *EuroComRom*-Methode; die meist fehlenden Lateinkenntnisse seiner Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer können zumindest teilweise durch den Bezug auf deutsche Latinismen (ergo: Buchwörter) ausgeglichen werden, wobei der Autor herausarbeitet, dass Seniorstudierende diese Methode erfolgreicher anwenden als die jüngeren Teilnehmenden.

5 Methodische Umsetzung und Erfahrungen im Kurs

Zielpublikum der didaktischen Innovation waren Bachelorstudierende der Romanistik (Französisch oder Spanisch), die sich mehrheitlich im zweiten bis fünften Fachsemester befanden. Anstatt als einzelnes Sitzungsthema wurde die Unterscheidung von Erb- und Buchwörtern als durchgehendes Semesterthema konzipiert, d. h., es gab dazu in jeder Sitzung des Französisch- oder Spanischseminars einen Block von 10 bis 20 Minuten.

Die ersten drei Sitzungen galten der Hinführung zum Thema und der Erarbeitung der linguistischen Grundlagen. Erkennungsstrategien wurden explizit vorgestellt und eingeübt, wobei manche Übungen in den folgenden Sitzungen auch von Studierenden vorbereitet wurden.

Folgende Erkennungsstrategien, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, wurden den Studierenden zur Verfügung gestellt, wobei kursintern zwischen *Regeln* (entspricht Lautregeln bzw. deren grafischen Verschriftungen⁴ mit hohen Trefferquoten und sprachgeschichtlich erklärbaren Ausnahmen) und *Hinweisen* unterschieden wurde:

1. Graphemkombinationen für das Erkennen von Buchwörtern Französisch und Spanisch:
 - <-p->, <-t-> sowie <-c-> als [k] intervokalisches
 - Kombination <-ct->
2. Graphemkombinationen für das Erkennen von Buchwörtern nur Französisch:
 - <sc->, <sp->, <st-> am Wortanfang oder in der Wortmitte⁵
 - <ca-> am Wort- oder Silbenanfang (statt erbwörtlich <cha->)⁶
3. Graphemkombinationen für das Erkennen von Buchwörtern nur Spanisch:
 - <cl->, <pl->, (<fl->) am Wortanfang (statt erbwörtlich <ll->)
 - Kombination <-ns->
 - <f-> am Wortanfang (statt erbwörtlich <h->; Ausnahmen vorhanden)
4. Weitere Hinweise für das Erkennen von Buchwörtern
 - *Sprachvergleich*: Das Wort existiert auf formaler Seite nahezu identisch als Fremdwort im Deutschen oder in anderen europäischen Sprachen.
 - *Wortfamilien*: Es gibt Wörter, die formal anders aussehen, inhaltlich aber zur Wortfamilie gehören, da sie z. B. die passenden Substantive oder Verben darstellen, die i. d. R. von Fremdsprachenlernenden zuerst gelernt wurden – diese Vergleichswörter sind dann Erbwörter, das Suchwort ist ein Buchwort.
 - Nur im Spanischen: Eine *Betonung* auf der drittletzten Silbe oder noch weiter vorne kann, von Verbalkonjugationen abgesehen, auf das Vorliegen eines Buchworts hindeuten.

In den Lern- und Übungseinheiten zu Erb- und Buchwörtern deckten sich meine Erfahrungen zunächst mit denen aus vergangenen Semestern: Am Anfang verlief die Lernkurve flach, die Studierenden taten sich erneut schwer mit dem Thema. Auch die Anwendung der Lautregeln, die als einfachste Strategie gelten kann, weil sie sich nur auf das gegebene Wort selbst bezieht, funktionierte nicht auf

4 Wenn nicht in [...] angegeben, beziehen sich die Regeln auf die grafische Verschriftung der Laute, entsprechend ist für diese Ebene die Rede von *Graphemkombinationen*.

5 Diese Regel findet im Spanischen fast nur bei Lehnwörtern aus modernen Sprachen Anwendung, da auch Entlehnungen aus dem Latein hier angepasst wurden und das westromanische prothetische e erhalten haben (z. B. *estático*).

6 Dieses Merkmal kann ebenfalls auf Entlehnungen aus dem Italienischen hindeuten, die im Unterricht gewählten Beispiele waren aber ausschließlich Latinismen.

Anhieb. Ich habe den Übungsaufbau, ganz im Sinne des *Decoding-the-Disciplines*-Ansatzes, noch einmal vereinfacht und versucht, „small, manageable steps“ (Middendorf & Pace, 2004, S. 9) zu finden. Anstelle der Entscheidungsfrage „Erbwort oder Buchwort?“ habe ich eine Liste mit Buchwörtern präsentiert. Die Aufgabe der Studierenden war es dann, nach Argumenten für die bereits erfolgte Zuordnung zu suchen. Im Anschluss konnte der Schwierigkeitsgrad wieder angehoben werden, mit immer besseren Ergebnissen. Für alle folgenden Übungen habe ich dann als Aufgabenstellung vorgegeben, dass nur die Einordnung als Buchwort begründet werden musste und Erbwörter im Ausschlussverfahren bestimmt werden sollten, denn die erarbeiteten Begründungen funktionieren nur unilateral.

Ein Blick auf die Kursnotizen, die ich während der Sitzungen anhand der Antworten der Studierenden aus dem Plenum erstellt habe, zeigt ganz klar, dass von mehreren möglichen Strategien die Lautregeln nahezu immer zuerst genannt wurden, z. B. im folgenden Beispiel aus dem Französischkurs:

vital: -t-; Sprachvergleich: *vital*; Wortfamilie: *la vie* (sp. *vida*)

Als erstes Argument wurde das intervokalische [t] angeführt, gefolgt von Sprachvergleich und Wortfamilie sowie einem ebenfalls aus dem Kreise der Studierenden kommenden Hinweis auf das dazugehörige spanische Erbwort. Die einzige Strategie, die zumindest im Spanischkurs noch besser zugänglich war als die Lautregeln, stellte die Suche nach einer abweichenden Betonung dar – diese trifft allerdings nur auf einen kleinen Teil der Beispiele zu.

6 Test Erbwort/Buchwort

6.1 Beschreibung des Tests

Zu den Kursanforderungen gehörte, dass die Studierenden am Semesterende einen auf die Lernziele ausgerichteten Test bestehen mussten; diese Testergebnisse stellen gleichzeitig die zentrale Datenerhebung dar, mit der die Überwindung des *Bottlenecks* im SoTL-Projekt geprüft werden soll. Die Aufgabenstellung lautete wie folgt:

Handelt es sich bei den folgenden Wörtern um ein Erbwort oder um ein Buchwort? Begründen Sie Ihre Entscheidung, falls es sich um ein Buchwort handelt (mindestens ein Argument für die Bewertung angeben, zusätzliche Argumente sind möglich). Geben Sie bitte auch an, falls Sie die Bedeutung des Wortes nicht kennen (nicht bewertungsrelevant!)

Das Abfrageschema sah so aus (hier am Beispiel des sp. Erbwords *llover* = *regnen*):

☐ llover ☐ Erbwort ☐ Buchwort ☐ Bedeutung unbekannt

Falls Buchwort, warum?

Insgesamt sollten 22 Lexeme zugeordnet werden, davon jeweils 14 Buch- und 8 Erbwörter. Es wurden mehr Buchwörter erfragt, um die Anwendung der Strategien besser überprüfen zu können (auf die fehlende Gleichverteilung wurden die Studierenden mündlich hingewiesen). Im Vorfeld wurde für alle Buchwörter eine Matrizze angelegt, aus der absehbar ist, welche Strategien in Bezug auf das Wort anwendbar sind, wie hier an frz. *octave*/sp. *octavo* bzw. *octava* gezeigt werden soll (einem von zwei Lexemen, die für den Französisch- und den Spanischtest Verwendung gefunden haben):

octave/octavo: Lautregel: ja, Graphemkombination -ct-; Sprachvergleich: ja, z. B. Deutsch, Englisch; Wortfamilie: ja, frz. *huit*/spanisch *ocho* (*acht*); Betonung im Spanischen: nein

Aus Platzgründen können die Matrizen selbst hier nicht komplett gezeigt werden, sie bilden aber die Grundlage der Auswertungen in Kapitel 6.2 und 6.3. Wichtig ist anzumerken, dass immer mindestens zwei Erkennungs- und Begründungsstrategien möglich sind, meist sogar mehr. Dies hat zunächst innersprachliche Gründe: Zumindest bei Wörtern lateinischen Ursprungs greifen die Lautregeln oft und der Sprachvergleich liefert fast immer Ergebnisse. Auch die Übungsbeispiele aus dem Unterricht ließen sich über verschiedene Strategien erschließen. Zudem verhält es sich in der Interkomprehensionsstudie von Müller-Lancé, die trotz des anderen Themenschwerpunkts gewisse Anregungen für das vorliegende Projekt geliefert hat, auch so, dass mehrere Erschließungsstrategien gleichzeitig denkbar sind (Müller-Lancé, 2006, S. 513).

Die gleichzeitige Anwendbarkeit mehrerer Strategien im Erbwort-Buchwort-Test führt dazu, dass die Studierenden nicht gezwungen sind, alle Strategien anzuwenden, zumal nur eine korrekte Begründung bewertungsrelevant war. Ob sie eine bestimmte Strategie grundsätzlich anwenden können, lässt sich aus den Ergebnissen somit nicht direkt ablesen.

6.2 Auswertung Französisch

Acht Studierende haben den Französisch-Test mitgeschrieben, die Teilnehmendenzahl ist also gering und die Ergebnisse sind somit nur bedingt aussagekräftig.

Bei der Unterscheidung Erbwort/Buchwort sehen die Ergebnisse wie folgt aus:

- 15 von 22 Wörtern wurden von allen TN korrekt zugeordnet.
- 4 von 22 Wörtern wurden von 7 TN korrekt zugeordnet.
- 1 von 22 Wörtern von 6 TN korrekt zugeordnet.
- 2 von 22 Wörtern wurden von 4 TN korrekt zugeordnet.

Diese Ergebnisse können als sehr gut bewertet werden; das Lernziel, Erb- und Buchwörter unterscheiden zu können, wurde erreicht. Die Studierenden haben ebenfalls die Kompetenz erworben, ihre Entscheidung pro Buchwort mit linguistischen Argumenten begründen zu können: Nur in zwei Fällen, in denen ein Buchwort korrekt erkannt wurde, fehlte eine stichhaltige Begründung. Dies zeigt, dass die hohen Zuordnungsquoten kein Zufallsprodukt sind; der *Bottleneck* wurde überwunden.

Als Nächstes soll nun eine Auswertung in Bezug auf die angewandten Strategien erfolgen. Zunächst wird die Umsetzung der Lautregeln dargestellt; 11 von 14 Buchwörtern waren hierüber erschließbar. Die Aufzählung orientiert sich an den Regeln, die auf die entsprechenden Buchwörter zutreffen. Die jeweils erstgenannte Zahl hinter einem Buchwort bezieht sich auf die Zahl der Anwendungen beim konkreten Lexem, die Zahl in Klammern bezieht sich auf die insgesamt korrekt erfolgten Zuordnungen durch die Studierenden (aufgrund der Teilnehmendenzahl maximal 8 möglich):

- <-p->, <-t->, <-c->:

festivité: 6 (8); amical: 8 (8); décadence: 6 (8); réparer: 4 (4)

Quote: 24/32 – 75 %⁷

- <-c->:

octave 8 (8); fructose 8 (8)

Quote: 16/16 – 100 %

- <-sc->, <-st->:

festivité 3 (8); studieux 5 (7); scribe 3 (6); testimonial 7 (8)

Quote: 18/32 – 56,25 %

⁷ Bei der Berechnung der Quote wurde immer die Zahl der theoretisch möglichen korrekten Zuordnungen als Bezugswert herangezogen, also die Zahl der TN (hier: 8) multipliziert mit der Anzahl der unter die jeweilige Regel fallenden Lexeme (hier: 4), daher $4 \times 8 = 32$ mögliche erfolgreiche Zuordnungen. Die Zahl der tatsächlich korrekten Bestimmungen als Buchwort durch die TN, die ja auch über andere Strategien erfolgt sein konnte, wurde somit nicht berücksichtigt.

- <ca->:

candidat 8 (8); calorifique 8 (8); décadence 1 (8)

Quote: 17/24–70,83 %

Insgesamt wurden 75 von 104 Fällen, in denen eine Lautregel Anwendung finden konnte, von den Studierenden korrekt benannt, dies entspricht einer Quote von 72,12 %. Die Lautregeln werden somit häufig herangezogen, um Buchwörter einzuordnen. Besonders gut abgeschnitten hat die ct-Regel mit 100 %, die intervokalischen Plosive, verschriftet durch <-p->, <-t->, <-c->, wurden in drei Viertel aller Fälle benannt. Die ca-Regel schneidet nur deshalb etwas niedriger ab, weil im Wort *décadence* zwei Lautregeln Anwendung finden konnten.⁸ Auf die schlechteste Quote kommen die Graphemkombinationen <-sc-> und <-st-> mit etwas über 50 %; die dazugehörigen Lexeme wurden dennoch in mindestens sechs von acht Fällen korrekt über andere Strategien als Buchwörter bestimmt.

Die Auswertung dieser weiteren Strategien zeigt Tabelle 1. Über den Sprachvergleich waren theoretisch alle Buchwörter erkennbar, über einen Abgleich mit der Wortfamilie 11 von 14:

Tabelle 1: Anwendung der Strategien zu Sprachvergleich und Wortfamilie FR

Lexem + Zuordnung		Sprachvergleich	Sprachen	Wortfamilie
festivité	8	3	DT 3, ENG 1	0
candidat	8	2	DT 2, ENG 1	–
studieux	7	2	DT 1, ENG 1	3
amical	8	0	0	0
scribe	6	1	ENG 1	1
péninsule	4	3	ENG 2, SP1	1
octave	8	5	DT 5, ENG 1	1
calorifique	8	0	0	0
labial	7	6	DT 4, ENG 1, SP 1	2
domicile	7	7	DT 7, ENG 1, SP 1	1
testimonial	8	2	DT/ENG/ROM 1	0
décadence	8	3	DT 3	–
fructose	8	2	DT 2, ENG 1	0
réparer	4	2	DT 2, ENG 2	–
Quote/Auszählung		38/112–33,93 %	DT 30, ENG 13, SP/(ROM) 4	9/88–10,23 %

Die in Tabelle 1 abgebildeten Quoten sind sehr viel niedriger als bei den Lautregeln. Von den möglichen Anwendungen des Sprachvergleichs wurden dennoch immerhin ein Drittel der Fälle erkannt. Auf die häufigsten Nennungen kommen zwei Wörter, die sich nicht über die vorgestellten Lautregeln erschließen lassen: *labial* (Adjektiv zu *Lippe*) und *domicile*; hier waren die Studierenden gezwungen, nach anderen Wegen als nach ihrer klar präferierten Strategie zu suchen, und sie waren erfolgreich; bei beiden Wörtern gab es auch vereinzelt Zuordnungsversuche über die Wortfamilie. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei *péninsule* (*Halbinsel*), allerdings waren hier insgesamt die zutreffenden

⁸ Bei *amical* (*freundschaftlich*) hat keiner der Teilnehmenden versucht, die ca-Regel anzuwenden; sie wurde in die Auswertung nicht einbezogen.

Zuordnungen geringer (neben *réparer* wurde bei diesem Lexem die schlechteste Trefferquote erreicht). Von den genannten Sprachen im Sprachvergleich kommt Spanisch eine Randrolle zu, am häufigsten wurde Deutsch als A-Sprache genannt (vgl. Kapitel 7), aber auch Englisch ist wichtig. Bei der Nennung der Sprachen ist zu bedenken, dass Studierende oft mehr als eine Sprache angegeben haben. Der Abgleich von Wortfamilien wurde kaum genutzt, um Buchwörter zuzuordnen, hier wurde nur eine Quote von 10 Prozent erreicht. Einzig bei *studieux* (*fleißig*; Relationsadjektiv zu *Studium*) war für immerhin drei Teilnehmende ein Abgleich mit dem dazugehörigen Verb *étudier* (*studieren*) naheliegend.

Für den Französisch-Test zeigen sich also – bei geringer Zahl von Teilnehmenden – eine klare Präferenz für den Rückgriff auf Lautregeln sowie eine gewisse Kompetenz in der Anwendung des Sprachvergleichs. Da nur eine Strategie genannt werden musste, hängen die Ergebnisse allerdings sehr davon ab, inwieweit die Studierenden bereit waren, nach bereits erfolgreicher Zuordnung nach weiteren Argumenten zu suchen.

6.3 Auswertung Spanisch

16 Studierende des Spanisch-Basisseminars haben ihre Testergebnisse für die didaktische Auswertung im Rahmen des SoTL-Projektes zur Verfügung gestellt. Dabei wurden folgende Ergebnisse für der Unterscheidung Erbwort/Buchwort erzielt:

- 4 von 22 Wörtern wurden von allen TN korrekt zugeordnet.
- 10 von 22 Wörtern wurden von 13 bis 15 TN korrekt zugeordnet.
- 6 von 22 Wörtern wurden von 9 bis 12 TN korrekt zugeordnet.
- 2 von 22 Wörtern wurden von weniger als der Hälfte der TN korrekt zugeordnet.

Das Lernziel, Erb- und Buchwörter unterscheiden zu können, wurde von der Lerngruppe somit in gutem Maße erreicht, wenn die Werte auch nicht an das sehr gute Ergebnis der französischen Vergleichsgruppe heranreichen können, die allerdings sehr klein war. Vergleichbar sind die beiden Kurse im Hinblick auf die relative Betrachtung des zweiten Lernziels. Auch im Spanischtest war es so, dass eine korrekte Einordnung als Buchwort i. d. R. mit einer korrekten Begründung einherging (nur 5-mal war hier die Begründung falsch oder fehlend). Auch das Lernziel der begründeten Unterscheidung wurde somit überwiegend erreicht.

Für das Spanische soll nun ebenfalls eine Aufschlüsselung der Strategien erfolgen, zunächst in Bezug auf die Lautregeln. Wie in 6.2 erfolgt die Aufschlüsselung nach Regeln; die erstgenannte Zahl bezieht sich auf die Nennung der Lautregel im konkreten Fall, die Zahl in Klammern auf die Gesamtzahl der korrekten Zuordnungen (aufgrund der Teilnehmendenzahl max. 16 möglich):

- <-p->, <-t->, <-c->:

estatal 14 (16); público 9 (15); amical 13 (13); título 13 (16); apertura 9 (12)

Quote: 58/80–72,5 %

- <-ct->:

octavo 15 (16); directo 13 (15)

Quote: 28/32–87,5 %

- <-cl->, <-pl->:

proclamar 11 (14); pleno 13 (13)

Quote: 24/32–75 %

- <-ns->:

transmisión 4 (14) ; consciente 3 (9)

Quote: 7/32–21,88 %

- <f->:

folio 1 (7); fabular 0 (5)

Quote: 1/32–3,13 %

Insgesamt haben die Studierenden die Lautregeln in 118 von 208 möglichen Fällen korrekt benannt; dies entspricht einer Quote von 56,7 Prozent.

Die beiden Lautregeln, die im Spanischen und im Französischen anwendbar sind, werden auch im Spanischen sehr häufig herangezogen; die sprachspezifischen Regeln zu den Kombinationen <cl-> und <pl-> werden ebenfalls in drei Viertel aller Fälle genannt. Die Lautverbindung <-ns->, die vorher im Unterricht anhand des Unterschieds zwischen dem spanischen Erbwort *mesa* (Tisch) und dem deutschen Fremdwort *Mensa* eingeführt worden war, wurde nur von einer Minderheit der Studierenden genannt; die Einordnung der betroffenen Wörter erfolgte mehrheitlich über den Sprachvergleich. Bis auf eine Ausnahme war den Studierenden die f-Regel im Anlaut unbekannt.

Im nächsten Schritt wird nun die Anwendung der weiteren Hinweise in den Blick genommen. Im Vergleich zum Französischen tritt die Betonungsregel hinzu (3-mal anwendbar); Möglichkeiten zu sprachvergleichenden Überlegungen gab es bei 12 von 14 Buchwörtern, über einen Abgleich mit der Wortfamilie wären 10 von 14 Buchwörter erschließbar gewesen. Die Ergebnisse sehen wie folgt aus:

Tabelle 2: Anwendung der Strategien zu Betonung, Sprachvergleich und Wortfamilie SP

Lexem + Zuordnung		Betonung	Sprachvergleich	Sprachen	Wortfamilie
<i>estatal</i>	16	–	1	0	0
<i>público</i>	15	10	4	ENG 3	–
<i>amical</i>	13	–	0	0	0
<i>proclamar</i>	14	–	4	ENG 1, PT 1	0
<i>octavo</i>	16	–	3	DT 1, ENG 1	0
<i>título</i>	16	7	5	DT 1, ENG 1	–
<i>cálido</i>	12	12	–	–	0
<i>directo</i>	15	–	5	ENG 2	0
<i>folio</i>	7	–	5	DT 2	0
<i>transmisión</i>	14	–	10	DT 2, ENG 5	–
<i>pleno</i>	13	–	0	0	0
<i>consciente</i>	9	–	6	ENG 4, PT 1	–
<i>fabular</i>	5	–	5	ENG 3, FR 1	0
<i>apertura</i>	12	–	–	–	0
Quote		29/48–60,42 %	48/192–25 %	DT 6, ENG 20, PT 2, FR 1	0 %

Die Betonungsregel wurde in 60 Prozent aller möglichen Fälle angewandt – dies ist zwar an sich eine hohe Quote, angesichts der positiven Vorerfahrungen bei den Übungen im Unterricht bleibt die Zahl aber etwas hinter den Erwartungen zurück. Dies liegt vermutlich daran, dass *público* und *título* auch über die erste Lautregel erschließbar waren, hier außerdem auch der Sprachvergleich öfter genannt wurde als bei anderen Lexemen. Interessant ist der Fall von *cálido* (warm): Da hier keine der vorgestellten Lautregeln angewandt werden konnte und die Arbeit mit der Wortfamilie wenig nahe-

liegend war, beruhen alle zwölf korrekten Zuordnungen auf der Anwendung der Betonungsregel. Diese ist den Studierenden also zugänglich, wenn sie gezwungen sind, darauf zurückzugreifen.

Auf den Sprachvergleich haben die Studierenden nur in einem Viertel aller möglichen Fälle zurückgegriffen. Am meisten Nennungen erreicht hier das Wort *transmisión*; *octavo*, dessen Äquivalent im Französischen gut abschnitt und das naheliegende Parallelen zum Deutschen hat, schafft es hingegen nur auf wenige Anwendungen. Einige der Studierenden haben beim Argument des Sprachvergleichs vergessen, die Vergleichssprachen anzugeben, was einen Abzug bei der Punktevergabe zur Folge hatte. Dies bedeutet, dass die Nennungen der Vergleichssprachen nur bedingt aussagekräftig sind; wenn Studierende doch Sprachen genannt haben, dann oft gleich mehrere. Interessant ist, dass das Deutsche als A-Sprache der Studierenden wenig genannt wird, Englisch als meist bestbeherrschte Fremdsprache (vgl. Kapitel 7) wird sehr viel häufiger angegeben.

Deutlich hinter den Erwartungen zurückgeblieben sind die Ergebnisse im Bereich der Wortfamilie: War die Zahl der Nennungen bereits im Französischtest niedrig, so wurde das Argument im Spanischen kein einziges Mal aufgeführt, obwohl es im Unterricht auch an Beispielen besprochen worden war. Tatsächlich setzen manche Beispiele doch schon einen sprachhistorisch geschulten Blick voraus, doch gilt dies nicht für alle Fälle: *pleno* – *lleno* (beides *voll*), *estatal* (*staatlich*) – *estado* (*Staat*) oder *amical* (*freundschaftlich*) – *amigo* / *amiga* (*Freund* / *Freundin*) hätten den Studierenden durchaus zugänglich sein können, wenn ihnen die Bedeutung der Buchwörter bekannt wäre. Im Gegensatz zu den Französischstudierenden, die die Option „Bedeutung unbekannt“ im Test nahezu nie angekreuzt haben, haben die Spanischstudierenden manchmal Angaben dieser Art gemacht: Die Bedeutung von *estatal* war mindestens acht Teilnehmenden unbekannt, bei *amical* waren es sechs, bei *cálido* vier. Die Anwendbarkeit des Sprachvergleichs und die Analyse der Wortfamilie beruht im Gegensatz zu den Laut- und Betonungsregeln darauf, dass die Bedeutung bekannt ist. Ihre Anwendung ist somit voraussetzungsreicher.

7 Ergebnisse der Befragungen

Ergänzend zur Datenerhebung durch den Abschlusstest sind zwei Befragungen der Studierenden zum Tragen gekommen. Der erste namentlich auszufüllende Fragebogen bezog sich auf die individuelle Sprachensituation der Teilnehmenden; hierbei wollte ich Hintergrundinformationen gewinnen, um zu sehen, welche sprachlichen Ressourcen den Studierenden zur Verfügung stehen und inwieweit sich diese zu den Testergebnissen in Beziehung setzen lassen. Der zweite Fragebogen bot den Studierenden die Gelegenheit zur anonymen Selbsteinschätzung und zu Rückmeldungen zum Thema.

Die Befragung zur individuellen Sprachensituation haben elf Teilnehmende ausgefüllt (fünf aus dem Französisch-, sechs aus dem Spanischkurs). Damit war der Rücklauf im Vergleich zur Anzahl der untersuchten Tests gering, was möglicherweise auch mit den Umständen (Hochladen über eine Lernplattform am Semesterende) zusammenhing. Dennoch geben die Fragebögen zumindest einen Einblick in die Sprachenprofile der Studierenden und ihr Potenzial. Abgefragt wurden Informationen zum Bildungsweg (Abitur in Deutschland oder nicht?; Französisch/Spanisch als Grund- oder Leistungskurs?; weiteres studiertes Fach?), zu Familiensprachen, zu Fremdsprachen in der Lernreihenfolge (wo?; wie lange?; mind. 1-mal pro Monat praktiziert?). Zudem sollten die Studierenden alle von ihnen beherrschten Sprachen (Familien-, Schul-, Fremdsprachen) von der bestbeherrschten absteigend ranken. Sie hatten ebenfalls die Gelegenheit, freie Anmerkungen zu ihrer Sprachensituation zu ergänzen. Der Fragebogen orientierte sich an Müller-Lancé (2006, S. 517–518).

Die Auswertung hat ergeben, dass alle Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben; bis auf zwei Studierende war Deutsch auch die durchgehende Schulsprache von der Grundschule an. Deutsch kann also als die A-Sprache der Studierenden bezeichnet

werden, in Anlehnung an eine in der Übersetzungswissenschaft übliche Terminologie.⁹ Manche Studierenden geben an, dass sie neben dem Deutschen oder überhaupt noch in weiteren Familiensprachen (z. B. Englisch, Griechisch, Kurdisch) auf unterschiedlichem Niveau kommunizieren. Französisch oder Spanisch wurden nie als Familiensprachen genannt, waren aber i. d. R. Schulsprachen und wurden meist als Grundkurs in der Oberstufe belegt. Bis auf eine Teilnehmerin war für alle Studierenden Englisch die zuerst gelernte Fremdsprache, jeweils von der Grundschule an. Acht von elf Teilnehmenden studieren neben Französisch/Spanisch eine weitere Sprache (Englisch oder Deutsch). Drei Personen hatten im Gymnasium Lateinunterricht. Acht Teilnehmende geben an, dass Deutsch ihre bestbeherrschte Sprache sei, bis auf eine Ausnahme gefolgt vom Englischen. Insgesamt ordnen zehn von elf Teilnehmenden ihre Englischkenntnisse besser ein als ihre Französisch- oder Spanischkompetenzen, sogar dann, wenn sie im Zweitfach nicht Englisch studieren. Hier zeigen sich nicht nur die Folgen der langen Lernzeit, sondern auch der häufige Kontakt zum Englischen in den Medien und sozialen Netzwerken, die von manchen Studierenden auch explizit benannt wurden.

Die Angaben der Studierenden zeigen, dass sie auf verschiedene Vergleichssprachen zurückgreifen könnten. Müller-Lancé (2006, S. 467) hat allerdings in Bezug auf Interkomprehensionsstrategien gezeigt, dass es verkürzt wäre zu glauben, dass Kenntnisse in anderen Sprachen auch automatisch als Erschließungsstrategien genutzt werden. Dieser Befund deckt sich mit den hier vorgestellten Ergebnissen zur Zuordnung von Erb- und Buchwörtern: Auch bei vorhandenen Sprachkenntnissen in Vergleichssprachen haben die Studierenden diese nur bedingt genutzt. Während bei Müller-Lancé eher auf den Kontext als auf den Sprachvergleich zurückgegriffen wurde, um Texte in einer unbekannten romanischen Sprache zu erschließen, war im Falle der Unterscheidung von Erb- und Buchwort der Weg über Lautregeln deutlich populärer. Wenn eine Vergleichssprache zurate gezogen wird, dann ist dies in Müller-Lancés Daten (2006, S. 467) nicht die sprachhistorisch naheliegendste, sondern eher die bestbeherrschte; Lateinkenntnisse kommen nur unter sehr spezifischen Bedingungen zum Tragen. Auch dies deckt sich mit den Ergebnissen, die sich beim SoTL-Projekt aus der Kombination von Sprachensituation und Testergebnissen zeigen (allerdings bei geringer Datenlage): Latein wird von den betreffenden Studierenden in der Sprachenreihenfolge als Letztes angegeben und im Test nie als Vergleichssprache genannt. Englisch, nahezu durchgehend die bestbeherrschte Fremdsprache, wird hingegen eher sprachvergleichend genutzt, Deutsch als A-Sprache ebenso. Inwieweit den Studierenden in manchen Kontexten der Weg über das Englische sogar leichter fällt als über den Fremdwortschatz im Deutschen – vgl. den bei Müller-Lancé (2006, S. 59) erwähnten Unterschied zwischen jüngeren und älteren Studierenden –, ist eine Frage, deren Vertiefung lohnenswert erscheint.

Die Ergebnisse der anonymen Selbsteinschätzung des Semesterthemas durch die Studierenden sollen an dieser Stelle nur kurz vorgestellt werden; sie dienen vor allem dem Abgleich mit den Testergebnissen, wobei die geringe Teilnehmendenzahl Verallgemeinerungen erschwert. Sechs Teilnehmende des Französischkurses und acht Teilnehmende des Spanischkurses schätzen ihre erworbenen Kompetenzen wie folgt ein: 4/14 TN fühlten sich „sehr sicher“ bei der Unterscheidung von Erb- und Buchwörtern, 7/14 „überwiegend sicher“, 1/14 „teilweise sicher“. Bei der Begründung der Einordnung als Buchwort fühlten sich alle TN „sehr sicher“ oder „überwiegend sicher“. Dies deckt sich mit den tatsächlich beim Test erzielten überwiegend guten bis sehr guten Ergebnissen. Bei der Frage, welche Strategie ihnen in der Anwendung am leichtesten fiel, nannten zehn Teilnehmende die Lautregeln – auch dies ist im Abgleich mit den Testergebnissen wenig überraschend. Bei der Frage, ob die Anwendungen bestimmter Strategien ihnen besonders schwerfielen, antworteten fünf TN mit „nein“, sechs TN nannten die „Wortfamilie“, vier TN den „Sprachvergleich“, nur jeweils eine Nennung entfiel im Spanischen auf „Lautregeln“ und „Betonung“. Auch diese Ergebnisse waren erwartbar und bestätigen die Präferenzen, die sich bei der Auswertung des Tests gezeigt haben. Zum Thema Sprachver-

⁹ *A-Sprache* meint hier die wichtigste Arbeitssprache. Der Begriff *Muttersprache* wird in der Übersetzungswissenschaft und akademischen Übersetzer Ausbildung eher vermieden, weil er für viele Menschen an Aussagekraft verloren hat; neben der A-Sprache als Sprache, in der der Bildungsweg absolviert wurde, werden in vielen Familien noch weitere Familiensprachen gesprochen, die dann aber nicht immer in allen Registern beherrscht werden (Albrecht & Kunert, 2024, S. 39).

gleich wurde noch erfragt, welche Vergleichssprachen den Studierenden beim Verständnis linguistischer Themen – auch über das Semesterthema „Erbwort/Buchwort“ hinaus – als hilfreich erscheinen, Mehrfachnennungen waren möglich. Folgende Sprachen wurden von mindestens fünf TN benannt: Englisch (13-mal), Deutsch (11-mal), Italienisch (5-mal), Latein (5-mal). Hier bestätigt sich in der Selbsteinschätzung der Studierenden die herausragende Rolle des Englischen als bestbeherrschter Fremdsprache (neben Deutsch als A-Sprache).

Die Möglichkeit, freie Anmerkungen zu Erfahrungen mit dem Semesterthema zu machen, haben in der Befragung nur drei Studierende genutzt. Zwei Kommentare waren sehr positiv: Die Studierenden äußerten sich dahingehend, dass das Thema schnell erlernbar gewesen sei bzw. gut vermittelt wurde. Der dritte Kommentar zielte zunächst in eine ähnliche Richtung; die betreffende Person erwähnte sogar explizit die sprachgeschichtliche Bedeutung von Erb- und Buchwörtern, hinterfragte schließlich aber die Relevanz des Themas „[...] für meine Französischkenntnisse“. Dieser Punkt wäre sicher noch einmal diskussionswürdig gewesen – u. a. im Hinblick auf den Aufbau von Wortfamilien hat das Thema durchaus Relevanz (vgl. Kapitel 2.2), allerdings war genau dies die Strategie, die die Studierenden am wenigsten angewandt haben. Darüber hinaus wirft der genannte Kommentar aber Fragen auf, die sich die Sprachwissenschaft selbst immer wieder neu stellen muss: Kann sie den Erwartungen der Studierenden, sich positiv auf ihre Sprachpraxis auszuwirken, gerecht werden, und wie? Auf welche anderen Kompetenzen zielt sie ab und wie kann den Studierenden die Sinnhaftigkeit dieser Ziele, die sie weniger im Blick haben, vermittelt werden?

8 Diskussion und Ausblick

Global betrachtet wurden beide Teile des beschriebenen *Bottlenecks* überwunden, die Studierenden haben also an diesem Punkt ihren gewählten Fachbereich der Romanistik „dekodiert“. Es zeigt sich, dass die Anwendung von Lautregeln die präferierte Strategie der Studierenden bei der Unterscheidung von Buch- und Erbwörtern ist, auch wenn sich manche besser eingeprägt haben als andere. Wenn diese Strategie kontinuierlich eingeübt wird, ist sie Erfolg versprechend und grundsätzlich allen Studierenden unabhängig von Vorkenntnissen zugänglich. Der Fokus auf Lautregeln ist somit im Sinne einer *historischen Betrachtung* von Erb- und Buchwörtern sinnvoll. Auch bei anderen (sprachgeschichtlichen) Themen kann es da, wo es möglich ist, zielführend sein, den Studierenden konkrete Zugänge über Aspekte der Lautung und Schreibung zu verschaffen.

Der Blick auf die Wortfamilie hat sich hingegen in der vorliegenden Studie als eine sehr voraussetzungsreiche Strategie dargestellt. Zu ihrer Anwendung fehlen den Studierenden offensichtlich manchmal die Grundlagen; dies kann als Bestätigung der Selbsteinschätzung der Studierenden gesehen werden, dass Französisch oder Spanisch nicht ihre bestbeherrschte Fremdsprache ist.

Als Ergänzung zu den Lautregeln haben die Studierenden im hier untersuchten Test gelegentlich sprachvergleichende Argumente herangezogen. Ein Blick auf die Angaben der Teilnehmenden zu ihrer Sprachensituation zeigt allerdings, dass das Potenzial dieser Strategie nicht voll ausgenutzt wird. Von vorhandenen Sprachkenntnissen kann demnach nicht auf ihre Anwendbarkeit im Sprachvergleich rückgeschlossen werden. Wenn sprachvergleichende Aspekte für möglichst viele Studierende zugänglich sein sollen, dann sollte nicht unbedingt auf die sprachhistorisch am nächsten verwandten Sprachen, sondern vor allem auf das Deutsche als A-Sprache und das Englische als bestbeherrschte Fremdsprache zurückgegriffen werden.

Für mich als Lehrperson hat das hier beschriebene SoTL-Projekt also gezeigt, wie ich das Thema Erbwort-Buchwort in Zukunft so in meine Kurse integrieren kann, dass ein Erreichen der Lernziele erwartbar ist: durch regelmäßige Übungen – wenn auch im Umfang gegenüber dem vorliegenden, recht zeitaufwendigen Vorgehen reduziert – und durch einen deutlichen Fokus auf Lautregeln, ergänzt um sprachvergleichende Aspekte mit dem Fokus auf Deutsch und Englisch. Auch über das Erbwort-Buchwort-Thema hinaus möchte ich mich in Zukunft stärker an dem Modell der *historischen Betrachtung* bei der Vermittlung von Sprachgeschichte orientieren, im Spanischen werde ich

dabei auf das sehr gut geeignete Lehrwerk von Ranson & Lubbers Quesada zurückgreifen. Schließlich zeigen mir das SoTL-Projekt und weitere Erfahrungen aus meinen Kursen immer mehr, dass ich als Lehrende in der Romanistik neben Sprachkompetenzen im Englischen auch über Grundkenntnisse in der anglistischen Linguistik verfügen sollte, um Studierende beim Erreichen der Lernziele zu unterstützen, ihr Interesse zu wecken und das Potenzial des Sprachvergleichs noch besser als bisher zu nutzen.

Unabhängig vom hier konkret behandelten Thema hat sich angedeutet, dass Erhebungen zur Sprachensituation der Studierenden ein Instrument sein könnten, Anknüpfungspunkte zum Vorwissen der Studierenden zu finden bzw. dieses besser einschätzen und einfordern zu können. Das Potenzial dieser Abfrage wurde für die vorliegende Studie nur am Rande genutzt, eine regelmäßige und dokumentierte Erhebung der Sprachenbiografien zu Semesterbeginn könnte sich aber als gewinnbringend erweisen – hier möchte ich in Zukunft verstärkt ansetzen. Außerdem stellt eine Erhebung dieser Art ein Forschungsdesideratum für die Romanistik bzw. die modernen Philologien allgemein dar.

Literatur

- Albrecht, J. (2016). L'apport des traducteurs à la relatinisation des langues romanes. In J. Albrecht & R. Métrich (Hrsg.), *Manuel de traductologie* (S. 657–670). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110313550-034>
- Albrecht, J. & Plack, I. (2018). *Europäische Übersetzungsgeschichte*. Narr Francke Attempto.
- Albrecht, J. & Kunert, I. (2024). *Übersetzungstechnik – Übersetzungsstrategie – Übersetzungsbetrieb. Die Übersetzungsforschung als Bindeglied zwischen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft*. Stauffenburg.
- Bork, H. D. (2006). Sprachkontakte: Latein und Galloromania. In G. Ernst (Hrsg.), *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen* (Bd. 2, S. 1582–1590). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110171501.2.12.1582>
- Christmann, H. H. (1975). Altfranzösisch oder historisches Französisch? Zur Rolle der Sprachgeschichte in der philologischen Ausbildung: Überlegungen, Vorschläge und Unterrichtserfahrungen. In M. Bambeck, H. H. Christmann & E. v. Richthofen (Hrsg.), *Philologica Romanica. Erhard Lommatzsch gewidmet* (S. 53–66). Fink.
- Herling, S. & Wochele, H. (2020). Soll der wissenschaftliche Nachwuchs Lateinkenntnisse haben? Bemerkungen zu Pro- und Contra-Standpunkten. In L. Becker, J. Kuhn, C. Ossenkop, A. Overbeck, C. Polzin-Haumann & E. Prifti (Hrsg.), *Fachbewusstsein der Romanistik: Romanistisches Kolloquium XXXII* (S. 177–194). Narr Francke Attempto.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* (3., korr. Aufl.). Shaker.
- Middendorf, J. & Pace, D. (2004). Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 98, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.142>
- Müller-Lancé, J. (2006). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen* (2. Aufl.). Stauffenburg.
- Ranson, D. L. & Lubbers Quesada, M. (2018). *The history of Spanish: a student's introduction*. Cambridge University Press.
- Schäfer-Prieß, B. & Schöntag, R. (2012). *Spanisch/Portugiesisch kontrastiv*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110273861>
- Tacke, F. (2021). Die historische Betrachtung der romanischen Sprachen. Zur Zukunft der Sprachgeschichte in der universitären Lehre. *Romanische Forschungen*, 133, 68–89.
- Teuber, B. (2016). Diversität und Konvergenz an der Wurzel. Perspektiven der Romanistik in Zeiten der Globalisierung. *Romanische Studien*, 3, 539–558.

Autorin

Dr. Irene Kunert. Universität Paderborn, Institut für Romanistik, Paderborn, Deutschland;
Orchid-ID: 0009-0008-3531-5973; E-Mail: ikunert@campus.uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Kunert, I. (2026). *Erbwort oder Buchwort? Decoding the Disciplines in Romanistikseminaren. die hochschullehre*, Jahrgang 12/2026. DOI: 10.3278/HSL2607W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre