

Language Awareness - ein Konzept zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit

Andreas Nieweler/ Julia Postler

Der Beitrag ist ein Vortrag, der auf dem 18. Kongress für Fremdsprachendidaktik der „Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung“ (DGFF) im Oktober 1999 an der Universität Dortmund gehalten wurde. Er wird veröffentlicht in: Karin Aguado/ Adelheid Hu (Hg.): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität“, BFF 6 (Beiträge zur Fremdsprachenforschung), Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Berlin.

Julia Postler war von 1997-1999 Referendarin mit den Fächern Französisch und Englisch am Studienseminar Sek. II Paderborn.

Abstract

Foreign language learning in German classrooms can be improved by a concept of language learning that is based on language awareness. It emphasizes common aspects in foreign languages, German and other mother tongue languages and helps to develop knowledge about linguistic, social and cultural aspects of language in multilingual classrooms. The British concept of language awareness and the multilingual teaching concept for Romance languages developed by Meißner & Reinfried (1998) are the basis for our concept of multilingual language teaching. Two examples for multilingual language teaching in secondary school classrooms are added.

1. Individuelle Mehrsprachigkeit und sprachenübergreifender Unterricht

In diesem Beitrag legen wir dar, wie mit dem sprachpädagogischen Konzept der *Language Awareness* die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit im Schulfremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I unterstützt werden kann. Das bildungspolitische Ziel der Förderung individueller Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen entstand vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher und kultureller Pluralität innerhalb und außerhalb Deutschlands (vgl. Finkenstaedt & Schröder 1992; Schröder 1994, 1996; Behler 1999; Thürmann 1999). SchülerInnen müssen darauf vorbereitet werden, in komplexen sprachlichen und kulturellen Konstellationen handlungsfähig zu sein. Wege zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit werden im Rahmen des BLK-Modellversuchs "Wege zur Mehrsprachigkeit" des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest (vgl. LSW-Publikationen 1997, 1998, 1999) entwickelt und erprobt. Im Rahmen des Konzepts 'Begegnung mit Sprachen' in NRW werden Kinder bereits in der Pri-

marstufe für Sprachen, sprachliche Vielfalt und Sprachenlernen sensibilisiert (vgl. LSW 1994). Die Förderung individueller Mehrsprachigkeit umfasst einerseits, dass Lerner anderer Herkunftssprachen als Deutsch in allen ihren Sprachen unterstützt und dazu angeleitet werden, ihre Kenntnisse als Transfer-Potenzial zu nutzen. Andererseits sollen Kinder und Jugendliche weitere Sprachen kennen lernen, die ihnen noch unbekannt sind. Von einer Weiterentwicklung in der Sekundarstufe I und II sind bisher nur Spuren sichtbar (vgl. LSW 1999).

In der Sekundarstufe I setzt nach vorherrschender Meinung der kommunikativ "ertragreiche" Schulfremdsprachenunterricht ein. Die einzelnen Schulfremdsprachen sowie der Deutsch- und ggfs. der muttersprachliche Ergänzungsunterricht werden, nach Fächern getrennt, additiv vermittelt, wobei der Erwerb jeder Sprache seiner eigenen Progression folgt. Es werden selten Beziehungen zwischen den Sprachen aufgezeigt und die Lerner dazu angeleitet, ihr vorhandenes Sprachenwissen bewusst oder unbewusst zum Erwerb weiterer Sprachen zu nutzen, um den Sprachenerwerb effizienter zu gestalten. Als institutionelle Voraussetzung zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe I schlagen wir vor, den Fremdsprachenunterricht, den Deutschunterricht und den Unterricht in den Herkunftssprachen in einer jahrgangsbezogenen didaktischen Planung als fächerübergreifenden Sprachenunterricht zu gestalten. Wir legen hier erste konzeptionelle Überlegungen und Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung dar, wie der Fremdsprachenunterricht unter den derzeitigen unterrichtsorganisatorischen Bedingungen in den Fächern Englisch und Französisch als übergreifender Sprachenunterricht unter Einbeziehung des Deutschen und der in der Klasse vorhandenen Herkunftssprachen gestaltet werden kann. Ein solcher Sprachenunterricht muss unserer Ansicht nach an den folgenden Zielen orientiert sein:

- Der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz in den Schulfremdsprachen muss gewährleistet sein.
- Neben dem Aufbau praktischer Sprachkenntnisse soll der Erwerb von Wissen über Sprachen gefördert werden, sowohl das Wissen über die Schulfremdsprachen als auch das Wissen über die deutsche Sprache und die Herkunftssprachen.
- Weiterhin sollen den SchülerInnen Einsichten in durch Sprachen vermittelte kulturelle Inhalte ermöglicht werden.

2. *Language Awareness* und Aspekte einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

2.1. Der Ursprung des *Language Awareness*-Ansatzes

Language Awareness und eine für die romanischen Sprachen entwickelte Mehrsprachigkeitsdidaktik (Meißner 1995) stellen nach unserer Auffassung Ideen zur

Verfügung, aus denen die didaktische Konzeption eines fächerübergreifenden Sprachenunterrichts entwickelt werden kann.

Die Debatte über *Language Awareness* als pädagogische Bildungsinnovation hatte ihren Ursprung Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre im Bereich des Muttersprachenunterrichts in Großbritannien (vgl. Gnutzmann 1997: 227f.). Untersuchungen des HMI (*Her Majesty's Inspectorate*) hatten Defizite in zwei Bereichen festgestellt: Einerseits beherrschten viele SchülerInnen ihre Muttersprache nur unzureichend, andererseits waren auch ihre Fremdsprachenkenntnisse sehr schwach. Diese Situation steht im Zusammenhang mit den vielfältigen Formen der Einwanderung, die Großbritannien zu einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft machen. So geriet die real existierende Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer zu einem bedeutsamen sprachlichen und pädagogischen Problem. Die 1984 veröffentlichte Monographie von Hawkins fasst Überlegungen zu einem Konzept zur Verbesserung der Sprachkenntnisse zusammen. Sie legte den Grundstein der *Language Awareness*-Debatte.¹ *Language Awareness* leistet nach Hawkins eine Hilfestellung zur Spracharbeit beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I; sie soll die Beschäftigung mit Konzepten von Sprache zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts einleiten. Ebenso stellt *Language Awareness* das Forum, in dem über verschiedene Bereiche der schulischen Sprachausbildung mit einheitlichem Vokabular kommuniziert werden kann. Auf diese Weise kann die Bereitschaft gefördert werden, über sprachliche Vielgestaltigkeit zu reflektieren.

In Großbritannien ist dieser Ansatz in der Folge in unterschiedlichen Bereichen des Lernens und Umgehens mit Sprache eingeführt worden (vgl. James&Garrett 1992; Luchtenberg 1994: 3). Luchtenberg (1994: 4) fasst die Ziele von *Language Awareness* nach James&Garrett (1992) zusammen:

- ◆ Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) wecken;
- ◆ Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt wecken;
- ◆ Sprachanalyse (von Sprachgebrauch) anregen;
- ◆ Sprachhandeln bewusster machen: Sprachen in soziokulturellen Kontexten verstehen;
- ◆ Sprachmanipulation und -missbrauch durchschauen lernen;
- ◆ metasprachliche Kommunikation über Sprache initiieren.

Auf diese Weise verstandene *Language Awareness*-Konzepte verdrängen den Sprachunterricht nicht, sondern ergänzen ihn. *Language Awareness* ist in der britischen Diskussion ein Konzept ganzheitlichen Lernens. Es umfasst drei Ebenen (vgl. Luchtenberg 1994: 5):

- ◆ Auf der *kognitiven* Ebene stehen Wahrnehmung und Beschreibung sprachlicher Strukturen im Zentrum. Dadurch wird sprachliches Regelwissen verstärkt.

- ◆ Auf der *affektiven* Ebene werden Einstellungen und Haltungen zu Sprache ausgebildet, wie z.B. Freude im Umgang mit Sprache.
- ◆ Auf der *sozialen* Ebene werden Einsichten darüber gefördert, welche Rolle die Sprache in der Gesellschaft spielt. Dabei soll zu sprachkritischem Denken und Reflexion über Vielsprachigkeit angeleitet werden.

Aus der Beschreibung des sprachpädagogischen Potenzials von *Language Awareness* wird deutlich, dass es sich um eine Art *cover-term* handelt, der sowohl eine Entwicklung als auch ein Resultat benennt, der die gesamte Konzeption ebenso wie die Unterrichtsmethoden, Inhalte und Ziele meinen kann.

2.2. Die Rezeption des *Language Awareness*-Ansatzes in der deutschen Fremdsprachendidaktik

Seit Beginn der neunziger Jahre wird *Language Awareness* in Deutschland rezipiert. Luchtenberg (1994) interpretiert als Vertreterin des interkulturellen Ansatzes der Sprachvermittlung *Language Awareness* dahingehend, dass das Konzept nicht den Unterricht in den klassischen Fertigkeiten mit dem Lernziel 'Kommunikative Kompetenz' ersetze². Nach Luchtenberg (1994) können durch *Language Awareness*-Konzepte auch folgende, weitergehende Ziele beim Sprachlernen erreicht werden: Der Sprachlernprozess wird intensiviert. Die (kritische) Sprachreflexion als Teil beginnender Zweisprachigkeit wird vertieft. Sprachliches und kulturelles Lernen wird stärker aufeinander bezogen. Der vergleichende Aspekt sprachlichen und kulturellen Lernens wird bewusst gemacht. Sprachlernen vertieft die Auseinandersetzung mit 'eigenen' und 'fremden' Erfahrungen und Vorstellungen. Der Eigenständigkeit des Lernenden wird mehr Raum gegeben. Entdeckendes Lernen kann Freude am Sprachlernen bedeuten. Ob die hier genannten Ziele tatsächlich erreicht werden können, ist bislang empirisch kaum nachgewiesen.³

Gnutzmann (1995, 1997) und Gnutzmann&Kiffe (1998) nutzen den *Language Awareness*-Ansatz im Hinblick auf seine Rolle für den Grammatikunterricht und die Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Ziel ist u.a. ein integrativer Grammatikunterricht, der unter ausdrücklicher Berücksichtigung sprachlicher Strukturen und deren kommunikativer Leistung die mutter- und fremdsprachliche Grammatik miteinander verknüpft und den Einsatz der Muttersprache als Objekt- und Unterrichtssprache zulässt. Besonders durch eine kontrastive Analyse des mutter- und des fremdsprachlichen Grammatiksystems vollziehe sich forschendes Lernen, und die Begrenztheit eines Sprachsystems kann verlassen werden. Gnutzmann&Kiffe (1998) konkretisieren ihr Verständnis von *Language Awareness* durch Beispiele aus den Bereichen Grammatik und Wortschatz des Englischunterrichts.

Für eine gleichberechtigte Rolle von Sprachbewusstheit⁴ neben Kommunikationsfähigkeiten als Zielen des Sprachlernens tritt Wolff (1993) ein. Er legt ein Sprachlernmodell auf der Basis kognitiver Lerntheorien zugrunde.⁵ An seiner Definition wird deutlich, dass er der Bewusstseinskomponente von *Language Awareness* eine entscheidende Bedeutung für den Sprachlernprozess zumisst.

Zusammenfassend werden von der deutschen Rezeption folgende Komponenten des britischen *Language Awareness*-Ansatzes favorisiert und dabei in bereits bestehende Konzepte eingefügt:

- ◆ Es werden interkulturelle und grammatikorientierte Unterrichtskonzeptionen zusammengeführt (vgl. Gnutzmann 1997; Gnutzmann&Kiffe 1998; Luchtenberg 1994; Hecht 1994), so dass Sprache nicht nur hinsichtlich grammatischer Strukturen, sondern auch hinsichtlich ihrer pragmatischen Funktionen kontrastiv reflektiert wird.
- ◆ Insbesondere lernerzentrierte, entdeckende Methoden (Luchtenberg 1994, Wolff 1993) sollen bewirken, dass Sprachbewusstheit hinsichtlich expliziten, deklarativen und prozeduralen Wissens beim Lerner entsteht. Diese Sprachbewusstheit unterstütze damit wiederum den Sprachlernprozess.
- ◆ Auf der Grundlage kognitiver Lerntheorien werden die Muttersprache und weitere Sprachen bewusst in den Sprachlernprozess einbezogen (vgl. Wolff 1993). Die Folge ist eine Abkehr von der Einsprachigkeit im Sprachunterricht und ein veränderter Umgang mit Fehlern (Gnutzmann 1997; Gnutzmann&Kiffe 1998).

Bei der Diskussion von *Language Awareness*-Konzepten fällt auf, dass nur selten ein konkreter Praxisbezug zur unterrichtlichen Umsetzung hergestellt wird.⁶

2.3. Aspekte einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Verbindung zwischen Sprachlehrtheorie und unterrichtlicher Praxis leisten erste Entwürfe einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (Meißner 1995), die auf mit *Language Awareness*-Ansätzen übereinstimmenden Zielsetzungen beruhen. Diese Mehrsprachigkeitsdidaktik soll die einzelsprachlichen Didaktiken - von der Erstsprache bis hin zur Tertiärsprache oder weiteren Sprachen - begleiten und ergänzen. Sie beinhaltet folgende Komponenten:

- "Verarbeitung eines kognitiven Lernbegriffs, in dessen Zentrum der Begriff der Inferenz steht
- Nutzung des aus einer L1 bis Ln verfügbaren sprachlichen und kulturellen Vorwissens der Lerner für die passive und aktive mentale Verarbeitung einer 'neuen' Fremdsprache
- Vernetzung vor- und nachgelernter Sprachen und Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit
- Öffnung und Mehrperspektivität als Organisationsprinzip von Lernszenarien und Textarbeit

- Sprachenbegegnung
- Berücksichtigung der Erkenntnisse der LernerSprachenforschung für die pädagogische Einschätzung des 'Fehlers'
- Verzahnung von Mehrsprachigkeits- mit Mehrkulturalitätsaspekten." (zit. nach Meißner&Reinfried 1998:20)

Sowohl eine mit den romanischen Sprachen arbeitende Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch die zitierten *Language Awareness*-Ansätze haben zum Ziel, den Lernprozess in mehreren Sprachen zu unterstützen und damit zu erleichtern, und zwar durch Transfer des Sprachwissens zwischen den Sprachen. Während die *Language Awareness*-Ansätze allein die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen und kultureller Inhalte betonen, weitgehend ohne diese Verfahren kognitionspsychologisch zu fundieren⁷, belegen Meißner&Reinfried (1998) ihr inferenzielles Lernmodell zum Transfer von Sprachwissen mit Ergebnissen kognitionspsychologischer Forschung. Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass sie auf ganzheitliches Lernen angelegt sind und sowohl sprachliche Strukturen als auch damit verbundene soziale und kulturelle Informationen und Inhalte erarbeiten lassen. Im Unterschied zu den *Language Awareness*-Konzepten führt die Mehrsprachigkeitsdidaktik von Meißner&Reinfried Theorie und Praxis des Sprachenlehrens und -lernens für die Sprachen der Romania zusammen. Die affektive Komponente beim Sprachenlernen wird in beiden Konzepten nur sehr vage formuliert.

Auch der reguläre Deutschunterricht öffnet sich mehr und mehr der Frage, wie die in unseren Klassen vorhandene Mehrsprachigkeit im Unterricht berücksichtigt werden kann. Die Zeitschrift *Praxis Deutsch* (Heft 157) hat 1999 ein Heft zum Thema "Sprachen in der Klasse" vorgelegt, das eine Vielzahl interessanter Unterrichtsvorschläge unterbreitet, wie die verschiedenen Sprachen genutzt werden können. Ferner hat Gerlind Belke (1999) eine "Sprachdidaktik Deutsch für mehrsprachige Lerngruppen" entworfen, von der auch ein Herkunftssprachen zulassender schulischer Fremdsprachenunterricht profitieren könnte.

3. *Langage Awareness*: Überlegungen zu einem integrativen Sprachlehrkonzept

Language Awareness bildet zusammen mit dem inferenziellen Lernmodell der Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Meißner&Reinfried den Kern unserer Überlegungen zu einem integrativen (sprachenübergreifenden und -verbindenden) Sprachlehrkonzept. Unserem Verständnis von *Language Awareness* liegt die lerntheoretische Annahme zugrunde, dass prinzipiell die Bewusstheit von deklarativem und prozeduralem Sprachwissen den Spracherwerbsprozess unterstützt. Das Sprachlehrkonzept soll von Beginn der Sekundarstufe I an Sprachlernerfahrungen im schulischen 'Fremdsprachenunterricht' (1., 2., 3. 'Fremd-

sprache') begleiten und ergänzen, und zwar indem - unter Einbeziehung von Erst- und Herkunftssprachen - Sprachbewusstsein auf zwei Ebenen angebahnt wird:

Auf der kognitiven Ebene werden Spracherwerbs-, sowie Sprachproduktions- und Sprachrezeptionsprozesse bewusst gemacht und unterstützt, indem die SchülerInnen in ihrem Sprachwissen lexikalische, syntaktische und textstrukturelle (z.B. textsortenspezifische) Parallelen und Unterschiede zwischen den Sprachen entdecken und im Sinne des interlingualen Transfers produktiv nutzen. Außerdem erkennen sie Texterschließungs- und Textproduktionstechniken und -strategien als Universalien in allen Sprachen und wenden ihr Wissen sprachensübergreifend an. Die Reflexion des Spracherwerbsprozesses führt dazu, dass die SchülerInnen dazu angeleitet werden, ihren Lernprozess individuell zu evaluieren (*language learning awareness*).

Auch für den sozialen, kulturellen und affektiven Gehalt von Sprachen sollen die Lerner sensibilisiert werden. Die kognitiven und affektiven Prozesse beim Sprachlernen werden als komplementär angesehen (Piaget 1979: 44). Geisler&Hermann-Brennecke (1997) leisten auf der Grundlage von Forschungsergebnissen der kognitiven Psychologie eine Theoriebildung zur Verbindung von Affekt und Kognition im Sprachenunterricht.⁸ Aus den bisherigen Forschungsergebnissen zur Rolle der Affektkomponente beim Sprachenlernen sind noch keine Kategorien entwickelt worden. Wir schlagen hilfsweise zwei Einflussbereiche der Affektkomponente vor:

Der Sprachlernprozess kann bei der Sprachaufnahme über unterschiedliche Wahrnehmungskanäle (auditiv, visuell u.a.) initiiert werden. Die unterschiedlichen Merkmale einer sprachlichen Äußerung (prosodische Merkmale, Sprechgeschwindigkeit, Aussehen der Buchstaben) werden von jedem Sprecher mit individuellem Vorwissen verknüpft und unterschiedlich affektiv bewertet. Erfolgt die Sprachaufnahme z.B. zunächst über prosodische Konturen, dann lösen diese bestimmte Assoziationen beim Rezipienten aus: Man mag ein bestimmtes Wort, weil es einen angenehmen Klang hat. Über diese Assoziationen kann eine affektive Bindung zur Sprache geschaffen werden.

Ferner stellen wir uns eine an längeren sprachlichen Äußerungen orientierte Herangehensweise vor. Dabei werden affektive und soziale Merkmale von Sprachen ins Zentrum gerückt: Sprachen als Mittel der Kommunikation vermitteln vielfältige Informationen auf unterschiedlichen Ebenen (Soziolekte über soziale Zugehörigkeit; regionale Varietäten über regionale Zugehörigkeit; idiomatische Wendungen über kulturspezifische Informationen und Denkweisen u.a.). Soziale Informationen (Informationen über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, z.B. Jugendsprache) knüpfen an affektive Wissensbestände⁹ an. Hier weist die affektive Komponente wieder in den kognitiven Bereich zurück: Es findet eine Sensibilisierung der SchülerInnen für die soziale und kulturelle Dimension (*cultural awareness*) der unterschiedlichen Sprachen statt.

4. Mehrsprachiger Sprachenunterricht - zwei unterrichtliche Beispiele

Das sprachliche Phänomen der idiomatischen Wendung¹⁰ kann ein Unterrichtsgegenstand im fächerübergreifenden Sprachenunterricht Englisch- Französisch sein. Idiomatische Wendungen sind universelle sprachliche Phänomene, die sowohl im Englischen, Französischen und Deutschen als auch in Herkunftssprachen und Sprachvarietäten (Dialekten und Soziolekten), vor allem in der gesprochenen Sprache verwendet werden. Es handelt sich somit keineswegs um ein linguistisches Randphänomen. Idiomatische Wendungen stellen Fremdsprachenlerner vor besondere Probleme, denn sie besitzen Eigenschaften, die sie von nicht vorgeformten sprachlichen Einheiten unterscheiden. Sie bilden Bedeutungseinheiten, in denen kulturspezifische Bilder verwendet werden, um Sachverhalte darzustellen: *acheter quelque chose pour une bouchée de pain* - *to buy something for a song* - *etwas für einen Apfel und ein Ei kaufen*; *avoir un chat dans la gorge* - *to have a frog in one's throat* - *einen Frosch im Hals haben*; *ce ne sont pas mes oignons* - *that's not my business* - *das ist nicht mein Bier*. Sie sind außerdem lexikalische Einheiten, deren Elemente unveränderlich sind: etwas für einen Apfel und eine Ei kaufen; *etwas für eine Birne und ein Ei kaufen.

Unterstützt durch Bildmaterial (Blum&Salas 1989) setzten die SchülerInnen in unserem Unterrichtsversuch die bedeutungsähnlichen idiomatischen Wendungen im Englischen, Französischen, Deutschen und in ihren Herkunftssprachen zueinander in Beziehung.

Nach unserem Verständnis von *Language Awareness* kann der Vergleich zwischen den bedeutungsähnlichen idiomatischen Wendungen den Sprachlernprozess auf folgende Arten unterstützen: Die SchülerInnen nähern sich den englischen und französischen idiomatischen Wendungen, indem sie bedeutungsähnliche idiomatische Wendungen in ihren Herkunftssprachen benennen, die durch sie vermittelten kulturspezifischen Bilder kennen lernen und ggfs. Hypothesen zu kulturellen Merkmalen der jeweiligen Sprachgemeinschaften formulieren (vgl. Duneton 1990). Das Ausgehen von bekannten Sprachen ermöglicht dabei ein Anknüpfen an vorhandenes Sprachwissen. Die kulturspezifischen Bilder sprechen die bildliche Vorstellungskraft an und ermöglichen einen affektiven Zugang zu den Sprachen. Ziel ist in diesem Fall die Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes durch die idiomatischen Wendungen im Englischen und Französischen. Die SchülerInnen nehmen die bedeutungsähnlichen idiomatischen Wendungen in den Schulfremdsprachen und im Deutschen im kommunikativen Kontext auf und erfahren ihre kommunikative Relevanz, indem sie sie anschließend z.B. in einem mehrsprachigen Dialog verwenden. In einer Reflexion des Sprachproduktionsprozesses werden die semantischen und lexikalischen Eigenschaften der idiomatischen Wendungen explizit benannt. Ihre Bewusstmachung gibt den SchülerInnen

nen die Möglichkeit, den Sprachlernprozess zu beeinflussen (*language learning awareness*), indem sie Strategien für ihre Wortschatzarbeit ableiten.

In einem analogen Unterrichtsmodell ließen sich sprachlich wie auch kulturell bedingte *faux amis* für einen fächerverbindenden Englisch- und Französischunterricht nutzen (vgl. Gaiser 1996; Große 1998).

Ein zweites Beispiel unseres Unterrichtskonzepts betrifft den Umgang mit literarischen Texten. Der französische Romancier und Jugendbuchautor Daniel Pennac, dessen Buch *Comme un roman* in Deutschland einem größeren Publikum bekannt wurde, hat mit *Kamo, L'agence Babel* (Pennac 1997) eine bereits für das Ende der Sekundarstufe I geeignete Lektüre vorgelegt, die bei Diesterweg didaktisch aufbereitet wurde. In der Geschichte geht es um den 14jährigen Kamo, Sohn russischer Emigranten in Paris, der perfekt "zweisprachig" ist: français - argot, argot - français. Kamos mehrsprachige Mutter ist jedoch über dessen Minderleistungen im Fach Englisch entsetzt; sie läßt sich daher auf eine Wette mit ihrem Sohn ein: Sollte sie es drei Monate an einem Arbeitsplatz aushalten, muss Kamo in der gleichen Zeit sein Englisch verbessern. Nur widerwillig beginnt er eine Korrespondenz mit Catherine Earnshaw, deren Namen ihm durch die Agentur Babel vermittelt wurde:

"Douce Cathy, chère rosbeef, j'ai une grande ambition: être le seul à ne jamais parler anglais! Alors, tu me diras, pourquoi cette bafouille? A cause de ma mère. Un marché que j'ai passé avec elle. Je me suis fait avoir. Je suis obligé de respecter le contrat. Et puis mes affaires de famille te regardent pas, occupe-toi de tes oignons. Salut, chère correspondante. Au cas où t'aurais l'intention d'apprendre le français avec mézigue, achète un gros dico. Le plus gros. Et t'accroche pas trop à la grammaire." (Pennac 1997: 17)

Und tatsächlich bekommt Kamo eine Antwort von Cathy:

"Dirty Little Sick Frog, No doubt you would like me to continue in this fashion. I feel that would be to your liking. Well I shall not, for I have no wish to laugh, no reason to amuse you. You thought you were being clever, Mr Kamo (God how stupidly childish boys of my age are!), but when you stopped your compass on my name, into misfortune did it fall. (...) " (ebenda: 24)

Ohne auf den weiteren Handlungsverlauf eingehen zu können, wird bereits hier deutlich, dass die verwendeten Sprachregister des Französischen (français familier, argot, verlan; Jugendsprache allgemein) sowie der Gebrauch des Englischen (älterer Sprachstand, schottische Ausdrücke) sowohl für die kognitive Ebene von *Language Awareness* (Wahrnehmung von sprachlichen Varietäten, Verstehen von soziokulturellen Kontexten) als auch für die affektive Ebene (Einstellungen und Haltungen gegenüber Mutter- und Fremdsprache) genutzt werden

können. Die in der Rahmenhandlung vorkommende *Agence de correspondance Babel, toutes langues européennes* (ebenda: 63) läßt sich für eine produktionsorientierte Herangehensweise einspannen, bei der auch Herkunftssprachen der SchülerInnen einbezogen werden können.

5. Ausblick

Das sprachpädagogische Konzept der *Language Awareness* ist ein ganzheitlicher Ansatz des Sprachenlernens, der für einen auf Mehrsprachigkeit angelegten Schulfremdsprachenunterricht unter Einbeziehung des Deutschen und der Herkunftssprachen wichtige Grundlagen bietet. Hinsichtlich der unterrichtlichen Umsetzung des skizzierten Konzepts bleiben jedoch viele Fragen offen. Ein Problem ist die Frage nach einem einheitlichen metasprachlichen Vokabular zum Sprechen über Sprache. Im gymnasialen Fremdsprachen- und Deutschunterricht wird mit Einschränkungen die lateinische Terminologie als lingua franca verwendet. In anderen Schulformen ist diese Terminologie unangemessen, und es muss nach Alternativen gesucht werden. Mit der Frage nach der Terminologie für das Sprechen über Sprachen ist die Wahl der Unterrichtssprache im mehrsprachigen Sprachenunterricht verknüpft. Aus den Erfahrungen im bilingualen Unterricht ergibt sich das Verfahren, die Unterrichtssprache in jeder Unterrichtsstunde oder sogar in jeder Unterrichtsphase ausdrücklich festzulegen. Die SchülerInnen könnten dann ansatzweise *code-switching* einüben, eine Kompetenz, die sie auch in komplexen Sprachmittlungssituationen handlungsfähig macht.

Neben unterrichtsorganisatorischen Fragen werden die LehrerInnen mit dem Problem konfrontiert, wie sie die Herkunftssprachen der SchülerInnen mit in den Unterricht einbeziehen können, da sie diese Sprachen in aller Regel nicht beherrschen. Aber vielleicht ist gerade hier die Möglichkeit der Aufwertung der Herkunftssprachen gegeben, die häufig mit einem geringen Sozialprestige versehen sind, indem sog. "ausländische" SchülerInnen Gelegenheit haben, über ihre Sprachen zu sprechen. Unsere Unterrichtsversuche zu idiomatischen Wendungen haben ergeben, dass deren kulturelle Bedingtheit von allen SchülerInnen der Klasse mit großem Interesse aufgenommen wurde. Ist dieses nicht ein kleiner Schritt auf einem Weg, der das Ziel verfolgt, eine aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt zu wecken?

Bibliografie

- Behler, Gabriele (1999): Rede aus Anlass der Eröffnung der Fachtagung "Sprachenlernen für Europa. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bereich fremdsprachlichen Lernens. Bonn 18.2.1999. Abgedruckt in: LSW (Hrsg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*. Heft 5, Soest.
- Belke, Gerlind (1999): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Blum, Geneviève & Salas, Nestor (1989): *Les Idiomatics français-allemand*. Paris: Editions du Seuil.
- Duneton, Claude(1990): *La Puce à l'oreille - Anthologie des Expressions populaires avec leur origine*. Paris: Balland.
- Finkenstaedt, Thomas&Schröder,Konrad (1992): *Sprachen im Europa von morgen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Gaiser, Roland (1996): Die Interferenzen der zweiten Fremdsprache mit der ersten: englisch-französische Faux amis. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 30&23: 21-26.
- Geisler, Wilhelm & Hermann-Brennecke, Gisela (1997): Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition - Bestandsaufnahme und Perspektivierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/1: 79-93.
- Gnutzmann, Claus (1995): Sprachbewußtsein ("Language Awareness") und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, C.&Königs, F.G.(Hrsg.) (1995): 267-284.
- Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness - Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. *Praxis* 3/97: 227-237.
- Gnutzmann, Claus&Kiffe, Marion (1998): Language Awareness und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.) (1998): 319-327.
- Gnutzmann, Claus & Königs, F.G. (Hrsg.). (1995). *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Große, Ernst Ulrich (1998): Zwischen Linguistik und Landeskunde: die *faux amis culturels*. *französisch heute* 4/1998, 359-378.
- Gülich, Elisabeth (1988). Routineformeln und Formulierungsroutinen - Ein Beitrag zur Beschreibung 'formelhafter Texte'. Vortragskript zur Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache Mannheim.
- Hawkins, Eric (1984): *Language Awareness. An introduction*. Cambridge: University Press.
- Hecht, Karlheinz (1994): "Lernziel: Sprachbewußtheit." *Die Neueren Sprachen* 93/2: 128-147.
- James, Carl&Garrett, Peter (Hrsg.) (1992): *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1994): *Lehrerfortbildung in NRW - Begegnung mit Sprache in der Grundschule/Reader*. Soest. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997; 1998; 1999): *Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*. Soest, Hefte 1-5.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1999). Sprachenlernen einmal anders: Language and cultural awareness. Materialien für den Unterricht. Entwickelt am Elsa-Brandström-Gymnasium Oberhausen. Soest.
- Luchtenberg, Sigrid (1994): "Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1/1994: 1-25.

- Masny, Diana (1992). Language learning and Linguistic Awareness: the relationship between proficiency and acceptability judgements in L2. In James & Garrett (1992), S.290-304.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): "Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik" In: Bredella, Lothar (Hrsg.)(1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*, Gießen 4.-6.10.1993 Bochum: Brockmeyer: 173-187.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.)(1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik - Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Nicholas, Howard (1992): "Language Awareness and second language development." In: James, Carl & Garrett, Peter (Hrsg.)(1992): 79-95.
- Pennac, Daniel (1997): *Kamo, L'agence Babel*. Texte présenté par Jürgen Janz et Sabine Münchow. Frankfurt/M.: Diesterweg (Diesterwegs Neusprachliche Bibliothek).
- Piaget, Jean (1979). *Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften*. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Schröder, Konrad (1994): FMF-Kongreß Hamburg 1994 Forum II: 'Generalverkehrsplan Fremdsprachen'. *Die Neueren Sprachen* 94/6: 695-696.
- Schröder, Konrad (1996): Kasseler Leitlinien des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49/3: 142-145.
- Thürmann, Eike (1999). Erziehung zur Mehrsprachigkeit - Spurenlese in Nordrhein-Westfalen. Vortrag auf dem Kongress der DGFF. Dortmund 1999.
- Timm, Johannes-P. (Hrsg.) (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Wolff, Dieter (1993). Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 92/6: 510-531.
- Wolff, Dieter & Legenhausen, Lienhard. (1991). Der Micro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen: Schreiben als Gruppenaktivität. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 38, 346-356.
- Yan-Ping, Zhou (1992). The effect of explicit instruction on the acquisition of English grammatical structures by Chinese learners. In James & Garrett (1992), S.254-277.

¹ Hawkins (1987: 4) nennt folgende Ziele der *Language Awareness*: "It seeks to bridge the difficult transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects.

It also bridges the 'space between' the different aspects of language education (English/foreign language/ethnic minority mother tongues/English as second language/Latin) which at present are pursued in isolation, with no meeting place for different teachers, no common vocabulary for discussing language. The chief aim of the new element will be to challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted." (Hawkins 1987: 4)

² "Es bettet [den Unterricht] jedoch für die Lernenden in eine Form der Sprachreflexion, die die Lernfähigkeit erhöht, einen ganzheitlichen schülerorientierten Ansatz enthält und der sprachlichen Situation - entstehende Mehrsprachigkeit - Rechnung trägt und dadurch auch neue Kompetenzen des Umgangs mit Sprache(n), Kommunikation und Sprachlernen eröffnet." (Luchtenberg 1994: 23)

³ Luchtenberg führt dazu zwei Studien an, die positive Ergebnisse für den bewussten Umgang mit sprachlichen Strukturen enthalten (vgl. Masny 1992; Yan-Ping 1992).

⁴ Wolff (1993) verwendet den Begriff 'Sprachbewusstheit' für *Language Awareness*.

⁵ Das Sprachlernmodell von Wolff&Legenhausen (1991) sieht den Lerner als Kommunikator und Experimentierenden. Der Lerner analysiert die ihm in der Interaktion zugeführten Daten, generalisiert und abstrahiert sie und erprobt seine Erkenntnisse. Dies bedeutet, dass die Bewusstseinsentwicklung ein natürliches Produkt des Erstspracherwerbs ist (ebenso Nicholas 1992). Wenn eine zweite Sprache in den Lern- und gleichzeitig Bewusstmachungsprozess einbezogen wird, bildet der Lerner vergleichende Hypothesen und unterstützt dadurch seinen Lernprozess. "Unter Sprachbewußtheit (*Language Awareness*) soll also im weiteren Kontext die Fähigkeit verstanden werden, die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in Interaktion bewußt wahrnehmen und darüber reflektieren zu können." (Wolff 1993: 514)

⁶ Der Unterrichtsbezug in Gnutzmann&Kiffe (1998) ist auf die lexikalische Ebene bezogen.

⁷ Eine Ausnahme bildet das Sprachlernmodell von Wolff&Legenhausen (1991).

⁸ Bei der Theorieanwendung kommen Geisler&Hermann-Brennecke (1997: 89) zu folgender Schlussfolgerung: "Gerade im schulisch gesteuerten Fremdspracherwerb besitzt das Zusammenspiel von Affektion und Kognition eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Es gibt keine ausschließlich kognitive Vermittlung von Sprache. Sie ist **immer** auch affektiv befrachtet."

⁹ Wir legen hier einen weiten Wissensbegriff zugrunde, der implizites ("tacit knowledge") und explizites Wissen mit einschließt.

¹⁰ Der Begriff idiomatische Wendung wird hier für alle sprachlichen Phänomene verwendet, die in der Phraseologie als vorgeformt bezeichnet werden (vgl. Gülich 1988).