

Ursula Bredel u.a. ed. 2003: Sprachdidaktik. Ein Handbuch. Paderborn, Schöningh.  
Darin:

Ingelore Oomen-Welke

### **36. Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext**

#### **1 Überblick**

Kinder von heute kommen früh mit anderen Sprachen in Kontakt. Was „früh“ bedeutet, hängt von der jeweiligen Lebenssituation ab:

- Kinder lernen in der Medienumwelt von Anfang an Medienwörter aus anderen Sprachen und anderssprachige Texte (z. B. Songs), zunächst ohne Wissen und Bewusstsein über deren Herkunft.
- Kinder hören im sozialen Umfeld andere Sprachen als die eigene(n).
- Kinder aus zweisprachigen Familien erwerben von Anfang an zwei Sprachen und lernen das Umschalten von der einen auf die andere Sprache.
- Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Erstsprache bzw. Familiensprache eine andere ist als die Sprache der Umgebung, haben meist keine andere Wahl, als die Umgebungssprache als Zweitsprache zu lernen.
- Viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen Fremdsprachen unter Anleitung von Lehrpersonen. Dieser gelenkte Kontakt löst bei ihnen Reflexionen über die Zielsprache und auch über die eigene Sprache aus.
- In Regionen mit Bilingualismus oder Diglossie durchzieht die Erfahrung der Sprachdifferenz das gesellschaftliche und individuelle Leben.

Auch Erwachsene leben im mehrsprachigen Kontext und werden zu Sprachreflexion herausgefordert. Eine Liste der sozialen Gruppen Zwei- und Mehrsprachiger und der jeweiligen Gruppengrößen in deutschsprachigen Ländern findet man bei Oomen-Welke 1999. Im Folgenden werden die verschiedenen Typen des Sprachenkontakts kurz beschrieben; die Folgen für Sprachwissen und Sprachbewusstsein (als sprachbezogene Kognitivierungen) werden anhand vorliegender Untersuchungen dargestellt. Sprachdidaktische Ansätze ergeben sich aus den jeweiligen Situationen.

#### **2 Zu Terminologie und Forschungsstand**

Metasprachliches Bewusstsein ohne Akzent auf dem mehrsprachigen Kontext > Artikel 35 und als Forschungsberichte Clark 1978, Andresen 1984, Gornik 1989. Der Anstoß, Sprachwissen und Sprachaufmerksamkeit zu Konzepten weiterzuentwickeln, vor allem im Zusammenhang mit Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit, kommt aus England, von wo zum Teil auch die Terminologie der „Language Awareness“, der „Knowledge about Language“ und „Metalinguistic Awareness“ übernommen wurde.

Infolge mehrerer britischer Reports über das Bildungssystem, dessen Ergebnisse im Hinblick auf Schreibfähigkeiten und fremdsprachliche Kompetenz in den 70er Jahren nicht zufriedenstellend erschienen, und außerdem durch Forschungen zu metasprachlichem Bewusstsein entwickelten sich verschiedene Awareness-Konzepte mit dem Ziel, über die ständige Auseinandersetzung mit Sprachlichem sowohl die Sprachpraxis als auch die metasprachliche Reflexion von Kindern zu verbessern (vgl. dazu dt. Luchtenberg 1992, 1995, 2001; Budde 2000, S. 26-37). Seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre hat die englische Sprachendiskussion (annotierte Bibliographie Aplin 1997) verstärkt Einfluss auf die deutsche Sprachdidaktik gewonnen und die im Folgenden beschriebenen Konzepte im deutschsprachigen Raum beeinflusst. Der Boden war seit langem bereitet: vgl. Paul: Deutsches Wörterbuch <sup>9</sup>1992, 828: „Wissen um den Charakter [Regeln, Wortschatz] einer

Sprache“, mit Verweis darauf, dass seit Riecke (1846) und Becker (vor 1849) die Entwicklung des Sprachbewusstseins zentrales Ziel des Sprachlernens sei. Daneben steht „Sprachgefühl“, das in Kempcke 2000, 952 als „Sinn für den richtigen Gebrauch von Sprache, für die richtige Verwendung sprachlicher Mittel“ paraphrasiert wird. In beiden Fällen handelt es sich um vorterminologisches Alltagsverständnis; vgl. dazu umfassender Feilke 1994, 1996.

*Sprachbewusstsein* über das große Repertoire sprachlicher Mittel und ein ausgebildetes Stilempfinden, produktiv und rezeptiv, war immer Ziel des DUs, wurde seit den 70er Jahren in seinem kritischen Potential erkannt und ging unter der Rubrik „Reflexion über Sprache“ in die neueren Lehrpläne ein; vgl. hier > 35. *Reflexion* meint den Prozess der gedanklichen Beschäftigung mit Sprachlichem als Objekt. Neu gebildet wurde zur Abgrenzung von der Alltagssprache der fachliche Terminus *Sprachbewusstheit*; er bedeutet, dass auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehrerer Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Unerklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und Einstellungen dazu entwickelt werden; er meint den bewussten Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit de-kontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang herausgelösten sprachlichen Einheiten, die bewusst restrukturiert werden. Größere Klarheit des Begriffs ist nicht verbindlich herzustellen; vielfach werden Termini nicht abgegrenzt, Language Awareness wird deutsch manchmal als *Sprachbegegnung* (Babylonia 1999) oder *Sprachsensibilisierung* (Budde 2000) übersetzt usw. *Sprachbewusstheit* transportiert m. E. das Gemeinte genauer; sie umfasst *Aufmerksamkeit* eines Individuums auf Sprachliches und metasprachliche Fähigkeiten, sichtbar an sprachlichen Operationen („metalinguistic skills“, z. B. McCarthy 1997, 13; Karmiloff-Smith 1986; ähnlich Budde 2000, 37f., linguistische Kompetenz) und an Reflexionen über Sprache. Sie entwickelt sich im Austausch mit dem Gebrauch einer oder (eher) mehrerer Sprachen, indem aufgrund der menschlichen Sprachfähigkeit aus den Sprachdaten Hypothesen gebildet und geprüft werden. Im mehrsprachigen Kontext gibt es vielerlei Gelegenheit dazu, weil die reale Begegnung mit Sprachen Unvertrautes als Auffälliges zeigt und so aufmerksam macht. Sprachaufmerksamkeit ist daher erfahrungsbasiert. Sprachbewusstheit als kognitive Verarbeitung lässt sich ausdifferenzieren in Teilbereiche, z. B. *Sprachlernbewusstheit* und *Sprachverwendungsbewusstheit* als verschiedenen Bewusstheiten (Knapp-Potthoff 1997), die sich evtl. in Reparatur, Regulierung, Dialogreflexion, Sprachurteil etc. zeigen.

*Sprachwissen* ist davon nicht genau unterschieden (Eisenberg / Klotz 1994), weil die (genannten) geprüften Hypothesen über Sprachliches sich als Sprachwissen verfestigen können, > 35. Sprachwissen meint möglicherweise zunächst das deklarative Wissen über Sprachsystem und Sprachgebrauch. Im mehrsprachigen Kontext ist hinzuzufügen, dass *Sprachwissen* Wissen um Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von Sprachen umfasst, Wissen um allgemein mögliche Bauformen / Strukturen und um Realisierungen in einzelnen Sprachen, um Rolle und Wert der Sprachen (Hecht 1994), Wissen um prinzipiell meinbare / denkbare / unterscheidbare und in einer einzelnen Sprache tatsächlich ausgedrückte Inhalte, Wissen um die Konstitution der Zeichen erster und zweiter Ebene (Ausdruck und Inhalt als Primärzeichen der Sprachen; Zeichen und Inhalte / Denotate zweiter Ebene als kulturelle Rituale, Symbole, Mythen) usw. Sprachwissen geht also über grammatisches Wissen weit hinaus. Es unterscheidet sich von Sprachbewusstheit dadurch, dass das Sprachwissen die Ergebnisse der Reflexion festhält und als richtig oder falsch klassifiziert. Dies geschieht auf der Basis konventionalisierten Wissens der eigenen Gruppe. (Vgl. die Unterscheidung in deklaratives Wissen (über Sprachsysteme: Grammatik, Wortschatz) und prozedurales Wissen, z. B. bei Bremerich-Vos 1999, 38f., Wolff 1995.)

Das heißt insgesamt, Sprachaufmerksamkeit und Sprachwissen bedingen und entwickeln sich im besten Falle gegenseitig und miteinander weiter zu Sprachbewusstheit; sie steigern sich

abwechselnd: Größere Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit, die wiederum aufmerksamer macht und das Wissen fördert...

### **3 Entwicklung von Sprachwissen und Sprachbewusstheit bei Kindern**

#### **3.1 Frühe und simultane Zweisprachigkeit**

Dass Kinder von Anfang an ihre Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden können, scheint gesichert, erforschbar durch Blick-, Saug- und evtl. Strampelbewegungen der Säuglinge; Berichte bei Grimm 1995; Butzkamm & Butzkamm 1999, 7ff. Wir können davon ausgehen, dass bereits im ersten Lebensjahr prosodische und klangliche Differenzen wahrgenommen werden (Hirsh-Pasek u.a. 1987). Mit Beginn des Sprechens finden sich bei simultanem Zweisprachenerwerb direkte Signale für sprachliche Differenzenerfahrung und den aktiven Umgang mit der Differenz. Ob diese Aufmerksamkeit auf Sprachliches zu Sprachwissen und früher metasprachlicher Bewusstheit der Zweisprachigen führt, hängt vermutlich vor allem von der Reaktion der Umgebung auf die sprachbezogenen Äußerungen der Kinder ab. Manches spricht dafür, dass in anregender Sprachumgebung Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und metasprachliche Bewusstheit sich interdependent frühzeitig entwickeln, zusammen mit anderen kognitiven Fähigkeiten (z. B. divergentem Denken).

An den verschiedensprachlichen Äußerungen funktioniert also früh das Erkennen von Gleichem und Verschiedenem. Selbst wenn simultan Zweisprachige zunächst beide Sprachen mischen, haben sie bei funktionaler Sprachentrennung (Kielhöfer & Jonekeit 1983 / <sup>9</sup>1995, 26f) bereits mit drei Jahren (oder viel früher) ein Bewusstsein davon, dass es verschiedene Sprachen gibt (z.B. eine Papiasprache und eine Mamasprache), die sie aber noch nicht mit den Abstrakta der Erwachsenensprachen (*Schwedisch, Arabisch*; vgl. Harding & Riley 1986) benennen können. In der Literatur zum doppelten Spracherwerb wird Metalinguistisches meist nicht reflektiert.

Simultan zweisprachig werden oft, jedoch nicht notwendigerweise, Kinder aus Familien mit zwei Sprachen, sofern das Sprachangebot in jeder der Sprachen ausreichend ist. Am Anfang steht eine bewusste Entscheidung der Eltern, ihr Kind zweisprachig zu erziehen; in den Familien wird Wert auf Sprachen gelegt. Wird die Entscheidung zur zweisprachigen Erziehung nicht mit umfangreichem Wissen über Sprachenkontakt und Bilingualismus getroffen, so wird wegen meist unausweichlicher Konflikte die Sprache, die nicht Umgebungssprache ist, bald aufgegeben, oder eine Sprache bleibt schwach. Zur einsprachigen Erziehung raten vielfach immer noch Kinderärzte und Lehrpersonen (das berichtet auch Baker 1993, 107 f; vgl. auch Siebert-Ott 2001), ganz unabhängig von und sogar konträr zu wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Eine vermeintliche Gefahr der Zweisprachigkeit ist das der angestrebten Sprachentrennung entgegen gesetzte Verhalten des Sprachenmischens. In neueren Arbeiten wird gezeigt, dass von Jugendlichen Sprachenmischen gezielt und bewusst als Ausdruck der zweisprachigen oder Migrantenidentität (Hinnenkamp 2000) eingesetzt wird und dann als eine Ausdrucksform von Sprachbewusstheit anzusehen ist.

Sprachen sind untrennbar mit Erfahrung verbunden, wobei Erfahrung sich im *act of naming* / Benennen und im sprachlichen Ausdruck zeigt unter Berücksichtigung sozialer Komponenten (Kron 1996). Zur Beschreibung des simultanen Erwerbs zweier Sprachen hat das Drei-Phasen-Modell (Taeschner 1983, Bogdain 1989) Beachtung und Kritik gefunden: In einer ersten Phase (< 2 Jahre) wird als aktives Lexikon ein Gemisch aus beiden Sprachen erworben. In der zweiten Phase (< 4 Jahre) werden zunehmend äquivalente Wörter aus beiden Sprachen verwendet, und die Kinder bemühen sich um Sprachentrennung. Trotz Differenzierung der Lexik werden oft zunächst auf beide Sprachen dieselben morpho-syntaktischen Regeln angewandt; evtl. hat das Kind eine stärkere Sprache, die als Träger- bzw. Matrixsprache

wirkt. Deren Grammatik dominiert, der anderssprachliche Wortschatz wird eingepasst – oder sind doch syntaktische Strukturen aus beiden Sprachen zu erkennen? (*Ich bin finished eaten!* Anne, 3;4, unveröff. Sammlung Nicholas Ketley; Meisel 1989; Tracy 1996). In der dritten Phase vollzieht sich meist die Trennung beider Sprachen in Bezug auf Lexik und Syntax - sofern das Sprachangebot in jeder Sprache ausreichend dicht ist, vgl. Apeltauer 1997. Vor allem pragmatische Gebrauchsformen von Sprache sind an Erfahrungen geknüpft. Assimilation und Akkomodation in beiden Sprachen gründen sich auf die Rekonstruktion von Primärdaten, in der sich Sprache und Kognition verbinden (Hug 2001, 7f). Von Zweisprachigen unter günstigen Bedingungen werden größere Fähigkeiten zu divergentem Denken entwickelt, neue Sprachinformationen können leichter aufgenommen werden, die kulturelle und kommunikative Sensibilität ist größer als bei Einsprachigen (s. Bericht bei Baker 1993, 118ff).

Wie entwickeln sich in diesem Kontext Sprachwissen und Sprachbewusstheit?

Bei funktionaler Sprachentrennung (Partnerprinzip; *une personne - une langue*) kann man davon ausgehen, dass die frühe Unterscheidungsfähigkeit und die personale Kopplung zusammenwirken, so dass systematische und bewusste Sprachenunterscheidung entsteht; es ist das doppelte Sprachsystem, das zu ständigen Sprachvergleichen herausfordert. Zu den metasprachlichen Fähigkeiten gehört Sprachwissen, nämlich mindestens das Wissen, welche Sprachmittel zu welcher Sprache gehören. Kinder lernen je zwei (oder mehr) Ausdrücke für Gegenstände ihrer Erfahrung kennen und erkennen so schon in jungem Alter (mit ca. 5 Jahren oder sogar früher)

- dass Gegenstände verschieden benannt werden können,
- dass ein Wort nicht mit seinem Referenten identisch ist,
- sondern dass Wörter den Gegenständen arbiträr zugeordnet sind,
- dass Semantik und Lautform unterschieden werden können,
- dass mit verschiedenen Ausdrücken verschiedene Wirkungen erzielt werden.

Zweisprachige Kinder bilden sich früh, oft schon vor dem Schulbeginn, Vorstellungen von *Wort* und *Gemeintem*. Dabei wird zwischen *Wort* und *Silbe* nicht immer unterschieden. Durch die ständige Handhabung zweier Sprachsysteme entwickeln sie stärkere sprachanalytische Fähigkeiten, zum Beispiel bei der Segmentierung von Onosemantika und Synsemantika innerhalb einer Äußerung (*Wie viele Wörter hat dieser Satz?*). Mit Schulbeginn scheinen sich Ein- und Zweisprachige in dieser Hinsicht jedoch wieder anzunähern, vermutlich weil auch Einsprachige durch die Schrift ein zweites System kennen lernen und weil von diesem Zeitpunkt an die bewusste Instruktion durch Unterricht die Sprachwahrnehmung beeinflusst. Dennoch werden bei Zweisprachigen frühere metasprachliche Kompetenzen festgestellt: Zwei Drittel oder mehr der bilingualen Drittklässler halten *Namen* für austauschbar; mehr als vier Fünftel der Sechstklässler erkannten die Semantik eines Wortes als unabhängig von der physikalischen Existenz des bezeichneten Gegenstandes (*Schule ist ein blödes Wort, aber das liegt wohl nicht an dem Wort*. Oomen-Welke & Pena 2002). Auch bei der Beurteilung der grammatischen Form sinnvoller und sinnloser Sätze scheinen Bilinguale stärker zu sein.

Das heißt, dass Bilinguale früher als Monolinguale ihre metasprachlichen Fähigkeiten ausbilden. Allerdings sind solche Ergebnisse nicht bei allen Populationen und unter allen Bedingungen stabil (s. Bense 1981, Karolije-Walz 1981). Die Ergebnisse hängen außerdem stark von der Befragungsmethode und von sonstigen Lernfaktoren ab. Ein wichtiger Faktor ist vermutlich die ausgeglichene Zweisprachigkeit selbst; bei unausgeglichener Zweisprachigkeit sind die Testergebnisse weniger deutlich. Es ist überaus schwierig, für die Untersuchungen vergleichbare Gruppen Bi- und Monolingualer zu finden, in denen alle übrigen Faktoren gleich sind (dazu Baker 1993). Einige Untersuchungen beziehen sich auf Einzelfallstudien oder sehr kleine Gruppen.

Die Wahl der jeweiligen Sprache läuft gemäß den situativen Bedingungen meist automatisiert ab, hingegen muss in bestimmten Situationen eine bewusste Wahl der Sprache getroffen

werden. Zweisprachige geraten daher häufiger als Einsprachige in Begründungszwänge, warum sie die eine Sprache gewählt haben oder warum sie etwas so ausdrücken; diese Herausforderung mag lästig sein, trainiert jedoch ihre Sprachaufmerksamkeit sowie ihre metasprachliche Verbalisierungsfähigkeit und führt zu höherer Sprachbewusstheit. Es resultiert eine Bereitschaft (*preparedness*, McCarthy 1997), ein fruchtbarer Boden für Sprachwissen und Sprachbewusstheit, den der Unterricht ausnutzen könnte. Prozedurales Sprachwissen entwickelt sich mit dem praktischen Gebrauch beider Sprachen in vielen Situationen; deklaratives Sprachwissen entsteht zum Teil durch die nachgetragenen Begründungen (als Subjektive Theorien der Kinder > 51) und ist, wenn Sprachwissen mit gesichertem Wissen zu tun haben soll, vermutlich stark an Unterricht gebunden, der ja bestenfalls die Sprachaufmerksamkeit durch operative Methoden und Einsicht zum Sprachwissen führt. Daraus erklärt sich, dass simultan Zweisprachige, die in monolingualen Schulen unterrichtet werden, Sprachwissen vor allem in einer Sprache, der Schulsprache, erwerben. Es kommt also darauf an, dass Schulen in beiden Sprachen auch Wissen anbieten. Analog dazu ist die Bewusstheit sprachlernstrategischen Wissens zu sehen. Zunächst intuitiv entwickelte Lernstrategien werden den Lernenden durch Anwendung und eigene Explikation (als Subjektive Theorien) bewusst, evtl. entwickeln sie im Dialog mit Lehrpersonen eine Methodologie des Gebrauchs und Reflektierens verschiedener Sprachen (McCarthy 1997). Darauf können breitere metalinguistische Reflexionen aufbauen.

### 3.2 Zweitsprachenlernen von Kindern

Beim späteren Erwerb bzw. Lernen einer Zweit- oder Fremdsprache wird die Differenz zwischen Erst- und Zweitsprache von Anfang an wahrgenommen, meist zunächst als eine phonetische und lexikalische. Aus der Unterscheidung von Klängen oder aus Bedeutungsdifferenzen entwickeln sich mit der Zeit Wissen und Bewusstheit. Kinder, die älter als vier oder fünf Jahre sind und eine Sprache L1 schon weitgehend beherrschen, wenn sie eine Zweitsprache L2 erwerben oder lernen, haben in L1 bereits sprachliche Fähigkeiten ausgebildet, die sie auf die neue Sprache, ihr zweites System, anwenden können. Nach Kutsch 1988, 22f befinden sich Kinder in der mittleren Kindheit zwischen L1-Diskurs, L2-Semantik und L2-Diskurs. Die Schriftsprache erwerben sie in L1 und /oder L2, evtl. in L3. Meist kommt durch das zweite System die metasprachliche Aufmerksamkeit in Gang, die zu Sprachwissen und metasprachlicher Bewusstheit führen kann. Schon vorhandene metasprachliche Fähigkeiten werden verstärkt und in Richtung Lernstrategien ausgebaut. McCarthy 1994 beschreibt diesen Prozess für irische Kinder mit Englisch als L1, die in der Schule Gälisch lernen. Dass im gesteuerten Sprachenlernen der Schulen das Sprachwissen eine Rolle spielt, sieht man schon in der Unterrichtskommunikation, in der das Erklären und Verstehen von Strukturen einen hohen Stellenwert einnimmt; mit zunehmendem Alter der Lernenden mehr. Es besteht eine Spannung zwischen Sprachwissen und metasprachlicher Bewusstheit, z. B. weil das Sprachwissen der Schulsprachen eher mit den Polen „richtig – falsch“ operiert, die metasprachliche Bewusstheit dagegen die Möglichkeiten des Verfahrens einer Sprache oder der Sprachen überhaupt im Blick hat.

Über sprachliche Fähigkeiten gibt es reichlich Literatur, weniger über Sprachwissen und metalinguistische Bewusstheit.

Es ist ratsam, zwischen schulunabhängig / lebensweltlich und schulisch erworbener Sprachaufmerksamkeit zu unterscheiden. Kinder, die im mittleren Schulalter mit L2 beginnen, haben L1 bereits gefestigt und deren Schriftsystem gelernt. Nach Lightbown & Spada 2000 entwickeln Kinder aus ihren Fehlern in L2 auch Regeln für L1, daraus Sprachwissen und Bewusstheit des Sprachenlernens. Für den Transfer von L1 auf L2, L3, L4 geben Pomphrey & Moger 1999 zahlreiche Belege an. Jedoch ist die Brückenfunktion des Sprachwissens für andere Sprachen den Kindern zunächst noch nicht bewusst, sie können das in einer Sprache Erkannte nicht selbst auf andere Sprachen anwenden.

In der Schule wird explizit Wert auf Sprachwissen und grammatische Terminologie gelegt (z. B. *Artikel*). Die Lernenden können daraus im besten Falle Sprachdifferenzbewusstsein entwickeln (*Aber türkisch ‚Moschee‘ schreibt man ohne Artikel!* [ca. 8 J.] – *Sie möchte Deutsch schwer machen\ und wann nicht so viele Artikel gibt ist Deutsch echt leicht* [16 J.]; Belege bei Oomen-Welke 2000, 144).

Im Alltag erworbenes Sprachwissen entsteht allmählich bei der ungesteuerten Unterscheidung von Dialekt und Standardsprache, L1 und L2, L3... Zweitsprachler zeigen ab ca. sieben Jahren großes Interesse und Aufmerksamkeit auf Sprachfragen, was schulisch jedoch wenig aufgegriffen wird (Oomen-Welke 2002). L2 bildet Futter für metasprachliche Fähigkeiten. Mit sechs bis sieben Jahren wird gelegentlich metasemantische und metastrukturelle Aufmerksamkeit festgestellt (Bialystok 1987, Bense 1981), während nach anderen Untersuchungen eher die Zuordnung von phonemischer Form und semantischem Inhalt im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen (‚Bär‘ *das ist kasachisch ‚gib mir‘; wenn ich griechisch ‚Katze‘ sage/ dann heißt das ‚setz dich‘*; Oomen-Welke 1997, 38ff, 1998b).

Ein wichtiger, in der Diskussion metalinguistischer Fähigkeiten nicht immer gegenwärtiger Aspekt ist die Sprachlernbewusstheit der L2-Lernenden. Kinder ab sieben Jahren sind durchaus in der Lage, Angaben zu ihrer Sprachenbiographie zu machen sowie Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb zu unterscheiden. Mit zehn Jahren oder sogar früher grenzen sie die Methoden des Zweitspracherwerbs vom Fremdsprachenlernen ab. Sie kennen ihre eigene Sprachenbiographie und beurteilen ihren aktuellen Stand in jeder ihrer Sprachen (Oomen-Welke & Pena 2002). Auf solchen Befunden baut die Idee der Sprachenportfolios mit Selbsteinschätzung auf.

### 3.3 Sprachreflexion bei Kinder der monolingualen Mehrheit

Einsprachige Kinder bleiben im mehrsprachigen Kontext nicht unberührt von Sprachfragen. Auch sie können von Anfang an die eigene von anderen Sprachen unterscheiden; sie merken, dass sie andere Sprachen nicht verstehen. Bei Schuleintritt haben sie bereits einige Bezeichnungen für andere Sprachen als deklaratives Wissen gelernt (*Es gibt Englisch und Französisch und Italienisch und Afrikanisch.*) Zum Renommee vieler Grundschüler gehört es, in fremden Sprachen zählen zu können, evtl. singen sie Lieder in anderen Sprachen oder kennen Werbesprüche etc.

Ob Monolinguale von mehrsprachigen Umgebungen für Sprachwissen und Sprachbewusstheit profitieren und was sonst sie vom Kontakt mit anderen Sprachen haben, hängt von der Art der Begegnung mit Sprachen, von den Einstellungen der Beteiligten (der erwachsenen Bezugspersonen, Eltern und Lehrpersonen) und von der Intensität des Kontaktes ab. Es ist Aufgabe des DU in unserer faktisch vielsprachigen Gesellschaft, die unterschiedlichen Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler verschiedener Sprachbiographien zu thematisieren und die sprachliche Differenz zum Anlass des sprachlichen und sozialen Lernens zu machen. Als Ergebnis sind Modifikationen und Erweiterungen des sprachenspezifischen sowie des allgemeinen Sprachwissen zu erwarten, das durch Problematisierung von Daten und Operationalisierung von Fragen zu vertiefter metasprachlicher Bewusstheit führt.

Metasprachliche Aufmerksamkeit, die Sprachwissen und Sprachbewusstsein fördert, entsteht im mehrsprachigen Kontext vermutlich am ehesten durch Konfrontation mit einzelnen anderssprachigen Phänomenen. Oft steht der Vergleich von Wörtern verschiedener Sprachen am Anfang (*wenn ich griechisch ‚Katze‘ sage/ dann heißt das setzt dich\ – und was heißt dann ‚Katze‘?* als Rückfrage eines Einsprachigen). Solche Anfänge können in sprachfreundlichem Sozialklima und in der Schule unterstützt werden. Ist das nicht der Fall, bleibt die Wirkung im Allgemeinen eher gering. Zu fragen ist dem gegenüber, ob der jüngst in manchen sprachgemischten Jugendgruppen konstatierte, von Monolingualen mitgeschaffene Stil, ein mit Migrantensprachen durchsetzter Slang (Hinnenkamp & Meng 2002), zu mehr

Sprachwissen und erhöhter Sprachbewusstheit bei den Monolingualen führt. Darüber gibt es noch keine gesicherten Erkenntnisse.

Der späteste Zeitpunkt, zu dem Monolinguale eine L2 kennen lernen, ist der Beginn des Fremdsprachenunterrichts FU. Er beginnt heute spätestens mit dem 5. Schuljahr, vielfach aber auch schon ab Klasse 3 oder sogar ab Klasse 1, evtl. schon im Kindergarten. Vgl. hier 4.3.

#### **4 Sprachdidaktische Konzepte: Viele Sprachen**

Im Sprachunterricht Deutsch geht es bekanntlich außer um deutsche Sprache auch um sprachliche Bewusstheit sowie Reflexion über Sprachliches im Allgemeinen und um die Sprachlichkeit des Menschen. Daher ist der DU das Fach, in dem grundlegende Reflexionen zu Sprachen ihren Platz haben, in dem also die Lernenden ihre Beobachtungen und Hypothesen und subjektiven Theorien zu Sprache und Sprachendifferenz zum Ausdruck bringen und weiter entwickeln sollten. (Entsprechend in anderen Ländern: im Schwedischunterricht in Schweden..., je nach den Gegebenheiten). Die Kinder brauchen von Anfang an ein offenes Ohr für ihre Mitteilungen über Sprache(n) und -verwendungen, sonst verstummen sie. Das heißt, dass sie über ihre ggf. anderen Erstsprachen im DU berichten, dass ihre Beobachtungen und Fragen besprochen werden (s. 4.2). Lehrpersonen brauchen Anleitung, wie sie mit den evtl. vielen Sprachen, die sie nicht beherrschen, produktiv umgehen können. Vorschläge für die Arbeit mit mehreren Sprachen existieren in großer Zahl (4.1); zusammenhängende Konzepte sind seltener. Literarische Texte werden gelegentlich einbezogen.

##### **4.1 Vorschläge für die Klasse**

Generell wird festgestellt, dass LA – Beschäftigung mit mehreren Sprachen – positiv für alle Lernenden sei (z. B. Tomlinson 1994), denn sie werden dadurch der sprachlichen Unterschiede gewahr und erkennen die Relevanz der sprachlichen Formen. Wie kann man das lehren? Falls es gelingt, Lernen als Entdecken zu organisieren, darf mit größerer Lernbereitschaft gerechnet werden. Zur Thematisierung von Sprache gehören auch Arten von Sprachgebrauch und Fragen des Sprachlernens (Erstsprache, Zweisprachigkeit, Fremdsprachenlernen, Sprachenbiographie. ; Donmall 1985; McCarthy 1997). Im Sinne der Critical Language Awareness (Fairclough 1999) soll neues Verstehen des Anderen (angesichts gegenwärtiger globaler Entwicklungen, einschließlich Ideologiekritik) gewonnen werden im Sinne interkultureller Sprachdidaktik, wozu auch der Pragmatic Awareness Approach zählt (s. auch Kron 1996).

Eine Idee besteht darin, durch vorgefertigte Materialien mit Beispielen in mehreren Sprachen die Schüler zu Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit anzuregen. Eine andere Idee ist es, zunächst von den Beobachtungen der Lernenden auszugehen und ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu stärken.

##### **4.1.1 Lernwerkzeuge / Materialien**

Seit Mitte der 80er Jahre entwickelte die Gruppe um Eric Hawkins in England eine Serie von Unterrichtsmaterialien *Awareness of Language* in englischer Sprache, die explikativ sind und Aufgaben enthalten (*4,000 languages are spoken in the world...; Greetings and gestures...; Borrowing and inventing words...*, Zahlen als konventionalisierter Zugang zu gedanklichen Welten usw.); eine Bibliography von *Classroom Material* veröffentlichte Aplin 1993. In den 90er Jahren legte eine internationale Gruppe um Michel Candelier ausführlich kommentierte Unterrichtsmaterialien des COMENIUS-Projekts *EvLang* (Eveil aux Langues; vgl. *Babylonia 2/1999*; Candelier 1998) zu vielen sprachvergleichenden Themen in französischer und deutscher (Kiesel e.V.) Sprache vor, die allerdings noch nicht zusammenhängend erschienen sind. Inhaltlich geht es um Themen wie:

„Ma biographie langagière“ mit Vorgaben und Fragen zur individuellen Sprachenbiographie, zur Sprachbewusstheit sowie zu Sprachenverteilung und –bewertung im jeweiligen Land.

„Le petit chapeau rouge / Rotkäppchen / Little Red Riding Hood“ usw., als sprachliche Kodierung von Inhalten, die in mehr oder weniger Wörtern erscheinen. Sprachvergleichend können die Sprachmittel erschlossen werden.

Auf Deutsch erschienen mehrere einzelne, umfangreiche Arbeiten (z. B. Schader 2000; Budde 2000), teils mit eher methodischen Vorschlägen oder Einstiegen ins Thema (*Meine Schrift – deine Schrift...*). Die Tandem-Gruppe um Wolff 2001 bringt in mehreren Sprachen Materialien und Reflexionen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit heraus (*Welche Farbe hat die Welt?; Körpersprache...*).

Sie alle wollen durch informative Arbeitsmaterialien das Sprachwissen (le savoir, knowledge) fördern und gleichzeitig operative Fertigkeiten und Fähigkeiten (aptitudes, savoir faire) sowie Einstellungen plus Interesse (attitudes) als Sprachbewusstheit und Sprachkultur (Perregaux 1998) entwickeln. Die Materialien bieten den Vorteil fachlicher Eignung und guter Planbarkeit für den Unterricht. Sie sind Anstoß zu einer quasi curricularen Bewusstseinsentwicklung.

#### 4.1.2 Lernende als Sprachexperten

Dem steht ein eher lebensweltlicher Ansatz (bottom up) gegenüber, der Segmente aus der sprachlich-sozialen Erfahrungswelt der Kinder aufgreift und sie zum Anlass der Sprachreflexion nimmt. Die spontan geäußerten, implizit oft sprachvergleichenden Beiträge der Lernenden selbst, sowohl Ein- als auch Zweisprachiger, dienen als Ausgangspunkt, um über Sprachen und Sprachliches zu sprechen. („*Aber Türkisch Moschee schreibt man ohne Artikel!*“; [bär] *das ist kasachisch ‚gib mir‘!*“) Auf diese Weise wird Folgendes erreicht: Die eigenen Fragen der Lernenden konstituieren die Themen mit, so dass die Lernenden nicht nur Adressaten, sondern steuernd Beteiligte sind. Es geht daher im Unterricht nicht nur um andernorts entworfene Fragen, sondern auch um die aktuell echten Fragen der Unterrichtsbeteiligten, selbst wenn diese gelegentlich nicht vollständig beantwortet werden können (Oomen-Welke 1998a, 1999, 2000). Lernende werden als Sprachexperten angesehen, die Methoden und Lösungen beurteilen können. Insoweit schließt das Konzept an *Grammatik in Situationen* (Boettcher & Sitta 1978, 1979) und an entdeckendes Lernen (Hauois 1981, Giese & Ossner 1998) an.

Der lebensweltlich orientierte Ansatz bleibt jedoch nicht beim Lernen aus spontanem Anlass stehen. Er integriert vielmehr Planung und situativ Vorhandenes, indem zu bestimmten Sprachthemen die Kompetenz der Lernenden in anderen Sprachen (L1, L2, Fremdsprachen) vergleichend aufgerufen und genutzt wird. Das können im engeren Sinne grammatische Fragen sein (Adjektiv – Adverb: *richtig – correctly – correctement*), semantische Fragen („Was heißt eigentlich *cool*?“), pragmatische Fragen (Höflichkeit), Sprachlernfragen („*Ich lese viel, darum kann ich so gut Deutsch*“), sprachphilosophische oder sprachtypologische Fragen („*Was war zuerst, das Sprechen oder das Denken?*“ – „*Vietnamesisch geht das ganz anders!*“). Dass zur Vertiefung dann die o.g. Materialien zur Verfügung stehen, ist hier hilfreich.

Beide Zugänge lassen sich verbinden: Der Ausgangspunkt liegt dann zunächst bei den Lernenden, ihren Fragen und ihrem Sprachwissen. Gemeinsam werden Fragestellung und Methoden entwickelt, vertieft durch vorgefertigte, abrufbare Arbeitsmaterialien. Ossner 2001, 177 zeichnet Bewusstseinsbildung generell auf zweifache Weise: Bereits gekonnte Tätigkeiten werden bewusst gemacht und sodann in größere Systeme eingebunden. Das entspricht dem beschriebenen Weg zu Sprachwissen und Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext.

## 4.2 Die Rolle der Lehrpersonen



Die Notwendigkeit eines vermittelnden Konzepts, das Spontanes und Planbares verbindet, liegt auf der Hand. An Lehrpersonen stellt die Einbeziehung mehrerer Sprachen eine Anforderung, die ihnen Angst macht und oft Abwehr erzeugt; vgl. Bender-Szymanski 1999 und Smyth 2001. Es erscheint ihnen unmöglich, potenziell alle Sprachen einzubeziehen, weil es ihrem Selbstbild als kompetent Unterrichtende und ihren fachlichen Ansprüchen widerstrebt. Macaire 2001 (aus der Candelier-Gruppe) argumentiert ausführlich, wie die Arbeit mit den gedruckten und audiovisuellen Materialien ohne Kenntnis vieler Einzelsprachen möglich sei; sie erfordere aber Offenheit und Sensibilisierung für Sprachliches (und, das sei angefügt, solide sprachwissenschaftliche Kenntnisse).

Ein Grundproblem mag darin liegen, dass Lehrpersonen der sog. Muttersprache (hier Deutsch) in ihrem metasprachlichen Wissen oft unsicherer sind als Fremdsprachenlehrende (vgl. Pomphrey & Moger 1999). Das Sprachwissen über die sog. Muttersprache kann von ihnen nur schwer auf andere Sprachen übertragen werden; dagegen scheint das fremdsprachliche Sprachwissen eher auf L1 anwendbar. Eine Verständigung zwischen Mutter- und Fremdsprachenlehrenden scheint unüblich, und die Uneinheitlichkeit ihrer Konzepte verwirrt die Lernenden. Hinzu kommt, dass Lehrpersonen (nach Cots & Nussbaum 1999) weitestgehend Schüleräußerungen lenken und schnell bewerten, sich an Formalem und Präskriptivem orientieren und die Themen im Wesentlichen vorgeben (vgl. auch Appel 2000). Wie können sie also mit vielsprachigen Konzepten umgehen? Das Problem könnte ebenso bei den Lehrenden wie bei den Lernenden zu suchen sein. Bestätigung finden solche Annahmen durch die PISA-Studie 2001 der OECD.

Vorgeschlagen werden modifizierte Curricula der Lehramtsstudien (so Luchtenberg 2001) und Sensibilisierungen der Lehrpersonen in mehreren Schritten, wobei anhand authentischer Unterrichtsaufzeichnungen der Umgang mit Vielsprachigkeit und mit Sprachproblemen erlernt werden kann (Oomen-Welke 1998a und b, 2000). Dabei werden Sprachwissen und Sprachbewusstheit der Lehrpersonen beträchtlich und kontinuierlich erweitert.

### **4.3 Fremdsprachendidaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Eine konsequente Einsprachigkeit im FU verhindert, dass die Lernenden ihre aufmerksamen Sprachbeobachtungen im Unterricht thematisieren, weil sie dazu in der Fremdsprache zunächst noch nicht in der Lage sind. Völlige Einsprachigkeit mag gut für den Input sein, sie ist es nicht für Sprachaufmerksamkeit, entstehende Sprachenbewusstheit und Lernerautonomie, die letztlich zu besserem Fremdsprachenlernen führen. Aus diesem Grunde haben sich im vergangenen Jahrzehnt LA-Konzepte für den FU entwickelt, in denen mit den Beobachtungen und Repräsentationen der Lernenden gearbeitet wird. Dass dies eine europäische Entwicklung ist, macht ein Titel wie *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (Billiez 1998) deutlich. In Deutschland soll das Schulfach Französisch seine Stellung gegen das alles verdrängende Englisch sichern, indem es sich als Einstiegssprache etabliert und lexikalische und grammatische Verbindungen zu anderen romanischen Sprachen und sogar zu Englisch thematisiert (z. B. Meißner & Reinfried 1998). In der Tat, dass eine romanische Sprache (anstelle von Latein) den Einstieg in andere romanische Sprachen erleichtern kann, überzeugt durchaus. Das Problemfeld ist jedoch umfassender, so wie es in diesem Artikel dargestellt wird. In den Fremdsprachdidaktiken wird diskutiert, einzelsprachliche Orientierungen in das übergreifende Feld einer sog. Mehrsprachigkeitsdidaktik einzubetten.

Eine wichtige Frage der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Sprachenreihenfolge, z. B. für die Schule Französisch oder Russisch nach Englisch; Deutsch als L3 nach Englisch als L2 in Ländern, in denen L2 als Sprachbrücke für L3 fungieren soll (Bausch 1991 / 2002), z. B. Russisch nach Englisch oder Russisch nach Französisch. Die erworbenen Sprachlernerfahrungen sollen genutzt werden. (Zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen Bausch & Heid 1992; Hufeisen & Lindemann 1998; Jessner 1999.)

Dass in diesem Kontext erworbenes Sprachenwissen und Sprachenbewusstheit konstitutiv sind, liegt auf der Hand. Zur eigenen Bewusstwerdung der Sprachenbiographie und zur Dokumentation des jeweiligen Sprachstands vgl. Hawkins 1999 über LA im FU und fünf Komponenten dabei.).

1998 wurde das *Sprachenkonzept Schweiz* entwickelt unter der Frage: *Welche Sprachen sollen Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen?*, das pragmatisch auch auf die Effekte des Lernens von Landessprachen der Schweiz und der Weltsprachen zielt. In Deutschland wurden 1979 die *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft* (vgl. Christ u.a. 1980) formuliert, 2000 ergänzt werden um die *Homburger Empfehlungen zur Förderung der europäischen Hochsprachen* (Ehlich u.a. 2001). Die größere Vielzahl der Schulsprachen und ihre Verbindung zu Rahmenkonzepten finden ihren Niederschlag in thematischen Zeitschriftennummern (*Sprachübergreifend unterrichten*, Nieweler 2001) und in spezifischen Neugründungen von Zeitschriften (*Language Awareness* seit 1992; *Grundschule Sprachen* seit 2001).

Wenn die Schulsprachendidaktiken ihre Beziehungen zueinander thematisieren, entstehen für die Lernenden neue Sprachfragen. Lernerfragen sind ein äußerst produktives Element im Sprachunterricht (Eckerth 1998). In 4.1 wurde deren Besprechen als eine Aufgabe des DU genannt: Transfer von Wissen, Entstehen von Bewusstheit bez. Sprachendifferenz, Sprachvarietäten, Sprachfunktionen, Sprachlernen, Sprachmittel und Sprachverwendung, aber auch bez. der Sprachlichkeit des / der Menschen.

## **5 Sprachwissen und Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Erwachsenen**

In neuester Zeit gilt dem Sprachwissen und der Sprachbewusstheit sowie den Spracheinstellungen mehrsprachiger Erwachsener ein erhöhtes Interesse. Untersucht werden vor allem Erwachsene, die eine Fremdsprache / das Deutsche neu lernen. Viele äußern negative Einstellungen zu ihrem schulischen Fremdsprachenunterricht.

Deutschlernende Erwachsene bringen unterschiedliche kognitive und soziale Lernvoraussetzungen und nicht immer eine positive Einstellung zur Zielsprache mit; es gibt individuell mehr oder weniger große *Sprachlerneignung* / language aptitude (Riemer 2001). Beim Fremdsprachenlernen ist nach heutiger Auffassung L1 beteiligt (Butzkamm & Butzkamm 1999), evtl. auch bereits gelernte L2, L3 (Bausch & Heid 1992), mehr oder weniger bewusst. Man geht davon aus, dass das Lernen neuer Strukturen auf der Folie der gelernten Sprachen und Lernerfahrungen geschieht.

Allerdings gilt auch das Umgekehrte: Durch Lernen neuer Sprachen scheint ein Bewusstwerdungsprozess nicht nur bezüglich der Zielsprache und ihres pragmatischen Nutzens, sondern auch bezüglich der L1 und evtl. weiterer Sprachen in Gang zu kommen. Implizites Wissen wird in explizites Wissen umgewandelt und umgekehrt (Hawkins 1984, Tönshoff 1995). Durch Äußern und Besprechen eigener Hypothesen und Einstellungen der Lernenden, d.i. Aushandeln, wird aus individuellem Wissen soziale Sprach- und Sprachlernbewusstheit. Zu Letzterer gehört auch das Bewusstsein von Lernstil sowie Lern- und Arbeitstechniken. Der übliche Kursunterricht für Erwachsene berücksichtigt das nicht, Lernerfragen sind kaum willkommen.

Nach Wildenauer demn. 2002 erklären in Sprachkursen an Spracheninstituten nicht alle, jedoch ein beträchtlicher Anteil Erwachsener, meist Deutsch als L3 Lernender, sie nutzten eigene Hypothesen über Sprachen sowie auch die L2 Englisch, und sie gewannen dadurch Erkenntnisse über ihre L1 bezüglich Wortschatz, Morphosyntax und Syntax. Durch vergleichende Rekonstruktion aktivieren und konstruieren sie Wissen über die Sprachen und Bewusstheit des Zusammenhangs und des Zugangs. Englisch als Brückensprache hat eine vermittelnde Rolle, die in Deutsch als L3 nicht unterschätzt werden sollte. Man darf vermuten, dass in erster Linie Personen mit formaler Bildung Sprachwissen und Bewusstheit in diesem Sinne entwickeln, nicht so sehr Personen ohne Sprachlern- und Schrifterfahrung.

Zweitsprachige Erwachsene, die mehr als fünf Jahre in Deutschland leben, entwickeln Sprachwissen und Sprachbewusstheit offenbar auch mit den steigenden Anforderungen der Umwelt. Dabei scheinen formale Situationen und Schreiben (im Gegensatz zum Lesen), mit längerem Aufenthalt als schwieriger empfunden zu werden. Die Aufmerksamkeit auf Sprachliches nimmt nicht ab, sondern der Anspruch wird größer. Zwei- und mehrsprachige Erwachsene mit zweisprachiger Lebenspraxis reflektieren (je nach Bildungsstand) kontinuierlich Sprach- und Sprachverwendungsfragen, auch wenn sie aktuell keine weitere Sprache lernen. Akut werden Sprachwissen und Sprachbewusstheit im Kontext der Erziehung eigener Kinder, wo großer Bedarf an Information über zweisprachige Kindererziehung erforderlich wird, s. o. 3. Sprachwissen und Spracheinstellungen müssen von Eltern gegenüber den Kindern und gegenüber der Umwelt laufend deklariert werden. (Oomen-Welke & Pfeil demn.).

Über monolinguale Erwachsene ohne intensive Fremdsprachenerfahrungen > 35.

**Bibliographie:**

- Andresen, Helga. 1984. Gedanken zur spontanen Sprachreflexion bei Kindern und ihrer Bedeutung für den (Recht-)Schreibunterricht. Ossner, Jakob & Melenk, Hartmut. Hrsg. Methoden der Sprachdidaktik – Methoden im Sprachunterricht. Ludwigsburger Hochschulschriften 3. 58-67.
- Apeltauer, Ernst. 1997. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudieneinheit 15, GhK / DIFF. Berlin.
- Aplin, Richard. 1993. Language Awareness Bibliography. Language Awareness 2,2. 115-123.
- Aplin, Richard. 1997. Knowledge about Language and Language Awareness, an annotated bibliography. Association of Language Awareness, Leicester. (Polykopie)
- Appel, Joachim. 2000. Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. MAFF 1. München.
- Babylonia 2 / 1999: S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua. Comano / CH.
- Baker, Colin. 1993. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon.
- Bausch, Karl-Richard u. a. Hrsg. 1991. Handbuch Fremdsprachenunterricht. UTB-Große Reihe. Tübingen. Neubearb. 2002.
- Bausch, Karl-Richard & Heid, Manfred. 1992. Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum.
- Bender-Szymanski, Dorothea. 1999. Wie lernen Lehrer von Migrantenkindern? Eine Prozessanalyse interkulturellen Lernens bei deutschen StudienreferendarInnen in multikulturellen Schulen. In: Zs. für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE 19,1. 52-71.
- Bense, Elisabeth. 1981. Der Einfluss von Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20. 114-138.
- Bialystok, Ellen. 1987. Influences of bilingualism on metalinguistic development. In: Second Language Research 3,2. 154-166.
- Bialystok, Ellen. 2001. Bilingualism in development : language, literacy, and cognition. Cambridge.
- Billiez, Jacqueline. Hrsg. 1998. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble.
- Boettcher, Wolfgang & Sitta, Horst. 1978. Der andere Grammatikunterricht. München.
- Boettcher, Wolfgang & Sitta, Horst. Hrsg. 1979. Grammatik in Situationen. Praxis Deutsch 34.
- Bogdain, Karin. 1989. Zweisprachige Erziehung in der Familie. In: Kegel, Gerd, Arnhold, Thomas, Dahlmeier, Klaus, Schmid, Gerhard & Tischer, Bernd. Hrsg. Sprechwissenschaft & Psycholinguistik 3. Opladen. 229-255.
- Bremerich-Vos, Albert. Hrsg. 1999. Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Freiburg.
- Budde, Monika. 2000. Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Kassel, Diss. masch. Ms. und CD-Rom.
- Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen. 1999. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen.
- Candelier, Michel. 1998. L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen „Evlang“. Billiez, Jacqueline. Hrsg. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble. 299-308.

- Clark, Eve. 1978. Awareness of language: Some evidence from what children say and do. Sinclair, Anne; Jarvella Robert-J.; & Levelt William J.-M. *The Child's Conception of Language*. Berlin. 17-43.
- Christ, Herbert; Schroeder, Konrad; Weinrich, Harald & Zapp, Franz-Josef. 1980. *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg.
- Cots, Josep M. & Nussbaum, Luci. 1999. Schooling, Language and Teachers: Language Awareness and the Discourse of the Educational Reform in Catalonia. *Language Awareness* 8:3&4. 174-189.
- Crystal, David. 1998. *Language Play*. London.
- Donmall, Gillian B. 1985. Some Implications for Language Awareness Work for Teacher Training (pre-service and in-service). *Centre for Information and Language Teaching Research*. London. 6 / 96-105.
- Eckerth, Johannes. 1998. *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Baltmannsweiler.
- Ehlich, Konrad; Ossner, Jakob & Stammerjohann, Harro. 2001. *Hochsprachen in Europa*. Freiburg.
- Eisenberg, Peter & Klotz, Peter. Hrsg. 1994. *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart.
- Exploring Language*. Serie der Cambridge University Press. Cambridge.
- Fairclough, Norman. 1999. Global Capitalism and Critical Awareness of Language. *Language Awareness* 8:2. 71-83.
- Feilke, Helmuth. 1994. Ohne Netz und Spiegel – Wie bestimmt Sprache das Bewusstsein? *DU* 46,4. 71-81.
- Feilke, Helmuth. 1996. *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt a.M.
- Giese, Heinz & Ossner, Jakob. Hrsg. 1998. *Sprache thematisieren*. Freiburg.
- Gornik, Hildegard. 1989. Metasprachliche Entwicklung bei Kindern – Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 40. 39-59.
- Grimm, Hannelore. <sup>3</sup>1995. Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. Oerter, Rolf & Leo Montada. Hrsg. *Entwicklungspsychologie*. Weinheim. 705-758.
- Grundschule Sprachen*. Didaktische Zeitschrift seit 2001.
- Harding, Edith & Riley, Philip. 1986. *the Bilingual Family. A Handbook for Parents*. Cambridge. zahlr. Nachdrucke.
- Haueis, Eduard. 1981. *Grammatik entdecken. Grundlagen des kognitiven Lernens im Sprachunterricht*. Paderborn.
- Haueis, Eduard. 1988. Didaktik im Spannungsfeld von „offiziellen“ und „inoffiziellen“ Formen von Sprachbewusstsein. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 39. S. 65-81.
- Hawkins, Eric. 1984. *Awareness of language: An Introduction*. <sup>2</sup>19987. Cambridge.
- Hawkins, Eric. Hrsg. 1985 ff. *Series Awareness of Language*. Cambridge.
- Hawkins, Eric. 1999. Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness* 8:3&4. 124-142.
- Hecht, Karlheinz. 1994. Lernziel: Sprachbewusstheit. *Die Neueren Sprachen* 93:2, 128-47.
- Hinnenkamp, Volker & Meng, Katharina. Hrsg. Demn. 2002. *Sprachgrenzen überspringen*. Mannheim.
- Hinnenkamp, Volker. 2000. „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. *DU Jg. 52, 5*, 96-107.
- Hirsh-Pasek, Kathy, Kemler Nelson, D., Jusczyk, P., Cassidy, B. & Kennedy, L. 1987. Clauses are perceptual units to young infants. *Cognition* 26. 269-286.
- Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate. Hrsg. 1998. *Tertiärsprachen*. Tübingen.
- Hug, Michael. 2001: *Aspekte zeitsprachlicher Entwicklung in Schülertexten*. Frankfurt a.M.

- Jessner, Ulrike. 1999. Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness* 8:3&4. 201-209.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1986. From metaprocesses to conscious access. In: *Cognition* 23. 95-147.
- Karolije-Walz, Persida. 1981. Metasprachliche Fähigkeiten bilingualer Kinder. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 20. S. 139-157.
- Kempcke, Günter. 2000. *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
- Kielhöfer, Bernd & Jonekeit, Sylvie. 1983. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen. <sup>9</sup>1995. Kiesel e.V. 2000. *Kinder entdecken Sprachen – Entwicklung und Erprobung von Lehrmaterialien*. EVLANG in Österreich. [www.zse3.asn-graz.ac.at](http://www.zse3.asn-graz.ac.at)
- Knapp-Potthoff, Annelie. 1997. Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 26. S. 9-23.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina. Hrsg. 1997. *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. *Interkulturelle Kommunikation* 3. München.
- Kron, Friedrich W. 1996. Cultural and Ideological Dimensions of Language Awareness. *Curriculum and Teaching* 11:2. 63-68.
- Kutsch, Stefan. 1988. *Kinder über Sprache*. Frankfurt a.M.
- Language Awareness, wiss. Zeitschrift seit 1992. Clevedon.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina. 2000. Do They Know What They're Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence. *Language Awareness* 9:4. 198-217.
- Luchtenberg, Sigrid. 1992. Language Awareness: Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung. *Interkulturell* 3 / 4. 64-87.
- Luchtenberg, Sigrid. 1995. *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster.
- Luchtenberg, Sigrid. 2001. Language(s) and Cultural Awareness: Ein Thema für die Fremdsprachenlehrerausbildung? *Neusprachliche Mitteilungen* Jg. 54, 3. 130-138.
- Macaire, Dominique. 2001. Konzepte der Sprachaufmerksamkeit in der Grundschule. Schmölder-Eibinger, Sabine & Portmann-Tselikas, Paul. Hrsg. *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. *Info DaF* 9/6. Graz. 200 – 215.
- McCarthy, John. 1994. The Case for Language Awareness in the Irish Primary School Curriculum. *Language Awareness* 3:1. 1-9.
- McCarthy, John. 1997. The potential of inductive learning strategies involving several languages. *Expériences d'éveil aux langues – au langage*. Actes du Colloque Univ. René Descartes Paris V, Mai 1997. (unveröff.)
- Meisel, Jürgen. 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. Hyldenstam, Kenneth & Opler, Loraine K. Hrsg. *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge. 13-40.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus. Hrsg. 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen.
- Nieweler, Andreas. 2001. Sprachenübergreifend unterrichten. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1. 4-13.
- Oomen-Welke, Ingelore & Pena Schumacher, Tomas. Demn. 2002. *Sprachenlernen – Biographische Rekonstruktionen zweisprachiger Schulkinder*. Hinnenkamp, Volker & Meng, Katharina Hrsg. *Sprachgrenzen überspringen*. Mannheim.
- Oomen-Welke, Ingelore & Pfeil, Andrea. *Zweisprachige im deutschen Südwesten*. Demn.
- Oomen-Welke, Ingelore. 1997. Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. *ide* Jg. 21, 1. 33-47.
- Oomen-Welke, Ingelore. 1998a. „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg.

- Oomen-Welke, Ingelore. 1998b. Viele Sprachen und Sprecher – Beispiel Mitteleuropa. Lipóczy, Sarolta & Oomen-Welke, Ingelore. Hrsg. *Students East – West. Sprachen, Gesellschaft, Künste, Bildung*. Freiburg. 55-76.
- Oomen-Welke, Ingelore. 1999. Sprachen in der Klasse. *Praxis Deutsch* Jg. 26, 157. 14-23.
- Oomen-Welke, Ingelore. 2000. Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* Jg. 25,2. 143-163.
- Oomen-Welke, Ingelore. 2001. Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? Gutjahr, Ortrud & Schmidt, Claudia. Hrsg. *Kultur und Geschlecht*. demn.
- Oomen-Welke, Ingelore. Demn. Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit von Kindern und Jugendlichen (Arbeitstitel). Projektbericht.
- Ossner, Jakob. 2001. Sprachbewusstheit und Normierung im muttersprachlichen Unterricht des Deutschen. Ehlich, Konrad, Ossner, Jakob & Stammerjohann, Harro Hrsg. *Hochsprachen in Europa. Entstehung – Geltung – Zukunft*. Freiburg. 171-183.
- Paul, Hermann. 1992. *Deutsches Wörterbuch*, bearb. v. Henne, Helmut & Objartel, Georg. Tübingen.
- Perregaux, Christiane. 1998. *Esquisses d'un nouveau monde*. Billiez, Jacqueline Hrsg. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble. 291-298.
- PISA – Programme for International Student Assessment 2001. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. OECD. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>
- Pomphrey, Cathy & Moger, Ros. 1999. Cross-subject Dialogue About Language: Attitudes and Perceptions of PGCE Students of English and Modern Languages. *Language Awareness* 8:3&4. 223-236.
- Riemer, Claudia. 2001. Die Einzelgänger-Hypothese. Ein Beitrag zur Erforschung individueller Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Bayrhuber, Horst u.a. Hrsg. *Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken*. Innsbruck. 141-150.
- Schader, Basil. 2000. *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich.
- Siebert-Ott, Gesa. 2001. Individuelle Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolg. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1). 39-61.
- Smyth, Geri. 2001. What are the beliefs about best practice which influence non-specialist mainstream class teachers when teaching bilingual pupils and how have these beliefs been formed? ATEE Stockholm; Diss demn.
- Sprachenkonzept Schweiz 1998 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Hrsg. Bern. <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/konzept.html/>
- Das Europäische Sprachenportfolio. 2000. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Hrsg. Bern.
- Taeschner, Traute. 1983. *The Sun is Feminine. A Study of Language Acquisition in Bilingual Children*. Springer Series 13. Berlin.
- Tomlinson, Brian. 1994. Pragmatic Awareness Activities. *Language Awareness* 3:3&4. 119-129.
- Tönshoff, Wolfgang. 1995. Entscheidungsfelder sprachbezogener Kognitivierung. Gnutzmann, Claus & Königs, Frank g. Hrsg. *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. TBL 404. Tübingen. 225-246.
- Tracy, Rosemarie. 1996. Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: *Sprache und Kognition* 15 / 1-2. S. 70-92.
- Wildenauer, Doris. demn. 2002. Sprachvergleich als Subjektive Lerntheorie Sprachen lernender Erwachsener (Arbeitstitel).
- Wolff, Dieter. 1995. Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. Gnutzmann, Claus & Königs, Frank g. Hrsg. *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. TBL 404. Tübingen. 201-224.

Wolff, Jürgen. 2001. Babylonia-Tandem > language paradise? Praxishilfe zur rezeptiven Mehrsprachigkeit. Donostia / San Sebastian.