

Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner?¹

DIETER WOLFF

Bergische Universität Wuppertal

Recibido: 10 de diciembre de 2009

Aceptado: 30 de diciembre de 2010

ZUSAMMENFASSUNG

Der Erwerb einer zweiten oder weiterer Sprachen, in welcher Lernumgebung er auch immer stattfindet, ist an externe und interne Faktoren gebunden, über deren Auswirkungen auf den Erwerbsprozess wir noch nicht genug wissen. Einer dieser Faktoren ist die individuelle Mehrsprachigkeit. Die Zahl der Menschen, die im europäischen Kontext auf Grund von Migration mehrsprachig sind, ist hoch. Außerdem gibt es eine ständig wachsende Gruppe von Menschen, die auf Grund ihrer familiären Erziehung mehrsprachig geworden sind. Schließlich gibt es eine nicht zu vernachlässigende Anzahl von Menschen, die in einem regionalen oder sozialen Kontext leben, in dem ständig der Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen erforderlich ist. In meinem Beitrag möchte ich von der Hypothese ausgehen, dass mehrsprachige Menschen, ob sie nun zwei oder mehr Sprachen sprechen, in schulischen Lernkontexten prinzipiell bessere Fremdsprachenlerner sind als einsprachige Menschen. Der Grund hierfür liegt darin, dass sie einen höheren Grad an Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit entwickeln. Gleichzeitig behaupte ich aber auch, dass wir dieses Potenzial einer insgesamt sehr großen Lernergruppe nicht angemessen im Fremdsprachenunterricht nutzen.

In meinem Beitrag werde ich zunächst auf Formen individueller Mehrsprachigkeit eingehen. Dann werde ich einige Anmerkungen zu Untersuchungen machen, die das Lern- und Sprachlernverhalten mehrsprachiger Menschen in der Schule erforscht haben. Im nächsten Abschnitt werde ich auf Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit eingehen und erläutern, was Sprachbewusstheit ist und wie sie bei mehrsprachigen Menschen entwickelt ist. Im abschließenden Teil meines Vortrags geht es mir dann um Konsequenzen für den schulischen Fremdsprachenunterricht. Am Ende meiner Ausführungen werde ich noch einmal zusammenfassend begründen, warum mehrsprachige Menschen bessere Sprachlerner sind.

¹ Ähnliche Überlegungen wurden veröffentlicht in: WOLFF, D.: "Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit". In: NEULAND, E.: (Hrsg.): *Variation im heiligen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt: Peter Lang 2006, S. 51-66.

Schlüsselwörter: Didaktik, Fremdsprachenerwerb, Mehrsprachigkeit.

*Multilingualism, language acquisition and linguistic awareness:
Are multilingual people better language learners?*

ABSTRACT

The acquisition of a second or additional language, in whatever learning environment it might occur, is always bound to external and internal factors, about whose effects on the acquisition process we still do not know enough. One of these factors is the individual multilingualism. In my contribution I would like to start from the hypothesis that, in principle, multilingual people, whether they speak two or more languages, are better foreign language learners in school learning contexts than monolingual people. The reason for this is that they develop a higher degree of language awareness and language acquisition awareness. At the same time, I maintain, however, that we are not deriving enough advantage from this potential of a very large group of to an adequate extend.

Key words: Didactics, acquisition of a foreign language, multilingualism.

*Multilingüismo, adquisición de lenguas y conciencia lingüística:
¿las personas bilingües aprenden mejor otras lenguas?*

ABSTRACT

La adquisición de una tercera lengua o de una lengua adicional, ocurra en el entorno de aprendizaje que ocurra, está siempre ligada a factores externos e internos, sobre cuyos efectos en el proceso de adquisición aún no sabemos suficiente. Uno de esos factores es el multilingüismo individual. En mi artículo parto de la hipótesis de que, en principio, las personas multilingües, ya hablen dos o más lenguas, son mejores aprendices de lenguas extranjeras que los monolingües en ámbitos de aprendizaje escolar. La razón para tal hecho es que desarrollan un mayor grado de conciencia lingüística y de conciencia de adquisición lingüística. Al mismo tiempo, no obstante, sostengo la idea de que no está sacando suficiente provecho de este potencial del que dispone un amplio sector de la población.

Key words: Didáctica, adquisición de una lengua extranjera, multilingüismo.

1. Einleitung

Der Erwerb einer zweiten oder weiteren Sprache ist, unabhängig von der Lernumgebung, an externe und interne Faktoren gebunden, über deren Auswirkungen auf den Erwerbsprozess wir noch nicht genug wissen. Ein interner Faktor, der seit geraumer Zeit überall in Europa schulische wie auch natürliche Sprachlernprozesse beeinflusst, ist die individuelle Mehrsprachigkeit. Die in Westeuropa seit Gründung der Europäischen Union beobachtbare Migration hat sich durch die politischen Ereignisse Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts beträchtlich vergrößert und auf andere Länder der Union ausgedehnt. Die Zahl der Menschen, die

in Europa aufgrund von Migrationsprozessen mehrsprachig sind, ist hoch. Neben der durch Migration entstandenen Mehrsprachigkeit lassen sich noch eine Reihe anderer Formen von individueller Mehrsprachigkeit erkennen, welche die Beobachtung bestätigen, dass Mehrsprachigkeit in der Bevölkerung Europas inzwischen die Regel und Einsprachigkeit eher die Ausnahme ist.

Meine Überlegungen gehen von der Feststellung aus, dass die fast bei jedem Sprachlerner vorhandene individuelle Mehrsprachigkeit nicht ausreichend beim gesteuerten Erwerb einer weiteren Sprache genutzt wird. Wo auch immer Fremdsprachen in Europa unterrichtet werden, wird, wenn überhaupt ein Bezug zu bereits gelernten Sprachen hergestellt wird, dieser allenfalls zu der im Lande gesprochenen Mehrheitssprache hergestellt, unabhängig davon, welche anderen Sprachen die Lernenden sprechen. Andere Sprachen, welche die Lernenden sonst noch sprechen, werden kaum in den Lernprozess einbezogen. Ähnliches lässt sich für den Fremdsprachenunterricht fast überall auf der Welt beobachten.

Ausgehend von dieser Feststellung möchte ich in meinem Beitrag die Frage stellen, ob sich gesteuerte Sprachlernprozesse verbessern lassen, wenn die individuelle Mehrsprachigkeit eines Lernenden in stärkerem Maße in diese Prozesse einbezogen wird. Meine Überlegungen werden vor allem auf der Frage abheben, ob mehrsprachige Individuen komplexere Formen von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit entwickeln als einsprachige und ob man dieses Sprachlernpotenzial im Fremdsprachenunterricht angemessen nutzen kann. Meiner Überlegung liegt die Annahme zugrunde, dass Sprachbewusstheit für den institutionalisierten Erwerb einer Sprache von großer Bedeutung ist.

2. Arbeitshypothese

Die Hypothese, deren Verifizierung ich mir zur Aufgabe gemacht habe, lautet, einfach formuliert, wie folgt:

Mehrsprachige Menschen (ob sie nun zwei oder mehr Sprachen sprechen) sind in institutionalisierten Lernkontexten prinzipiell bessere Fremdsprachenlerner als einsprachige Menschen, weil sie einen höheren Grad an Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit entwickeln können.

Aus dieser Hypothese leite ich die Forderung ab, das Sprachlernpotenzial mehrsprachiger Menschen im Fremdsprachenunterricht besser zu nutzen und nicht so zu tun, als sei jeder Lernende einsprachig und nur Sprecher der im jeweiligen Lande gesprochenen Mehrheitssprache.

Es sei schon an dieser Stelle angedeutet, dass die Hypothese in dieser einfachen Form nicht haltbar ist. Es gibt verschiedene Formen von individueller Mehrsprachigkeit, die sich in unterschiedlichem Maße auf Sprach- und Sprachlernbewusstheit auswirken und damit zu unterschiedlichen Ergebnissen bei der Entwicklung von Sprachlernfähigkeit führen. Bestimmte Formen von Mehrsprachigkeit können, wie wir sehen werden, sogar dazu führen, dass sich das Vermögen, eine andere Sprache zu lernen, reduziert.

Meiner Hypothese unterliegt eine Reihe von Fragen:

- Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Spracherwerb: Kann man wirklich davon ausgehen, dass Mehrsprachigkeit, welchem Typ auch immer sie angehört, die Fähigkeit zum Lernen weiterer Sprachen fördert?
- Die Frage nach dem Beziehungsverhältnis zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit: Führt jede Form von Mehrsprachigkeit automatisch zu höherer Sprachbewusstheit? Braucht der Lerner überhaupt so etwas wie Sprachbewusstheit, wenn er eine weitere Sprache lernt?
- Die Frage nach den didaktisch-methodischen Konsequenzen: Muss Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund der Befunde zu Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit anders gestaltet werden?

3. Individuelle Mehrsprachigkeit und institutionalisiertes Fremdsprachenlernen

3.1. Formen individueller Mehrsprachigkeit

Der Annahme, dass Mehrsprachigkeit die Regel und Einsprachigkeit die Ausnahme ist, unterliegt ein sehr weit gefasstes Verständnis von individueller Mehrsprachigkeit, das eine Vielzahl unterschiedlicher Merkmale einschließt. Dieses steht durchaus im Einklang mit neueren Definitionen von individueller Mehrsprachigkeit, die im Gegensatz zu älteren nicht die Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen zum alleinigen Kriterium machen, sondern mehrdimensional vorgehen und Kriterien-Cluster bilden, deren Teilkriterien gemeinsam etwas über die Mehrsprachigkeit eines Individuums aussagen. So nennen z. B. Hamers / Blanc² neben der Kompetenz in wenigstens zwei Sprachen das Erwerbsalter, die kognitive Organisation der beiden Sprachen im Gehirn des Individuums, den Typ der jeweiligen Sprachen (genetisch verwandt oder nicht), die Präsenz der beiden Sprachgemeinschaften in der Umgebung des Individuums (mehrsprachige Gesellschaften), die Gruppenzugehörigkeit und kulturelle Identität sowie die Funktion der beiden Sprachen (rezeptiver bzw. produktiver Gebrauch) als konstituierend für verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit. Ich werde im Folgenden ein etwas anderes Klassifikationsschema entwickeln, das meiner Fragestellung eher gerecht wird und mich zu vier Formen von individueller Mehrsprachigkeit führt:

1. Erzwungene Mehrsprachigkeit (eng. enforced bilingualism), d. h. Mehrsprachigkeit, die in Migrationskontexten entsteht.
2. Elitäre Mehrsprachigkeit (elitist bilingualism), d. h. Mehrsprachigkeit, die durch bilinguale Erziehung in der Familie von Geburt an oder im frühen Kindesalter entsteht.

² HAMERS, J. F. / BLANC, M. H.: *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press 1989, hier S. 9.

3. Durch Fremdsprachenunterricht hervorgerufene Mehrsprachigkeit (instructed bilingualism), d. h. Mehrsprachigkeit, die durch das gesteuerte Unterrichten einer fremden Sprache im Klassenzimmer entsteht.
4. Geographisch oder sozial bedingte Mehrsprachigkeit (geographically or socially induced bilingualism), d. h. Mehrsprachigkeit, die entsteht, weil ein Individuum in einem regionalen oder sozialen Kontext lebt, in welchem mehr als eine Sprache gesprochen wird.

Mir ist bewusst, dass diese vier Formen nur als Grobkategorien Bestand haben können, es gibt eine Vielzahl weiterer Kategorien, auf die ich mich hier nicht beziehen kann. Für den hier vorliegenden Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, dass alle vier Formen von Mehrsprachigkeit meiner Meinung nach die Schlussfolgerung zulassen, dass solche Individuen mehr Bewusstheit für Sprache und für das Lernen von Sprache entwickeln als Menschen, die monolingual sind, wenn sie eine Fremdsprache lernen. Die Frage, welche der herausgearbeiteten Gruppen das höchste Sprachlernpotenzial entwickelt, wird zu einem späteren Zeitpunkt zu diskutieren sein.

3.2. *Mehrsprachigkeit und institutionalisiertes (Sprachen)lernen*

Das Verhalten mehrsprachiger Individuen in institutionellen Lernkontexten hat sich schon seit geraumer Zeit zu einem bedeutsamen Forschungsfeld entwickelt. Lange Zeit stand die Frage im Mittelpunkt, ob Mehrsprachigkeit sich positiv oder negativ auf die kognitive und schulische Entwicklung eines Kindes auswirkt³. Dabei sind insbesondere die mit elitär aufwachsenden bilingualen Kindern durchgeführten Untersuchungen im Umfeld von Lambert zu nennen, die Mehrsprachigkeit weitgehend als ein positives Persönlichkeitsmerkmal bewerteten. Schulisches Leistungsvermögen mehrsprachiger Kinder und die Herausbildung eines höheren Sprachlernvermögens wurde noch nicht untersucht.

In den neueren Untersuchungen von Genesee⁴ und anderen kanadischen Forschern wurden gerade zu der zuletzt genannten Fragestellung wichtige Erkenntnisse gewonnen. So konnte größere Fähigkeit bilingualer Kinder, über Sprache zu reflektieren, ebenso nachgewiesen werden wie bessere verbale Fähigkeiten (z. B. Kohärenzbildung beim mündlichen Erzählen). Genesee fasst all diese Fähigkeiten unter einer besser ausgebildeten Kompetenz zur Informationsverarbeitung zusammen. Es steht außer Zweifel, dass solche Fähigkeiten, auch wenn sie für die beiden

³ Vgl. z. SAER, B. D. J.: "The effects of bilingualism on intelligence". In: *British Journal of Psychology* 14 (1923), S. 25-38.; PEAL, E. / WALLACE LAMBERT, E.: "The relationship of bilingualism to intelligence". In: *Psychological Monographs* 76 (1962), S. 1-23; WALLACE LAMBERT, E. / ANISFELD, E.: "A note on the relationship of bilingualism and intelligence". In: *Canadian Journal of Behavioral Science* 1 (1969), S. 123-128.

⁴ GENESEE, Z. B. Fred: "Second language learning in school settings: Lessons from immersion". In: REYNOLDS, A. G. (Hrsg.): *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum 1991.

Sprachen des mehrsprachigen Sprechers herausgearbeitet wurden, Auswirkungen auf das Lernen weiterer Sprachen haben. Auch Genesees Untersuchungen bezogen sich vor allem auf elitär aufgewachsene bilinguale Kinder.

In der neueren Forschung gibt es aber auch anders lautende Erkenntnisse vor allem im Hinblick auf die kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder und die daraus resultierenden schulischen Leistungen. Skuttnabb-Kangas⁵ zeigte in einer Untersuchung finnisch-schwedisch bilingualer Kinder, dass diese keine der beiden Sprachen angemessen beherrschen lernten. Das Ergebnis, das sich vor allem auf die Fähigkeiten des Lesens und des Schreibens und nicht so sehr auf die des Sprechens und Hörverstehens bezog, ist nach Skuttnabb-Kangas vor allem auf kognitive Faktoren zurückzuführen. Das Wissen über die Struktur der beiden Sprachen, die die Kinder gelernt hatten, so formuliert sie, sei geringer als das einsprachiger Kinder von ihrer einen Sprache. Dies führe zu weniger ausgeprägten Fähigkeiten im Lesen und Schreiben in beiden Sprachen. Die Informanten für diese Untersuchungen lassen sich einer spezifischen Form des erzwungenen Bilingualismus zuordnen.

Mit den Ergebnissen seiner Forschung macht Cummins⁶ klar, dass Mehrsprachigkeit nur dann positive Auswirkungen auf das Denkvermögen (und damit auch auf das höhere Sprachlernvermögen) mehrsprachiger Menschen hat, wenn sie in beiden Sprachen auf einer Kompetenzstufe angesiedelt ist, die über die Alltagskommunikation (BICS = basic interpersonal communication skills) hinausgeht und die Stufe von CALP (= cognitive academic language proficiency) erreicht. Auch Cummins' Forschungsergebnisse stammen aus dem erzwungenen Bilingualismus.

Während wir bisher unsere Frage nach den Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf das Lernen einer Sprache in institutionalisierten Kontexten nur indirekt beantwortet haben, soll nun auch eine Reihe von Untersuchungen angesprochen werden, die einen direkten Bezug zu dieser Fragestellung haben. Auch sie stammen größtenteils aus der kanadischen Forschung im Umkreis von Cummins. Insbesondere Danesi⁷ beschäftigte sich mit der Frage, warum mehrsprachige Kinder beim schulischen Erwerb einer weiteren Sprache anscheinend größere Schwierigkeiten haben als monolinguale Kinder. Danesi fokussierte auf immersive Kontexte, beschäftigte sich also mit Kindern, die im Großraum Toronto Französisch im Kindergarten oder in der Schule lernten. Wie schon in den Untersuchungen von Skuttnabb-Kangas und Cummins gehörten die meisten der mehrsprachigen Kinder, die an diesen Programmen teilnahmen, Immigrantenfamilien an, waren also dem Typ der erzwungenen Mehrsprachigkeit zuzuordnen. Danesi konnte wie auch Forscher vor ihm die geringeren Erfolge der mehrsprachigen Kinder bestätigen, gleichzeitig aber konnte er zei-

⁵ SKUTTNABB-KANGAS, Z. B. Tove: *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters 1981.

⁶ CUMMINS, J.: "Language and literacy acquisition in bilingual contexts". In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (1989), S. 17-31.

⁷ Vgl. z. DANESI, B. M.: "Mother tongue training in school as a determinant of global language proficiency: A Belgian case study". In: *International Review of Education* 34, 1988, S. 439-454; DANESI, M.: "Revisiting the research findings on heritage language learning: Three interpretive frames". In: *Canadian Modern Language Review* 47 (1991), S. 650-659.

gen, dass sich die Fähigkeit dieser Kinder, weitere Sprachen in der Schule zu lernen, beträchtlich erhöhte, wenn ihre ursprüngliche Muttersprache mit in die schulischen Sprachlernprozesse einbezogen wurde. Kinder, die nicht nur im Englischen, sondern auch in ihrer ursprünglichen Muttersprache lesen und schreiben konnten und auf diese Weise mit der Struktur ihrer ursprünglichen Muttersprache vertraut gemacht worden waren, waren erfolgreicher als Kinder, die in dieser nur Alltagskommunikation betreiben konnten.

Der Überblick über die Forschungen zu Mehrsprachigkeit und Spracherwerb hat deutlich erkennen lassen, dass es einen Bezug zwischen beiden gibt. Dieser Bezug ist allerdings komplexer, als man sich das gemeinhin vorstellt. Zunächst einmal scheint es eine deutliche Verbindung zwischen Mehrsprachigkeit und der Entwicklung der Kognition zu geben, wobei erzwungen Mehrsprachige hier weniger gut abschneiden als elitär Mehrsprachige. Da die Kognition beim Erwerb einer weiteren Sprache von großer Bedeutung ist, kann man davon ausgehen, dass Mehrsprachigkeit indirekt auch den Erwerb weiterer Sprachen behindert oder fördert. Des Weiteren scheint es der Typ der Mehrsprachigkeit zu sein, der besseres oder weniger gutes Sprachlernen bewirkt, wobei wir allerdings Untersuchungsergebnisse nur zur erzwungenen bzw. zur elitären Mehrsprachigkeit haben. Damit verbunden scheint die Kompetenz in den beiden Basissprachen eine wichtige Rolle im Hinblick auf den Erwerb weiterer Sprachen zu spielen, wobei für unseren Zusammenhang hier wichtig ist, dass Kompetenzen verbessert werden können, um in den Genuss der Vorteile von Mehrsprachigkeit zu gelangen. Schließlich scheint bei hoch kompetent Mehrsprachigen die Fähigkeit besonders ausgebildet zu sein, sich der Struktur und Funktionsweise neu zu lernender Sprachen bewusst zu werden.

4. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit

In diesem Abschnitt geht es mir darum, ein bestimmtes Konzept aus der Diskussion um den schulischen Spracherwerb herauszugreifen und die Frage zu stellen, ob die diesem Konzept unterliegenden Fähigkeiten sich bei mehrsprachigen Individuen anders entwickeln als bei einsprachigen bzw. ob die Herausbildung dieser Fähigkeiten abhängig vom Typ der Mehrsprachigkeit ist. Ich spreche vom Konzept der Sprachbewusstheit bzw. der Sprachlernbewusstheit.

4.1. Sprachbewusstheit

Der Begriff der Sprachbewusstheit (engl. language awareness) ist in den neunziger Jahren aus England kommend in der deutschen Fremdsprachendidaktik aufgegriffen worden. Die Entdeckung des Konstruktivismus in der Mitte der neunziger Jahre⁸ hat dazu geführt, dass das schon Ende der achtziger Jahre in der L2-For-

⁸ Vgl. WENDT, M.: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Gunter Narr 1996; MÜLLER, K.: (Hrsg.): *Konstruktivi-*

schung deutlich gemachte Prinzip vom Sprachlernen als einem kreativen Konstruktionsprozess⁹, den der Lerner vor allem selbstständig leisten muss, in den Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts gerückt wurde. In diesem Zusammenhang wurde der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit, insbesondere angebunden an Lernstrategien, mehr Beachtung geschenkt. Im Folgenden werde ich auf diese Begrifflichkeit etwas genauer eingehen.

Die umfassendste Definition von language awareness stammt von dem amerikanischen Lernpsychologen und Didaktiker Leo van Lier. Seine Definition lautet:

Language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes an awareness of power and control through language, and of the intricate relationships between language and culture¹⁰.

Mit dieser Definition schafft van Lier einen eleganten Rahmen, um die wesentlichsten Punkte der Diskussion um die Domänen von Sprachbewusstheit, die bereits Anfang der neunziger Jahre in Großbritannien begann, zusammenzuführen. Für unseren Zusammenhang ist diese Diskussion von Bedeutung, weil sie dazu beitragen kann, den Stellenwert von Sprachbewusstheit in der Fremdsprachendidaktik zu erläutern und gleichzeitig auch zu erkennen, in welchen Bereichen sich Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Menschen entwickeln kann.

Der interessanteste Vorschlag zur Aufgliederung von Sprachbewusstheit in einzelne Domänen stammt von James und Garrett;¹¹ sie unterscheiden fünf solcher Domänen, die gemeinsam Sprachbewusstheit konstituieren:

1. Die kognitive Domäne, in der es um die Entwicklung von Bewusstheit für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln und Systeme geht.
2. Die Domäne der Performanz, in der es um die Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache, aber auch um die Herausbildung einer Bewusstheit für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachlernen im Besonderen geht. Für Letztere wird auch der Begriff Sprachlernbewusstheit gebraucht.
3. Die affektive Domäne, die sich auf die Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetisches Einfühlungsvermögen bezieht.

vismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied: Luchterhand, 1996; WOLFF, D.: "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?". *Die Neueren Sprachen* 93 (1994), S. 407-429; WOLFF, D.: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt: Peter Lang 2002.

⁹ PIENEMANN, M.: "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses". *Applied Linguistics* 10 (1989), S. 52-79.

¹⁰ VAN LIER, L.: *Introducing Language Awareness.* London: Penguin 1995, hier S. xi.

¹¹ JAMES, C. / GARRETT, P.: (Hrsg.): *Language Awareness in the Classroom.* Burnt Mill, Harlow Essex: Longman 1991, hier S. 12-20.

4. Die soziale Domäne, in der es um die Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen, um Toleranz für Minoritäten und ihre Sprachen geht.
5. Die Domäne der Macht, die sich auf das Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen, bezieht.

Van Lier hat versucht, an Hand eines Beispiels zu erklären, was es bedeutet, sich etwas bewusst zu sein. Er beschreibt einen Autofahrer, der regelmäßig von einem Ort zu einem anderen fährt und sich dabei verkehrsgerecht verhält, d. h. an Vorfahrtsstraßen anhält, Ampeln berücksichtigt, bremst, wenn es erforderlich ist, und schaltet, wenn er es für richtig hält. Er tut dies, ohne wirklich auf alle seine Tätigkeiten zu achten; trotzdem kann man nicht sagen, er sei sich dieser Tätigkeiten nicht bewusst. Neben dieser wenig präsenten Form von Bewusstheit gibt es noch eine andere, die in hohem Maße präsent ist. Unser Autofahrer muss sich z. B. besonders konzentrieren, um in eine enge Parklücke einzuparken, er muss den Verkehr an einer Vorfahrtsstraße genau beobachten, bevor er diese befährt. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen und in Übereinstimmung mit der kognitiven Psychologie trifft van Lier die Unterscheidung zwischen *subsidiary* oder *peripheral awareness* auf der einen und *focal awareness* auf der anderen Seite. Diese Unterscheidung lässt sich natürlich auch für den Gebrauch von Sprache treffen: Der kompetente Sprachbenutzer ist sich der Sprache *subsidiär* bewusst, wenn er sie gebraucht. Wenn er es für notwendig erachtet, kann er bestimmte sprachliche Bereiche auch in die *fokale* Bewusstheit heben. Dies geschieht häufiger, wenn sich der Sprachbenutzer seiner Lese- und insbesondere seiner Schreibfähigkeit bedient.

Die Aufteilung in die Domänen der Sprachbewusstheit, die in Großbritannien sowohl in der muttersprachlichen als auch in der Fremdsprachendidaktik sehr intensiv diskutiert wurde, hat auf die fremdsprachliche Unterrichtspraxis in Deutschland und in anderen europäischen Ländern kaum Auswirkungen gehabt. Die Domäne, die am stärksten in den Mittelpunkt fremdsprachendidaktischer Überlegungen geriet, war die kognitive Domäne. Selbst in fortschrittlichen Lehrplänen der neunziger Jahre wurde Sprachbewusstheit weitgehend als Bewusstheit für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln und Systeme verstanden, wobei in vielen Kommentaren zu diesen Lehrplänen sogar eine Einschränkung auf grammatische Bewusstheit vorgenommen wurde, die dann in der schulischen Praxis eine Gleichsetzung mit Grammatikunterricht erfuhr. Die anderen Domänen wurden fast völlig ausgeklammert, wenn man einmal davon absieht, dass man glaubte, durch die Arbeit mit literarischen Texten so etwas wie Bewusstheit für die affektive Domäne von Sprache erwecken zu können. Erst als die psycholinguistischen Erkenntnisse zur Verarbeitung von Sprache auch der fremdsprachendidaktischen Öffentlichkeit bekannt wurden, wurde über das Bewusstmachen von Sprachverarbeitungsstrategien und von Strategien des Sprachenlernens zumindest in der Theorie nachgedacht.

Es ist auch festzuhalten, dass in der Fremdsprachendidaktik die Frage nach der Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit eigentlich nie im Hinblick auf einen Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit diskutiert wurde. Einzig im

Kontext des so genannten Begegnungssprachenkonzeptes¹² wurden methodische Wege skizziert, wie einsprachige und mehrsprachige Grundschul Kinder durch Bewusstmachen des Potenzials ihrer Sprachen sprach- und kulturbewusst gemacht werden können. Die Frage, ob damit die Lernfähigkeit für andere Sprachen verbessert werden konnte, wurde nur am Rande gestellt.

4.2. Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Menschen

Wie schon bei der Diskussion des Beziehungsverhältnisses von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb indirekt deutlich wurde, hat sich die sprachpsychologische Forschung durchaus mit der Frage beschäftigt, in welcher Form Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Menschen ausgebildet ist. Im Zusammenhang mit unseren Überlegungen im dritten Abschnitt wurden bereits Ergebnisse der Bilingualismusforschung genannt, aus welchen hervorgeht, dass mehrsprachige Menschen besser über Sprache reflektieren können bzw. eine besser ausgebildete Kompetenz zur Informationsverarbeitung als monolinguale Sprecher haben. Hinter solchen Fähigkeiten verbirgt sich natürlich ein höherer Grad an Sprachbewusstheit. Aber es gibt auch eine Reihe von Untersuchungen, die explizit die Beziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit untersucht und dabei nicht nur die kognitive, sondern auch die Domäne der Performanz aufgegriffen haben.

Zu den wichtigsten gehören die Untersuchungen von Ellen Bialystok¹³, in welchen sie nachweisen konnte, dass die Sprachbewusstheit mehrsprachiger Sprecher höher als die einsprachiger Menschen entwickelt ist. Bialystok macht keine Aussagen über die Art der Mehrsprachigkeit ihrer Informanten; es ist allerdings davon auszugehen, dass sie mit elitär bilingualen Kindern gearbeitet hat. Bialystok benutzt den Begriff *metalinguistic awareness*, um das zu bezeichnen, was ich unter Sprachbewusstheit verstehe. Von besonderer Bedeutung ist, dass sie zwar auch auf die kognitive Domäne abhebt, aber sehr viel stärker prozessorientiert argumentiert, als dies die meisten anderen Untersuchungen tun. Sie leitet aus ihren Daten ab, dass Menschen generell zwei Fähigkeiten haben, die mit Sprachbewusstheit in Verbindung zu bringen sind: die Fähigkeit zur Analyse von sprachlichem Wissen (*analysis of knowledge*) und die Fähigkeit zur bewussten Kontrolle psycholinguistischer Prozesse (*control of processes*). Erstere befähigt den Sprecher, sich implizite und intuitive Repräsentationen von Sprache bewusst machen zu können. Sie ist bei einsprachigen und mehrsprachigen Menschen im Prinzip gleich ausgebildet. Die Fähigkeit zum bewussten Einsatz kognitiver Operationen bei Problemlösungsprozessen zeichnet hingegen vor allem den mehrsprachigen Sprecher aus. Er ist z. B. in der Lage, bei

¹² Vgl. z. WOLFF, B. D.: "Language encounters: Another way to promote multilingualism?" In: NORMANN JOERGENSEN, J. / HOLMEN, A. (Hrsg.): *The Development of Successive Bilingualism in School-Age Children*. Kopenhagen: Royal Danish School of Educational Studies 1997, S. 97-104.

¹³ BIALYSTOK, Z. B. E.: "Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness". In: *Developmental Psychology* 24 (1988), S. 560-567; BIALYSTOK, E.: *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press 2001.

der Verarbeitung von Sprache den inhaltlichen Aspekt auszuklammern und sich nur auf die formale Seite von Sprache zu konzentrieren. Diese Fähigkeit besitzt der monolinguale Sprecher, der Sprache vor allem inhaltlich analysiert, nicht in diesem Maße. Bialystok verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Fähigkeit zur Fokussierung auf die sprachliche Form von großer Bedeutung beim Lesen und Schreiben ist.

Ähnliche Ergebnisse wurden in Untersuchungen von Galambos und Goldin-Meadow¹⁴ gewonnen. Sie definieren Sprachbewusstheit ebenfalls auf die kognitive Domäne bezogen als “ability to manipulate the superficial levels of language structure in non-communicative settings”.¹⁵ Sie halten auch fest, dass sich mangelnde oder ausgeprägte Sprachbewusstheit im Leseverhalten zeige. Gute Leser besitzen einen höheren Grad an Sprachbewusstheit. Galambos und Goldin-Meadow, die ebenfalls keine Aussage über die Art der Mehrsprachigkeit ihrer Informanten machen, argumentieren, dass bilinguale Kinder, weil sie zwischen zwei Sprachsystemen differenzieren müssen, ihre Aufmerksamkeit explizit auf die Form der beiden Sprachen richten können. Dies führt zur Entwicklung von Prozessen, die zu einer bewussten Analyse der beiden Sprachen beitragen. Es ist also auch hier die Fähigkeit zu einer inhaltsunabhängigen Fokussierung auf die sprachliche Form, die hervorgehoben wird und bei mehrsprachigen Menschen einen höheren Grad an Sprachbewusstheit hervorruft.

Von großem Interesse in unserem Zusammenhang sind auch die Untersuchungen von Bettina Mißler.¹⁶ Sie arbeitete mit Sprechern unterschiedlicher Typen von Mehrsprachigkeit, u. a. mit Menschen, die über das institutionalisierte Fremdsprachenlernen mehrsprachig geworden waren, aber auch mit Menschen, deren Mehrsprachigkeit eher elitär war, und mit Menschen, die ihre Sprachen in einem Migrationskontext gelernt hatten und dann im unterrichtlichen Kontext noch eine weitere Sprache lernten. Mißlers Daten, die zu einem großen Teil aus Interviews und Fragebögen stammen, zeigen deutlich, dass Individuen, wenn sie einmal eine andere Sprache gelernt haben, anders als beim Erwerb einer ersten Fremdsprache in der Lage sind, Sprachverarbeitungs- und Sprachlernstrategien bewusst zu benennen, zu beschreiben und bei ihren Sprachlernprozessen einzusetzen. Wichtig ist, dass diese Fähigkeit mehr oder weniger ausprägt bei allen Arten von Mehrsprachigkeit zu beobachten ist.

Vor dem Hintergrund der in diesem Abschnitt vorgestellten Ergebnisse erscheinen auch die Erkenntnisse von Danesi, die ich im letzten Abschnitt referiert habe, in einem neuen Licht. Die Untersuchungen zur Sprachbewusstheit zeigen sehr deutlich, dass es eine Beziehung zwischen dieser und der Lese- und Schreibfähigkeit gibt. So nimmt es nicht wunder, dass Sprachlernprozesse in einer weiteren Sprache

¹⁴ GALAMBOS, S. J. / GOLDIN-MEADOW, S.: “The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness”. In: *Cognition: International Journal of Cognitive Science* 34 (1990), S. 1-56.

¹⁵ Ebd., S. 119.

¹⁶ MIßLER, B.: *Fremdsprachenlernen und Lernstrategien: Eine Empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg 2002.

sich dann verbessern, wenn der Lerner in der Muttersprache lesen und schreiben kann: Lesen und Schreiben fördern die Sprachbewusstheit und verbessern damit die Sprachlernfähigkeit.

Aus den in diesem Abschnitt vorgestellten Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass mehrsprachige Individuen im Hinblick auf das Konzept der Sprachbewusstheit anders ausgerichtet sind als einsprachige Menschen. Die Untersuchungen, die ich herausgegriffen habe, zeigen, dass Mehrsprachigkeit unter bestimmten Bedingungen zu einer höheren Sprachbewusstheit und damit zu einer höheren Sprachlernfähigkeit führt. Diese Bedingungen haben etwas mit der Art der Mehrsprachigkeit zu tun. Elitär mehrsprachig aufgewachsene Menschen entwickeln Sprachbewusstheit sehr früh, weil der gesamte Spracherwerbsprozess von den Eltern bewusstheitsfördernd begleitet wird und die Kinder meist beide Sprachen schon sehr früh lesen und schreiben lernen. In Migrationskontexten mehrsprachig aufwachsende Menschen werden in ihrer sprachlichen Entwicklung nicht gefördert; dazu kommt, dass sie die akademischen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens in ihrer Muttersprache meist nicht erwerben. Das Ergebnis für diese Form von Mehrsprachigkeit ist eine sehr viel weniger ausgebildete Sprachbewusstheit, die unter der von monolingualen Sprechern liegt und zu großen Problemen beim Erwerb weiterer Sprachen führt. Mehrsprachige Menschen, die über den Fremdsprachenunterricht mehrsprachig geworden sind, scheinen, wie Mißler für eine Domäne bestätigt, einen höheren Grad von Sprachbewusstheit zu entwickeln, der beim Erwerb weiterer Sprachen hilfreich sein kann. Im Hinblick auf die Sprachbewusstheit von mehrsprachigen Menschen, die sozial oder geographisch bedingt mehrsprachig sind (d. h. eine Minderheitssprache sprechen), scheint es keine Untersuchungen zu geben¹⁷.

5. Fremdsprachendidaktische Konsequenzen

Fremdsprachendidaktisch stellt sich zunächst einmal die Frage, wie man mit den beiden Formen von Sprachbewusstheit, zwischen welchen van Lier unterscheidet –der subsidiären und der fokalen Bewusstheit– umgehen soll. Wenn man den mehrsprachigen Sprecher heranzieht, der seine Sprachen in einem Migrationskontext gelernt hat, dann wird man einer Förderung der fokalen Bewusstheit das Wort reden wollen. Der Sprecher verwendet die beiden Sprachen zumindest im Hinblick auf die grundlegenden Interaktionsfertigkeiten (BICS)¹⁸ angemessen, ist sich aber der unterliegenden Mechanismen, Strukturen etc. –wenn überhaupt– nur subsidiär bewusst. Eine Anhebung auf die fokale Bewusstheit und eine Erweiterung im Hinblick auf die Bewusstheit für CALP (durch Lesen- und Schreibenlernen in der ur-

¹⁷ Vgl. aber HÄCKI BUHOFFER, A. / BURGER, H.: “Wie deutsch-schweizer Kinder Hochdeutsch lernen: Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch deutsch-schweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren”. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*: Beihefte 98, Stuttgart: Steiner 1998, S. 146ff.

¹⁸ Vgl. hierzu CUMMINS, J.: “Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts”. In: HULSTIJN, J. H. / MATTER, J. F. (Hrsg.): *Reading in Two Languages*, AILA Review 8 (1991), S. 75-89.

sprünglichen Muttersprache¹⁹⁾ sind hier wohl der richtige Weg. Ähnlich lässt sich im Hinblick auf die elitäre Mehrsprachigkeit argumentieren. Hier allerdings entwickeln sich BICS und CALP schon in einem sehr frühen Stadium, und auch die Lese- und Schreibfähigkeit wird früh erworben. Etwas anders scheint die Situation für den Sprecher zu sein, der über den schulischen Fremdsprachenunterricht mehrsprachig geworden ist. Besonders in traditionellen Formen des Fremdsprachenunterrichts wird der Einstieg in den Lernprozess eher von der fokalen Sprachbewusstheit her geleistet: Lerner werden im Grammatikunterricht mit sprachlichen Regeln und Strukturen vertraut gemacht und sollen von hier aus eine Stufe erreichen, in der Sprachbewusstheit nur noch subsidiär ist. Auf der anderen Seite setzt der kommunikative Fremdsprachenunterricht eher auf die subsidiäre Sprachbewusstheit, d. h. es wird erwartet, dass die Lernenden sich durch den Gebrauch von Sprache eine zunächst wenig strukturierte Sprachbewusstheit aufbauen, die sie im Verlauf des Sprecherwerbsprozesses immer stärker fokalisieren können.

Eines aber scheint festzustehen: Wir können bei allen mehrsprachigen Individuen –und das ist, wie oben angedeutet, der größte Teil aller Menschen–, die Sprachen in einem schulischen Kontext lernen, davon ausgehen, dass sie auf subsidiäre oder fokale Formen von Sprachbewusstheit zurückgreifen können. Diese sind, wenn sie in Migrationkontexten oder in bestimmten Formen des Fremdsprachenunterrichts entstanden sind, verschüttet und können nur dann eingesetzt werden, wenn auf sie im Unterricht fördernd fokussiert wird; wenn sie in elitären Kontexten entstanden sind, sind sie sofort verfügbar und werden vom Lernenden ohne besondere Förderung eingesetzt. Deshalb sind elitär Mehrsprachige auch grundsätzlich die besten Fremdsprachenlerner.

Wie kann nun eine solche Förderung aussehen? In meiner Ausgangshypothese hatte ich darauf verwiesen, dass wir im Fremdsprachenunterricht gemeinhin immer noch davon ausgehen, dass die Lernenden einsprachig sind, d. h. dass sie die Mehrheitssprache des jeweiligen Landes sprechen. Andere Sprachen werden in den Hintergrund gerückt bzw. ignoriert. Aber es ist gerade die Kontrastierung zwischen den verschiedenen Sprachen des Mehrsprachigen, welche die Sprachbewusstheit fokalisiert und zu einem Instrument für den Erwerb der neuen Sprache macht. Dem im Fremdsprachenunterricht Deutsch Lernenden, der neben seiner Muttersprache Französisch bereits über gute Englischkenntnisse verfügt, können strukturelle Merkmale der deutschen Sprache über einen Vergleich zwischen den drei Sprachen deutlich gemacht werden. Der Muttersprachler des Englischen, der neben Französisch, das er als erste Fremdsprache gelernt hat, nun auch Spanisch lernt, können interkulturelle Unterschiede zwischen den drei Kulturen durch Vergleich bewusst gemacht werden.

Ähnlich kann im Migrationskontext gearbeitet werden, wenngleich der Lehrende hier größere Probleme hat, weil er häufig die erste Sprache der Lernenden nicht kennt. In diesem Kontext aber muss die erste Förderungsmaßnahme sein, den Lernenden die muttersprachliche Schreib- und Lesefähigkeit zu vermitteln. Das Sprachlernpotenzial, das in dieser Form von Mehrsprachigkeit steckt, wird erst dann als

¹⁹ Vgl. ebd.

Sprachbewusstheit freigelegt, wenn der Lernende über Schreib- und Lesefähigkeit in der Muttersprache verfügt. Untersuchungen, die schon in den frühen achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in den USA²⁰ gemacht wurden, zeigen dies, über die kanadischen Untersuchungen hinausgehend, sehr deutlich. Die Auswirkungen einer Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit gehen sogar weit über die Entwicklung von Sprachbewusstheit hinaus und beeinflussen alle schulischen Leistungen positiv.

6. Abschließende Bemerkungen

Ich komme zurück zu meiner Ausgangshypothese. Aus meinen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass Mehrsprachige unter gewissen Bedingungen bessere Sprachlerner sind als monolinguale Sprecher. Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit entwickeln sie einen höheren Grad an Sprachbewusstheit, der für den Erwerb weiterer Sprachen unerlässlich ist. Zu den Bedingungen, die eine höhere Sprachlernfähigkeit konstituieren, gehört u.a. die Art und Weise, in der sie ihre Mehrsprachigkeit erworben haben. Elitär mehrsprachige Menschen sind grundsätzlich hervorragende Lerner im Hinblick auf weitere Sprachen; Menschen, die ihre Sprachen in Migrationskontexten erworben haben, sind hingegen selbst monolingualen Sprechern unterlegen, es sei denn, sie erwerben sich eine höhere Sprachbewusstheit, indem sie in beiden Sprachen lesen und schreiben lernen; Fremdsprachenlerner nehmen eine mittlere Position ein; durch den schulischen Erwerb einer oder mehrerer Fremdsprachen haben sie bereits Strategien zur Entwicklung von Sprachbewusstheit entwickelt. Sprecher von Sprachkombinationen, die eine Standard- und eine Minderheitssprache einschließen, stehen wahrscheinlich insbesondere, wenn diese Minderheitssprache als Dialekt nicht verschriftet ist, den monolingualen Sprechern am nächsten, d. h. ihre Sprachbewusstheit ist weniger entwickelt. Für alle Mehrsprachigen aber gilt grundsätzlich, dass ihre Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht leichter auf eine fokale Ebene gerückt werden kann als bei einsprachigen Sprechern. Da aber fast alle Sprecher in irgendeiner Form mehrsprachig sind, sollte man dieses Potenzial generell stärker im Fremdsprachenunterricht nutzen.

²⁰ Vgl. v. a. GROSJEAN, F.: *Life with Two Languages*. Cambridge: Mass.: Harvard University Press 1982.