

Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache

II Tagungsdokumentation 2

Herausgegeben von Gerhard Neuner und Ute Koithan

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Zukunfts-Investitionsprogramms (ZIP) der Bundesregierung.



Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-89958-051-6

© kassel university press GmbH 2003
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Redaktion: Ute Koithan / Gabriele Gründer
Umschlaggestaltung: Melchior von Wallenberg, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Tagungsdokumentation 2003
„Internationales Qualitätsnetz
Deutsch als Fremdsprache“

Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte
zum Thema:
„Mehrsprachigkeit im Bereich
Deutsch als Fremdsprache“
27. – 29. Juni 2003
Universität Kassel

herausgegeben von
Gerhard Neuner
unter Mitarbeit von
Ute Koithan

Vorwort

Vom 27. bis 29. Juni 2003 fand die zweite Tagung im Projekt „Internationale Qualitätsnetze“ (IQN) des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache / FB 09 Germanistik an der Universität Kassel statt. Sie beschäftigte sich mit einem speziellen Thema, das als Arbeitsschwerpunkt des IQN DaF bereits in der ersten Tagung formuliert wurde: „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“, wobei die Aspekte „Curriculumentwicklung für den Schul- und Hochschulbereich (Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern“ und „Lehrmaterialentwicklung“ im Vordergrund standen.

Experten aus den Germanistikabteilungen der Partneruniversitäten des IQN aus 14 Ländern weltweit fanden sich am Tagungsort ein, um sich zum Arbeitsschwerpunkt über den aktuellen Forschungsstand auszutauschen sowie Projekte für die gemeinsame Arbeit im Internationalen Qualitätsnetz zu erfassen, zu beschreiben und weiterführende Aktivitäten für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu verabreden.

Hierzu konnten wir auch externe Fachexperten zu unserer Tagung begrüßen, bei denen wir uns an dieser Stelle herzlich für ihre engagierte Teilnahme und ihre Beiträge bedanken möchten:

Prof. Britta Hufeisen, Technische Universität Darmstadt

Prof. Franz-Joseph Meißner, Justus Liebig Universität Gießen

Prof. Manfred Raupach, Universität Kassel

Die Tagung setzte sich aus drei Teilen zusammen:

- a) Plenarphasen mit Raum für informative Impulsreferate zu den Tagungsthemen, Präsentationen aus den Arbeitsgruppen und Diskussionsbeiträgen
- b) Posterpräsentationen, die wichtige Arbeiten z.T. regionenbezogen darstellten und zur gemeinsamen Diskussion einluden
- c) Arbeitsphasen in Kleingruppen zu drei Unterthemen:
 - 1. Sprachenpolitische Aspekte
 - 2. Soziolinguistische Grundlagen
 - 3. Methodik und Didaktik

Entsprechend weist die vorliegende Tagungsdokumentation Materialien aus allen drei Tagungsbereichen auf.

Die Impulsreferate und die Posterpräsentationen sind gemäß dem Tagungsprogramm chronologisch aufgeführt. Ihnen folgen die Berichte aus den Arbeitsgruppen mit ihren Inhalten und Vereinbarungen. Die Berichte fassen in Kurzform den Verlauf und den Ertrag der inhaltlichen Diskussion innerhalb der Arbeitsgruppen zusammen. Auf eine Darstellung von theoretischen Grundlagen zu den jeweiligen Themen wurde verzichtet, da ein Großteil bereits in den Literaturangaben der thematischen Impulsreferate zu finden ist.

Wir danken allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung, die ihre Beiträge zur Verfügung gestellt haben, um sie in dieser Form dokumentieren zu können. Für den Inhalt der Beiträge sind die jeweiligen Autoren und AutorInnen verantwortlich. Die vertretenen Positionen sind die der VerfasserInnen und müssen nicht unbedingt mit denen der Herausgeber übereinstimmen.

Unser besonderer Dank gilt Frau Marika Muster für Ihre hervorragende Mitarbeit bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung sowie Frau Maneerat Boonchim bei der Erstellung der Tagungsdokumentation. Bei Frau Gabriele Gründer möchten wir uns für ihre kompetente Mitarbeit bei der Manuskripterstellung bedanken.

Unser besonderer Dank gilt dem DAAD für seine großzügige Unterstützung dieser Tagung, dem Akademischen Auslandsamt der Universität Kassel und der Evangelischen Studenten-Gemeinde Kassel, in deren Räumen die Tagung stattfand und deren Team sehr zum Gelingen der Tagung beigetragen hat.

Kassel, im Oktober 2003

Gerhard Neuner (Projektleitung)

Ute Koithan (Projektkoordination)

Inhaltsverzeichnis

Impressionen von der Tagung	9
Ablaufplan der IQN-Tagung	10
Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und -methoden	11
Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt)	
Mehrsprachigkeitsdidaktik:	23
Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick	
Franz-Joseph Meißner (Justus-Liebig-Universität Gießen)	
Mehrsprachigkeit im türkischen Schulwesen	43
Tülin Polat / Nilüfer Tapan (I.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi)	
Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch	55
Beispiel für mehrsprachige Materialentwicklung im Bereich Landeskunde	
Mario López-Barrios (Universidad Nacional de Córdoba)	
Mehrsprachendidaktik und Deutschunterricht in Korea	63
Kwang Sook Lie (Seoul National University)	
Probleme der Interferenzerscheinungen im Tertiärsprachenunterricht	75
Lilija Kalaschnikowa (Kyiv State Linguistic University)	
Der Europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit	87
Günther Schneider (Universität Freiburg, Schweiz)	
Mehrsprachigkeit als ökologisches System	109
Manfred Raupach (Universität Kassel)	

Mehrsprachigkeitskonzept in Europa:	125
Zur Bedeutung von Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik Gerhard Neuner (Universität Kassel)	
Deutsch im Kontext anderer Sprachen	139
„Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch“ Eine Fernstudieneinheit entsteht Ute Koithan (Universität Kassel)	
Mehrsprachigkeit – Eine indische Perspektive	149
Babylonischer Turm oder Sprachgewandtheit? Anuradha Srinivasan (Indian Institute of Science)	
Mehrsprachigkeitsförderung im Bereich Wirtschaftskommunikation	159
Deutsch, Französisch und Englisch am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg (Schweiz) Stefanie Neuner (Universität Freiburg, Schweiz)	
Sprachbewusstheit der thailändischen Deutschlernenden und	165
Vorüberlegungen zu Deutsch als Tertiärsprache in Thailand Wanna Saengaramruang (Chulalongkorn University)	
AG1: Mehrsprachigkeitskonzept und europaweite Sprachenpolitik	191
Speranța Stănescu / Tülin Polat (Universität Bukarest/ I.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi)	
AG2: Psycholinguistische Aspekte der Tertiärsprachendidaktik	193
Klaus-Börge Boeckmann (Universität Wien)	
AG3: Methodik und Didaktik	201
Ute Koithan (Universität Kassel)	
Die Autorinnen und Autoren	203
Teilnehmerinnen und Teilnehmer	207
der IQN-Tagung in Kassel	

Impressionen von der Tagung



Ablaufplan IQN-Tagung 27. – 29.06.03

	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
8.30-9.00		Tagungsanmeldung Büro ESG		
9.00-9.30 Uhr		Begrüßung / Eröffnung: Prof. H. Scheuer / Prof. G. Neuner / Fr. Felmeden	M. Raupach (Kassel): "Mehrsprachigkeit als ökologisches System."	AG's
9.30-10.00 Uhr		B. Hufeisen (Darmstadt): "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und -methoden"	Diskussion	AG-Präsentation „Sprachenpolitik“
10.00-10.30 Uhr		Diskussion mit Kaffee	G. Neuner (Kassel) „Sprachenpolitische Aspekte des Mehrsprachigkeitskonzepts – welche Rolle spielt das Englische“	AG-Präsentation „Psycholinguistische Aspekte“
10.30-11.00		F.-J. Meißner (Gießen) "Projekte zur Entwicklung von Mehrsprachigenunterricht (roman. Sprachen)"	Vortrag U. Koithan (Kassel) „Fernstudien-einheiten – Tertiärsprachendidaktik“	AG-Präsentation „Methodik und Didaktik“
11.00-11.30 Uhr		Diskussion	Diskussion mit Kaffee	Abschluss-Diskussion
11.30-12.00 Uhr		Posterpräsentationen Tapan / Polat (Türkei) M. Lopez-Barrios (Argentinien)	Posterpräsentationen L. Bedenashvili (Georgien) Anuradha (Indien) S. Neuner (Schweiz)	Tagungsrück- und -ausblick, weitere Planung
12.00-12.30 Uhr		Mittag	Mittag	Mittag
12.30-13.00 Uhr		Mittag	Mittag	Mittag
13.00-13.30 Uhr	Anreise, Tagungsanmeldung im Tagungsbüro der ESG	K- S Lie (Süd-Korea) „Deutsch nach Englisch in Korea“ Diskussion	AG's	
13.30-14.00 Uhr		Kalaschnikowa (Ukraine): „Analyse der Interferenzerscheinungen im Tertiärsprachenunterricht (Deutsch nach Englisch)“	AG's	
14.00-14.30 Uhr		Diskussion	AG's	
14.30-15.00 Uhr		Kaffeepause	Kaffeepause	
15.00-15.30 Uhr		G. Schneider (Schweiz): „Der Europäische Referenzrahmen und d. Mehrsprachigkeit“	AG's	
15.30-16.00 Uhr		Diskussion	AG's	
16.00-16.30 Uhr		FREIZEIT mit Veranstaltungs-Tipps	FREIZEIT mit Veranstaltungs-Tipps	
nach 16.30 Uhr			20.00 Uhr Geselliger Abend und gemeinsames Abendessen	

Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und -methoden

Britta Hufeisen
(Technische Universität Darmstadt)

1. Zur Einführung

Nachdem Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre jede Beschäftigung mit mehr als einer Fremdsprache als wunderbarlich abqualifiziert wurde, ist Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren zu einem Modethema geworden, von dem manche Beteiligte konstatieren, daran hätten sie schon immer gearbeitet, und sie bieten folgerichtig ihre Zweitsprachenerwerbsforschung nun unter der Bezeichnung Mehrsprachigkeitsforschung an. Mehrsprachigkeitsforschung, wie sie hier verstanden wird, ist aber auf jeden Fall mehr als das, was in den traditionellen Studien mit einer einzigen Fremdsprache untersucht wird, sondern sie beschäftigt sich mit allen im Kopf von Lernenden vorkommenden Sprachen, seien es Muttersprachen, Zweit- oder Fremdsprachen. Alle methodisch-didaktischen Umsetzungen erweisen sich auf diese Weise als stark lernerorientiert.

Der Begriff der Mehrsprachigkeit umfasst auch den der Tertiärsprachen, der für alle L_x ($x > 3$) steht, und ist somit als der übergeordnete anzusehen, der auch die eine oder mehrere L_1 und die jeweilige(n) L_2 mit einbezieht.

Neurolinguistik und Neurodidaktik als zwei in der Spracherwerbsforschung neue Wissenschaftsrichtungen können uns hier neue Hinweise darauf geben, was wir als Zweit- und was wir als Fremdsprache definieren möchten: Der Ort der Verarbeitung im Gehirn mit jeweils unterschiedlichen oder identischen Aktivierungspotenzialen von bestimmten Hirnarealen könnte möglicherweise als Grundlage für definitorische Abgrenzungen dienen. Die Sprachen, die bis zu einem gewissen Alter erworben werden und zusammen mit der/den Muttersprache(n) in bestimmten Hirnarealen prozessiert werden, können als Zweit-/Dritt-/Viertsprachen gelten und werden *erworben*. Später erlernte Sprachen benötigen neue bzw. weitere Hirnareale für die Verarbeitung, und dieser Umstand könnte es doch rechtfertigen, von Fremdsprachen zu sprechen, die wir *lernen*. So erhielte die

alte Debatte über *lernen* und *erwerben*, *Zweit-* und *Fremdsprachen* (vgl. hierzu Königs 2003) wertvolle Grundierung aus einer Wissenschaftsrichtung, die messbar, reproduzierbar und somit verifizierbar ist. Ob wir aus der Aktivierung gleicher oder verschiedener Hirnareale bereits die richtigen Schlüsse ziehen, muss erst die weitere Forschung zeigen (vgl. hierzu Friedrich / Preiss 2002 und Franceschini et al. 2003).

2. Wer forscht im Bereich der Mehrsprachigkeit?

Interessanterweise sind es vorrangig WissenschaftlerInnen, die typische zweite und weitere Fremdsprachen auf das Potenzial hin untersuchen, welchen Stellenwert sie im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzeptes haben können, also ForscherInnen, die sich z. B. mit Sprachen wie Deutsch, Spanisch oder Französisch beschäftigen. VertreterInnen der klassischen Zweit- und Fremdsprache Englisch haben dieses Thema erst sehr spät – gegen Ende der 90er Jahre – für sich entdeckt und vorrangig im Rahmen von immersiven und bilingualen Fragestellungen mit einbezogen, ohne wirklich zu reflektieren, ob es sich hier tatsächlich schon um Mehrsprachigkeit handelt. Trotzdem war und ist es wichtig, die Anglisten mit ins *Mehrsprachigkeitsboot* zu holen, und deshalb ist es besonders bedauerlich, dass sich inzwischen ein Teil der Anglisten bereits wieder von diesem Thema abwendet, um sich ganz zurück auf das Englische zu konzentrieren. Ein Mehrsprachigkeitskonzept funktioniert jedoch nicht ohne Einbezug der typischen 1. Fremdsprache – und dies ist meistens Englisch –, weil mit dem Englisch-L2-Unterricht die Grundlage für mehrsprachiges Lernen (und Lehren) gelegt wird.

Das Mehrsprachigkeitskonzept beginnt nämlich nicht erst mit der L3, sondern bereits mit dem formalen Unterricht in der/den L1, wird fundiert durch den Unterricht in der L2 (die meistens Englisch ist) und setzt sich fort in allen weiteren Fremdsprachen. Dies bedeutet, dass nicht nur entsprechende Lehrmaterialien entwickelt werden müssen, sondern curricular muss diese Mehrsprachigkeit verankert sein und in der Lehreraus- und -fortbildung vorbereitet und umgesetzt werden.

Die Ergebnisse der bisherigen Forschung in verschiedenen Bereichen deuten darauf hin, dass wir ein umfassendes pädagogisches Konzept als wissenschaftliches Dach benötigen, unter dem Forschung am Gegenstand Fremdsprachenlernen aus verschiedenen Perspektiven betrieben wird.

3. Wo wird an diesem Thema geforscht?

Forschungen zu diesem Thema werden verständlicherweise in solchen Ländern betrieben, in denen das *Problem* Mehrsprachigkeit virulent ist. Der Schwerpunkt bei allen Untersuchungen sollte jedoch m. E. auf den Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen liegen, nicht die ängstliche und abwehrende Konzentration auf Interferenzen und *Falsche Freunde*. Forschung ist besonders ausgeprägt in Ländern, in denen strukturell das Lernen mehr als einer Fremdsprache angelegt ist. Traditionellerweise sind dies Länder, in denen eher nicht weit verbreitete Sprachen gesprochen werden; im europäischen Kontext sind dies z. B. die skandinavischen Länder. Es scheint, als würden in Ländern, in denen Sprachen als L1 gesprochen werden, die woanders als Fremdsprache weit verbreitet sind, weniger Fremdsprachen gelehrt und gelernt.

4. Welche linguistischen Disziplinen untersucht Mehrsprachigkeit?

Hier ist in erster Linie die angewandte Linguistik zu nennen, die eine Fülle von Studien hervor gebracht hat (vgl. die Bibliografie unter www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_L3.html).

Eine neuere aussichtsreiche Forschungsrichtung ist die Neurolinguistik (vgl. unten), die ihre unterrichtsrelevante Umsetzung in der Neurodidaktik erfährt. Praktisch alle Erkenntnisse dieser neuen Forschungsrichtung wurden erst mit der Erfindung von Maschinen möglich, die uns über Bild gebende Verfahren etwas über die Aktivitäten im Gehirn beim Verarbeiten von Sprache(n) Auskunft geben können.

Die Psycholinguistik interessiert sich dagegen nicht sehr für Fragen zur Mehrsprachigkeit, weil sie z. B. bei ihren typischen Reiz-Reaktions-Tests unter Laborbedingungen mit Mono-, Bi- und Multilingualen bei bestimmten Aufgabentypen keine Unterschiede zwischen diesen verschiedenen Probanden feststellen kann und deshalb die Hypothese aufgestellt wird, dass es auch keinen Unterschied macht, ob jemand eine Sprache als erste, zweite oder weitere Fremdsprache erwirbt, lernt oder spricht (vgl. jüngst Dijkstra (im Druck)). Ob es gerechtfertigt ist, aus begrenzten sprachlichen Ausschnitten, auf die sich die Psycholinguistik klassischerweise zur Kontrolle von Variablen beschränken muss, auf den gesamten Spracherwerbsprozess zu schließen, wird die weitere allgemeine Forschung zeigen.

Schon jetzt zeichnet sich aber ab, dass sich die Psycholinguistik mit ihren Gegenständen und Methoden leider immer weiter von anderen Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit Fremdspracherwerb und -lernen beschäftigen, entfernt. Hier wäre es sicher wünschenswert, z. B. über Triangulierung von Theorien, Daten oder Methoden (vgl. Marx / Hufeisen (im Druck)) wieder eine größere Nähe im Dienste der Erkenntnisse herzustellen. Grundlage kann die von allen Seiten unbestrittene Feststellung sein, dass es aufgrund des Vorhandenseins einer oder mehrerer weiterer Fremdsprache(n) beim L3-Lernen einen Unterschied im Vergleich mit dem L2-Lernen gibt: L2-Lerner haben keine fremdsprachenspezifischen Vorerfahrungen, über die L3- bzw. L_x-Lerner ($x > 3$) verfügen. Dieser relevante Punkt, der völlig unterschiedliche Lernvoraussetzungen schafft, muss entweder in einer substanziellen Erweiterung der vorhandenen Spracherwerbs-hypothesen, die sich bislang alleine auf zwei Sprachen beschränken, münden, oder er kann Anlass für spezifische Modelle zum multiplen Sprachenlernen sein (vgl. hierzu meine Übersicht zu den bislang vorgestellten Modellen zum multiplen Sprachenlernen in Hufeisen, 2003).

5. Linguistische, angewandt-linguistische und didaktische Forschung und Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit

Abschließend sollen einige Projekte aufgelistet werden, die sich aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen mit dem Thema Mehrsprachigkeit beschäftigen. Die folgende Liste ist weder vollständig noch systematisch, sondern bezieht sich auf Projekte, von denen ich meine, dass sie zukunftsweisenden Charakter haben für den Fremdsprachenunterricht oder heuristisch wertvoll sind zur Förderung der Forschung auf diesem Gebiet.

Diese Projekte deuten auch auf Bereiche, in denen sicher verstärkt geforscht werden müsste, wie z. B.:

- Welchen Einfluss üben neue Zielsprachen auf vorher gelernte Fremdsprachen aus? – Stichwort: vergessen, Frage danach, ob sich das Lernen einer L3 auf das Lernen der L2 auswirkt
- Wie sehen longitudinal erhobene multilinguale Lernerbiografien (in plurilingualer Lebenspraxis) aus und welche Erkenntnisse können wir daraus für das Lernen und Lehren ziehen?

- Wie ist das Verhältnis einzelner Faktoren beim Fremdsprachenlernen untereinander aus ökologisch-systematischer Sicht, und sind sie isoliert voneinander erforschbar?
- Wertigkeiten von (Fremd)sprachen: Brauchen wir eine Ethik der Mehrsprachigkeit, die in Leitlinien für Einstellungen und Haltungen im Umgang mit Fremdem mündet?
- Wie lässt sich das Konzept der interkulturellen Kompetenz mit dem der Mehrsprachigkeit verbinden?
- Welche Empfehlungen lassen sich aus dem Mehrsprachigkeitskonzept für die Lehreraus- und -fortbildung ableiten?
- in Bezug auf Deutsch als Zielfremdsprache: Welche bildungspolitischen Konsequenzen sind für die Innenperspektive (Deutsch als Zweitsprache), welche für die Außenperspektive (Deutsch als Fremdsprache) zu ziehen, und sind sie umsetzbar?

5.1. Projekt “Creating Synergies in the Learning of Subsequent Languages”, Europäisches Fremdsprachenzentrum, Graz

www.ecml.ac.at

In diesem Projekt geht es darum, ein didaktisches Konzept zu erarbeiten, das die curricular zu lernenden Fremdsprachen nicht mehr isoliert voneinander betrachtet, sondern unter Bezug auf angewandt-linguistische Forschungsergebnisse zum multiplen Sprachenlernen die Tatsache, dass die verschiedenen (Fremd-)Sprachen im Kopf eines Lerners auch nicht isoliert voneinander gespeichert sind, einen integrierenden Ansatz zu formulieren, der vorgängige Fremdsprachenlernerfahrungen ausnutzt und für das Lernen der jeweiligen Zielfremdsprache (hier: Deutsch als Tertiärsprache) optimiert.

Ansprechpartner: Gerhard Neuner, Kassel; Britta Hufeisen, Darmstadt

Publikationen für die rasche Orientierung:

Neuner, G./Hufeisen, B. unter Mitarbeit von U. Koithan, A. Kuršisa und N. Marx (2002): Deutsch nach Englisch. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung. Forschungsbericht für das Goethe Institut München.

Neuner, G./Hufeisen, B. unter Mitarbeit von U. Koithan, A. Kuršisa und N. Marx (2003): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch.* Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung).

Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (im Druck): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Graz & München, Europäisches Fremdsprachenzentrum & Goethe Institut Inter Nationes.

5.2. Projekt “Europäische Interkomprehension”, EuroComCenter”

<http://www.eurocom-frankfurt.de>,

<http://www.eurocomcenter.com>,

<http://www.eurocomresearch.net>,

<http://www.eurocomprehension.de>.

Dieses mehrteilige Projekt basiert auf der Idee, dass die Kenntnis einer Fremdsprache eine Brücke für rasche rezeptive Fertigkeiten in anderen Fremdsprachen derselben Sprachfamilie sein kann, d. h., wer Französisch gelernt hat, kann sich unter Zuhilfenahme einiger Techniken relativ schnell in das Spanische, Rumänische oder Portugiesische einarbeiten. Neben dem romanischen Zweig gibt es auch je einen slawischen und einen germanischen Zweig.

Ansprechpartner: Horst Klein, Frankfurt (romanische Sprachen); Franz-Josef Meißner, Gießen (Mehrsprachigkeitsdidaktik); Lew Zybatow, Innsbruck (slawische Sprachen); Britta Hufeisen, Darmstadt (germanische Sprachen)

Publikationen für die rasche Orientierung:

Duke, J./Hufeisen, B./Lutjeharms, M. (im Druck): „Die sieben Siebe des EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen.“ In: Klein, H. (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker.

Klein, H. G./Stegmann, T. D. (2000): *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker (Editiones EuroCom Bd. 1).

Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen, Gunter Narr.

Zybatow, L. (1999): „Die sieben Siebe des EuroComRom für den multilingualen Einstieg in die Welt der slawischen Sprachen.“ In: *Grenzgänge* 12: 12, 44 – 61.

In Planung: “Master in Europäischer Interkomprehension”, Uni Frankfurt.

5.3. Projektverbund zur Theoriebildung “Third Language Acquisition and Trilingualism”

www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_L3.html

In diesem Projektverbund geht es um Versuche, multiples Sprachenlernen, das auf jeden Fall mehr als das Lernen einer L2 bedeutet, theoretisch abzubilden. Hintergrund ist die Annahme, dass es nicht ausreicht, vorhandene Spracherwerbstheorien, die auf eine L2 ausgerichtet sind, einfach ein wenig zu erweitern, sondern dass ein völlig neuer Typ von Spracherwerbsmodell notwendig ist. Schwerpunkte sind die typologische Distanz verschiedener Sprachen, Systemaspekte und Faktorenkomplexion und die Beziehungen verschiedener Faktoren zueinander.

Ansprechpartnerinnen: Jasone Cenoz, Victoria; Britta Hufeisen, Darmstadt; Ulrike Jessner, Innsbruck.

Publikationen für die rasche Orientierung:

Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.) (2000): “Trilingualism – Tertiary Languages – German in a Multilingual World.” Special issue of *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Journal of Intercultural Language Learning] 5: 1.

(URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>).

Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.) (2001): “Trilingualism in the School Context.” Special Issue of *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [Multilingual Matters] 4: 1.

Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.) (2001): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters (Bilingual Education and Bilingualism 31).

Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.) (2001): *Looking Beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen, Stauffenburg (Tertiärsprachen: Drei- und Mehrsprachigkeit 6).

Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.) (2003): *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Kluwer (ersch. Sept. 2003).

5.4. Projekt „Mehrsprachigkeit im Gehirn“

<http://www.phil.uni-sb.de/fr/romanistik/franceschini/mehrsprachigkeit.html>

Projekt “Neurolinguistische Korrelate der Mehrsprachigkeit im natürlich mehrsprachigen Umfeld der Regio Basiliensis”

<http://www.phil.uni-sb.de/fr/romanistik/franceschini/neurolinguistische.html>

In diesen Projekten wird mit Hilfe von bildgebenden Verfahren (z. B. Positronenemissionstomografie (PET) oder *functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI)*) untersucht, welche verschiedenen Hirnareale aktiviert werden und wie, wenn Probanden in einer, zwei oder mehreren Sprachen Aufgaben lösen. Wichtige Ziele sind, heraus zu finden, ob unterschiedliche Sprachen unterschiedliche Hirnareale aktivieren. Es scheint von Aufgabentyp zu Aufgabentyp unterschiedlich zu sein, aber man weiß inzwischen relativ sicher, dass je früher eine Sprache gelernt/erworben wird, um so weniger neue Hirnareale für ihre Verarbeitung erschlossen werden müssen, d. h., bilingual aufwachsende Kinder aktivieren für beide Sprachen dieselben Hirnareale, wohingegen Personen, die eine Sprache als Erwachsene gelernt haben, für sie teilweise völlig neue Hirnareale abstellen müssen.

AnsprechpartnerInnen: Rita Franceschini, Saarbrücken; Georges Lüdi, Basel.

Publikationen für die rasche Orientierung:

Franceschini, R. (2000): “A multilingual network in the re-activation of Italian as the third language among German speakers: Evidence from interactions.” *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5: 1, 5pp.

[URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/frances3.htm]

Franceschini, R. / Zappatore, D. / Nitsch, C. (im Druck): “Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages.” In: Cenoz, J. / Hufeisen, B. / Jessner, U. (Hrsg.): *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Kluwer (ersch. Sept. 2003).

5.5. Einschlägige Dissertationsprojekte

5.5.1. Beispiel “Hörverstehen und Sprachsensibilisierung im Tertiärsprachenunterricht”

In dieser Longitudinalstudie werden zwei Lerngruppen in unterschiedlicher Weise unterrichtet: Die Experimentalgruppe erhält im Rahmen des regulären Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts einen so genannten *Sensibilisierungsunterricht*, in dem die vorgängigen Fremdsprachenkenntnisse und Fremdsprachenlernerfahrungen aktiv und produktiv mit einbezogen werden. Die Lernenden werden geschult im bewussten Zurückgreifen auf die vorgängigen Sprachen. Die Kontrollgruppe erhält den gleichen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht *ohne* die Sensibilisierungskomponente. Es soll so festgestellt werden, ob die bewusstmachende Sensibilisierung zu einem anderen Lernprozess und zu anderen Lernleistungen führt oder nicht.

Ansprechpartnerin: Nicole Marx, Darmstadt

Publikationen für die rasche Orientierung:

Marx, N. (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 5: 1.

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/marx.htm>.

Marx, N. (2002): „Es war auf einmal ...“. Die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache auf schriftliche Leistungen im Deutschen als zweiter Fremdsprache.“ *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 5, 182 – 210.

Marx, N. (im Druck): „English really can help, can't it?": Hör und Leseverstehen in Deutsch als Tertiärsprache.“ In: Eckerth, J. (Hrsg.): *Qualifizierungsarbeiten aus der Sprachlehrforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung/ Fremdsprachendidaktik*. Bochum: AKS-Verlag, Reihe Fremdsprachen und Hochschule.

5.5.2. Beispiel “Lernstrategien mehrsprachiger Lerner”

In diesem Dissertationsprojekt wurden muttersprachlich englische mehrsprachige Lernende des Deutschen über zehn Wochen (ein US-amerikanisches Trimester) einem besonderen Strategientraining unterzogen, das über bewusstmachende Phasen verlief. Es

sollte festgestellt werden, ob dieses explizite und intensive Spezialtraining das Lernverhalten beeinflusst und wenn ja, wie.

Ansprechpartnerin: Stefanie Neuner, Fribourg.

Publikation für die rasche Orientierung:

Neuner, St. (im Druck): „Lernstrategien im fremdsprachlichen Lernprozess. Eine empirische Studie und deren lerntheoretischer Zusammenhang.“ In: Hufeisen, B. / Marx, N. (Hrsg.): *„Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich.“ Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt, Lang (Forum Angewandte Linguistik).

6. Abschließende Bemerkungen

Viele spannende, völlig unterschiedliche Perspektiven, Zugriffsweisen und Fragestellungen helfen uns, mehr und mehr über das multiple Sprachenlernen zu verstehen. Fast ebenso viele Vorschläge sind entwickelt worden, um das Wissen umzusetzen in optimierte Lernprozesse und Unterrichtsverfahren. Schlüsselbegriffe scheinen hier Bewusstmachung, eingebettetes (und nicht isoliertes) Strategientraining und – dies ist keineswegs eine neue Erkenntnis – wiederholtes Üben (Stern 2003) zu sein.

Ein Wehmutsstropfen allerdings ist, dass Lernende, die sich mit dem Lernen von Fremdsprachen schwer tun, von all diesen Hinweisen nicht in gleicher Weise profitieren können wie die *good language learners* (wie Rubin 1975, Stern 1975 und Ellis 1986 sie charakterisieren), denen die Lernhinweise am besten zu helfen scheinen und deren Lernresultate noch besser werden, als sie ohnehin schon sind. Dies soll uns aber keineswegs von weiterer Lehr- und Lernforschung abhalten, sondern unsere Forschung noch stärker auf bestimmte Lerntypen fokussieren, um daraus diverse Lernverfahren ableiten zu können, die sich über – auch dies keine neue Erkenntnis der Lernforschung – noch stärkere und ausgeprägtere innere Differenzierung umsetzen lässt.

7. Weitere zitierte Literatur

- Dijkstra, T.** (im Druck): "Lexical processing in bilinguals and multilinguals: The word selection problem." In: Cenoz, J. / Hufeisen, B. / Jessner, U. (Hrsg.): *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Kluwer (ersch. Sept. 2003).
- Ellis, R.** (1986): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Friedrich, G. / Preiss, G.** (2002): „Lehren mit Köpfchen.“ In: *Gehirn & Geist* 4, 64 - 70.
- Hufeisen, B.** (2002): „L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb.“ In: Baumgarten, N. / Böttger, C. / Motz, M. / Probst, J. (Hrsg.) (2003): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 13 pp. [Online].
(URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm> (24.4.2003)).
- Königs, F. G.** (2003): „Die Dichotomie Lernen / Erwerben.“ In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke, 4. Aufl., 435 – 439.
- Marx, N. / Hufeisen, B.** (im Druck): "Multilingualism: Theory, Research Methods and Didactics." In: Bräuer, G. / Sanders, K. (Hrsg.): *New Visions in Foreign and Second Language Education*. San Diego, LARC Press.
- Rubin, J.** (1975): "What the 'good language learner' can teach us." *TESOL Quarterly* 9: 1, 41 – 51.
- Stern, E.** (2003): „Wissen schlägt Intelligenz.“ In: *DIE ZEIT* 27 v. 26.6.2003 [Online: <http://www.zeit.de/2003/27/C-InterviewStern> (10.7.2003)].
- Stern, H.** (1975): "What can we learn from the good language learner?" In: *The Canadian Modern Language Review* 34, 302 – 318.

Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick

Franz-Joseph Meißner
(Justus-Liebig-Universität Gießen)

Die folgenden Beobachtungen beleuchten die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* in ihrer konzeptionellen Entwicklung. Sie wollen mit Blick auf die Praxis darstellen, worum es sich bei der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* handelt und welcher Nutzen der Unterricht aus ihr ziehen kann. Schließlich wird über einige laufende Projekte zur Entwicklung und zur empirischen Absicherung von Mehrsprachenunterricht informiert.

1. Mehrsprachigkeitsdidaktik – zu Begriff und Entwicklung

Wir benutzen den Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, obwohl er in jüngster Zeit Anlass zu Konfusionen gab. Die Mehrdeutigkeit führt unter anderem dazu, dass unterschiedliche und zum Teil überzogene Erwartungen in den Terminus projiziert werden (was der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts abträglich ist). Um einer größeren Klarheit willen trennen wir daher zwischen *Mehrsprachenerziehung* (Hu 2003), *Interkomprehensionsdidaktik* und sprachenübergreifender Lernökonomie, *Erweitertem Fremdsprachenunterricht* (Bertrand / Christ 1990) und einer die kulturelle Heterogenität der Lerner, der Unterrichtskontexte sowie der Lernziele einschließenden *Mehrkulturalitätsdidaktik*.

Schon dies zeigt, dass sich heute die Frage stellt, inwieweit der Neologismus *Mehrsprachigkeitsdidaktik* auf dem Wege ist, sich zu einem umfassenden Leit- und Orientierungsbegriff des europäischen Fremdsprachenunterrichts und seiner Theorie zu entwickeln. Dabei ist nicht zu übersehen, dass dieser Trend stark von der Europäischen Union und der heutigen Lerntheorie (im breitesten Sinne) gefördert wird.

Daneben begegnet man weiteren konkurrierenden Bezeichnungen, etwa *Kohäsionsdidaktik* (Wenden 2003)¹ oder *kooperative Fremdsprachdidaktik* (Bausch 2003). Wenn

¹ Die *Kohäsionsdidaktik* übernimmt weitgehend die Vorstellungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

man den Terminus der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* aufgreift, bedarf es also der Disambiguierung bzw. weiterer Verdeutlichung².

Für mein Fach, die „Didaktik der romanischen Sprachen“, spielten bei der Entwicklung der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* als Forschungs- und Praxiskonzept (Meißner 1995) fünf Faktoren eine wichtige Rolle:

- (1) die Zahl der nativ Romanischsprachigen, die sich auf eine Milliarde Menschen zubewegt;
- (2) die internationale Bedeutung der romanischen Sprachen;
- (3) das hohe Maß an Komprehensibilität zwischen den romanischen Sprachen, was in Frankreich schon vor Jahrzehnten zur Entwicklung einer *didactique des langues proches* Anlass gab;
- (4) stark unterstützend wirkte die Entwicklung der Lerntheorie, welche das Vorwissen und die metakognitive Steuerung als wichtige Faktoren für jegliches Lernen hervorhebt; schließlich lässt sich
- (5) in der deutschen fremdsprachendidaktischen Diskussion seit den *Homburger Empfehlungen* (Christ et al. 1980) Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts erkennen.

Die *Interkomprehensionsdidaktik* und ihre Methodik setzt bei zwischensprachlichen Transparenzen und echten sowie vermeintlichen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen ein, die sie als (positive oder negative) Transferbasen identifiziert. Sie will Lernern der deutschsprachigen Lernkontexte den Erwerb einer zweiten romanischen Sprache nach Englisch oder nach einer ersten romanischen Fremdsprache erleichtern (Meißner 2003), indem sie ihr sprachliches und kulturelles Vorwissen aktiviert und den interlingualen Transfer erleichtert. Dem (alten) Gedanke des sprachenübergreifenden Lernens begegnet man auch in der (deutschen) DaF-Didaktik, etwa bei Gerhard Neuner (1996) und

² Vgl. Raupach (2002, S. 168): „Für das Forschungsdesign einer ‘Mehrsprachigkeitserwerbsforschung’ ergeben sich (...) Vorteile: zur Erreichung eng formulierter Teilziele lassen sich leichter theoretisch fundierte Wegbeschreibungen angeben als zu einem weniger differenzierten Gesamtziel ‘Mehrsprachigkeit’, d.h. die Dekomposition des Gegenstandsbereichs ‘Mehrsprachigkeit’ erlaubt eine Konzentrierung auf ausgesuchte Aspekte.“ Bausch (2003) knüpft das Kriterium einer „echten Mehrsprachigkeitsdidaktik“ an die Klärung der in der Faktorenkomplexion angelegten Interaktion der Unterrichtsvariablen. Dass der Fremdsprachenunterricht in der Entwicklung einer Antwort auf die europäischen Herausforderungen auf diese Lösung nicht warten kann, liegt auf der Hand. Da zum Beispiel die sich gerade erst entwickelnde Interkomprehensionsdidaktik kaum die Lehrerschaft und den regulären Sprachunterricht außerhalb einiger weniger Pilotprojekte erreicht hat, besteht zur Zeit gar keine Möglichkeit, die Faktorenkomplexion zu erforschen. Nicht zuletzt zeigt dies das Bochumer Tertiärsprachenprojekt selbst. Andererseits belegen die Ergebnisse des Projektes bislang kaum Auswirkungen auf den konkreten Unterricht, weil didaktische Handlungskonzepte nicht vorgelegt wurden.

Britta Hufeisen (1993a/b). Aus der Sicht der „Exportdidaktik“ Deutsch als Fremdsprache erkennen beide in Englischkenntnissen ein Potential, das entweder als Metasprache oder als Transferbasis im DaF-Unterricht genutzt werden kann. Dabei können sie sich auf zahlreiche Arbeiten stützen, die den Erwerb einer zweiten indoeuropäischen Sprache durch Lerner mit afrikanischen oder asiatischen Erstsprachen untersuchen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik und „*Deutsch nach Englisch*“ greifen in starker Weise auf Interkomprehension, d.h. auf das Vorwissen der Lerner, zu. Deutsch als Transfersprache für Englisch wird von elsässischen Didaktikern (z. B. Adolf 1996) entwickelt. In diesem Zusammenhang ist das *EuroCom*-Projekt zu nennen, das die rezeptive Mehrsprachigkeit der Europäer durch Nutzung der Interkomprehension zwischen Sprachen derselben Familie – *Eurocomprehension* (Klein 1997) – fördern will.

Die *Mehrsprachenerziehung* ist demgegenüber eher an der Mehrkulturalität von Unterricht und Fragen der Immigration interessiert. Sie zielt, in gewisser Nähe zum Konzept „Begegnung mit fremden Sprachen“ (Meißner 1993; Zydatiß 1999), stark auf grundschulische Lernkontexte. Fremdsprachenunterricht steht weniger stark im Vordergrund als die sogenannte „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“. – In der Primarstufe begegnet man weiteren Ansätzen, die auf sprachliche Sensibilisierung und auch auf übereinzelsprachliche Lernökonomie abheben (Candelier 1998; Macaire 2002).

Das Thema „Mehrsprachigkeit“ reicht natürlich weit über das fremdsprachendidaktische Interesse hinaus in die Felder von Soziolinguistik, Kontaktlinguistik, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Sprachenerwerbsforschung und andere mehr. Für die didaktische Forschung zum sprachenübergreifenden Lernen sind (aus meiner Sicht) zu nennen: die Kasseler Arbeiten um Hans W. Dechert / Dorothea Möhle / Manfred Raupach (1984) sowie Dechert / Raupach (1989). Sie widmeten sich mehrfach dem Phänomen des auf die individuelle Mehrsprachigkeit zugreifenden Transfers. Des Weiteren sei die Tertiärsprachenforschung um Britta Hufeisen erwähnt: Sie unterscheidet sich von der Bochumer Tertiärsprachenforschung (Bahr et al. 1996) dadurch, dass sie nicht exklusiv auf die unterrichtliche „Faktorenkomplexion“ abhebt (Bausch 2003). Von „Deutsch nach Englisch“ unterscheidet sie sich dadurch, dass keineswegs nur diese Sprachen analysiert werden. Von der Vielzahl der großen Bücher, deren Inhalt das sprachenübergreifende Lernen berühren, möchte ich für den deutschen Kontext allein Inez de Florio-Hansens Habilitationsschrift über das Wortschatzlernen im Italienischunterricht (1994) herausgreifen. Grundlage des Gießener Beitrags sind Studien von interkomprehensiven Vorgängen von Lese- und Hörverstehensprozessen in nicht formal erlernten romanischen

Fremdsprachen³ und die Entwicklung des Lernmodells *Mehrsprachendidaktischer Monitor*.

Seit der empirischen Absicherung dieses Modells (u.a.: Meißner / Burk 2001) versuchen wir, beobachtbare Lernkontexte für „Mehrsprachenunterricht“ zu schaffen, in Fallstudien zu dokumentieren und eine Datenbasis für die empirische Analyse des Mehrsprachenlernens zusammenzutragen. Benötigt wird hierzu die Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsforschung und Unterrichtspraktikern, weshalb derzeit das „Lehrernetzwerk Mehrsprachenunterricht“ entsteht (siehe unten).

Der dritte Schwerpunkt liegt im Bereich der quantitativen Lernerforschung. Sie erfasst eindeutig erfragbare Erfahrungen von Studierenden aller Fachbereiche mit fremden Sprachen und Fremdsprachenunterricht (Burk et al. 2001). Die quantitative Lernerforschung ist aus unserer Sicht ein unverzichtbares Instrument für die Sprachenpolitikberatung bzw. die Organisation des schulsprachlichen Angebots und die Fortbildungssteuerung von Lehrenden fremder Sprachen. Da die Analysen stark aus der Sicht der europäischen Zielvorgaben erfolgen, ist die quantitative Lernerforschung unverzichtbarer Teil der stark an der Förderung der Mehrsprachigkeit interessierten didaktischen Forschung.

Von einer gewissen Aussagekraft für Fragen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Subjektive Theorienforschung (ST-Forschung), soweit sie auf entsprechende Fragestellungen abhebt (Kallenbach 1996; Mißler 1999). Allerdings verarbeiten diese Studien weder Sprachprozess- noch Interaktionsdaten im Sinne der Faktorenkomplexion. Es muss daher überraschen, wenn die Literatur im Rückgriff auf diese Studien (wiederholt) nicht zwischen differenten Datentypen (ST-Daten und Sprachverarbeitungsdaten) unterscheidet. Die Gießener Daten zu Prozessen der mentalen Sprachverarbeitung und zur quantitativen Lernerforschung belegen insgesamt erhebliche Unterschiede zwischen dem, was Probanden z. B. zur Nützlichkeit ihrer Sprachen für den interlingualen Transfer „meinen“, und ihren beobachtbaren (realen) Transferoperationen. ...

Im erzieherischen Zusammenhang des Schulwesens fällt dem Fremdsprachenunterricht nun nicht nur die Vermittlung von Fremdsprachen- und Lernkompetenz zu, sondern auch von Wertorientierungen, Inhalten und transkultureller Pragmatik. Daher wurde das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik von vornherein auch an nicht-linguale Lernziele gebunden (Meißner 1995), wie sie im Rahmen der einzelnen Fächer und des fächer-

³ Wiederholt ist behauptet worden, diese Sprachprozessanalysen betreffen allein die Wiedererkennung von Wortschätzen. Richtig ist, dass gerade die Daten zum Hörenden Verstehen in nicht formal erlernten Sprachen die Rolle der Syntax betonen (vgl. Meißner / Burk 2001).

übergreifenden Arbeitens definiert werden. Unter den möglichen Zielen sind solche hervorzuheben, die sich mit dem interkulturellen Lernen und der „Didaktik des Fremdverstehens“ (Bredella / Christ 1995) verbinden lassen.

Von starkem internationalen Rückenwind vorangetrieben, hat sich die deutsche Englischdidaktik trotz ihres erheblichen Ausbaurückstands bislang nur in verhaltener Weise zum Zusammenhang von Englischunterricht und Mehrsprachigkeit bzw. dem sprachensübergreifenden Lernen beschäftigt. Mehrkulturalität interessiert vor allem insoweit, als Englisch als globale *lingua franca* und weit verbreitete Zweitsprache auf multikulturelle Kontexte und Themen zugreift. Es muss enttäuschen, dass Englisch als 2. Fremdsprache auf nur geringe Aufmerksamkeit stößt (Schild 1993). Umso stärker ist Helmut Vollmers (2001) Forschungsinitiative hervorzuheben. Sprachenübergreifende Ansätze lassen sich des Weiteren bei Burwitz-Melzer (2003), Doyé (2003) und Zydatiś (mehrfach, 1998) erkennen.

2. Alles auf einen Blick⁴

Der folgende Abriss versucht überblicksartig zu informieren, was sich mit dem Neologismus *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (aus romanistischer Sicht) verbindet.

Mehrsprachigkeitsdidaktik: Wir verstehen hierunter das vernetzende Sprachenlernen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, der Sprachenlernkompetenz und der Förderung der produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist breit verortet. Sie reicht von der Grundschulbildung bis hin zum Tertiärsprachenunterricht bzw. dem Universitätsunterricht.

Zum Lernbegriff: Etwas Lernen heißt, neu eingehende Informationen mit vorhandenem prozeduralen und deklarativem Wissen zu neuen kognitiven Einheiten verarbeiten. Der Prozess selbst wird durch Aufmerksamkeitslenkung (Wahrnehmung relevanter Wissensbestände) und Motivation in Gang gesetzt. Im Falle von komplexen und systematisch geordneten Lerngegenständen wie Sprachen führt die Neuverarbeitung von Informationen zu einer Neuorganisation des gesamten Wissenskomplexes. Wenn man zum Beispiel im Englischen die *Continuous Form* lernt (eventuell diese auf dialektale

⁴ Die folgenden Ausführungen richten sich primär an Lehrende fremder Sprachen, die sich mit der Didaktik der Mehrsprachigkeit vertraut machen wollen.

Formen der deutschen Muttersprache wie *er ist am spielen* aufsetzt), verändert dies nicht nur das gesamte mental verfügbare Form- und Funktionsparadigma im Bereich des englischen Verbalsystems, sondern es fügt dem mentalen Lexikon ein Paradigma hinzu, welches z. B. beim Erlernen des Spanischen von Nutzen sein kann. Ohne eine sensible Wahrnehmung von Sprache und Sprachbeständen und ohne Motivation, die eingehenden Informationen in vorhandene Bestände zu integrieren, ist erfolgreiches Sprachenlernen nur eingeschränkt möglich.

Zum Vorwissen und seiner Rolle: Unsere Schülerinnen und Schüler haben nur ein Gehirn, das Daten aus mehreren Sprachen verarbeitet – und nicht etwa ein Gehirnareal für jede Sprache. Sprachenlernen ist desto effizienter, je stärker es das relevante Vorwissen aktiviert und mit neuen Sprachdaten verbindet. Hier liegt der Vorteil des vernetzenden Lernens. Wenn Sprachenlernen „scheitert“, dann oft deshalb, weil die durch die Lehrperson oder das Lehrwerk gegebenen Informationen das Vorwissen des Lerners einfach nicht erreichen. Diesem gelingt es dann nicht, die neuen Daten in das vorhandene mentale Lexikon (den Sprachenspeicher) zu integrieren.

Zum mentalen Lexikon: Das mentale Lexikon von Menschen, die mehr als eine einzige Sprache können, ist immer mehrsprachig. Unsere Schülerinnen und Schüler sind in diesem Sinne spätestens in der Sekundarstufe I mehrsprachig.

Was heißt Interkomprehension? Interkomprehension bedeutet, eine Sprache (partiell) verstehen, auch wenn man diese Sprache nicht wie die Muttersprache erworben oder formal gelernt hat. Dialekte sind z. B. interkomprehensiv verständlich, das Niederländische ist für einen Deutschsprachigen einigermaßen verständlich, ein Portugiese versteht das Spanische, ohne es gelernt zu haben usw. Die Komprehension ist schon beim Erwerb der Muttersprache beteiligt: Das Kind versucht, sich den Sprachfluss verständlich zu machen, indem es diesen nach erkannten Merkmalen segmentiert, Bekanntes von Unbekanntem trennt, Neues definiert und semantisch und funktional dem vorhandenen Sprachwissen zuordnet. Ähnlich geschieht die Komprehension *zwischen* Sprachen.

Was passiert im Kopf beim interkomprehensiven Sprachenlernen? Auf der Grundlage der empirischen Analyse von ca. 30 dokumentierten interkomprehensiven Hör- und Lesefällen lässt sich das folgende Verarbeitungsschema feststellen. Es liefert die Grundlage für interkomprehensiv basierte Lehr- und Lernmodelle:

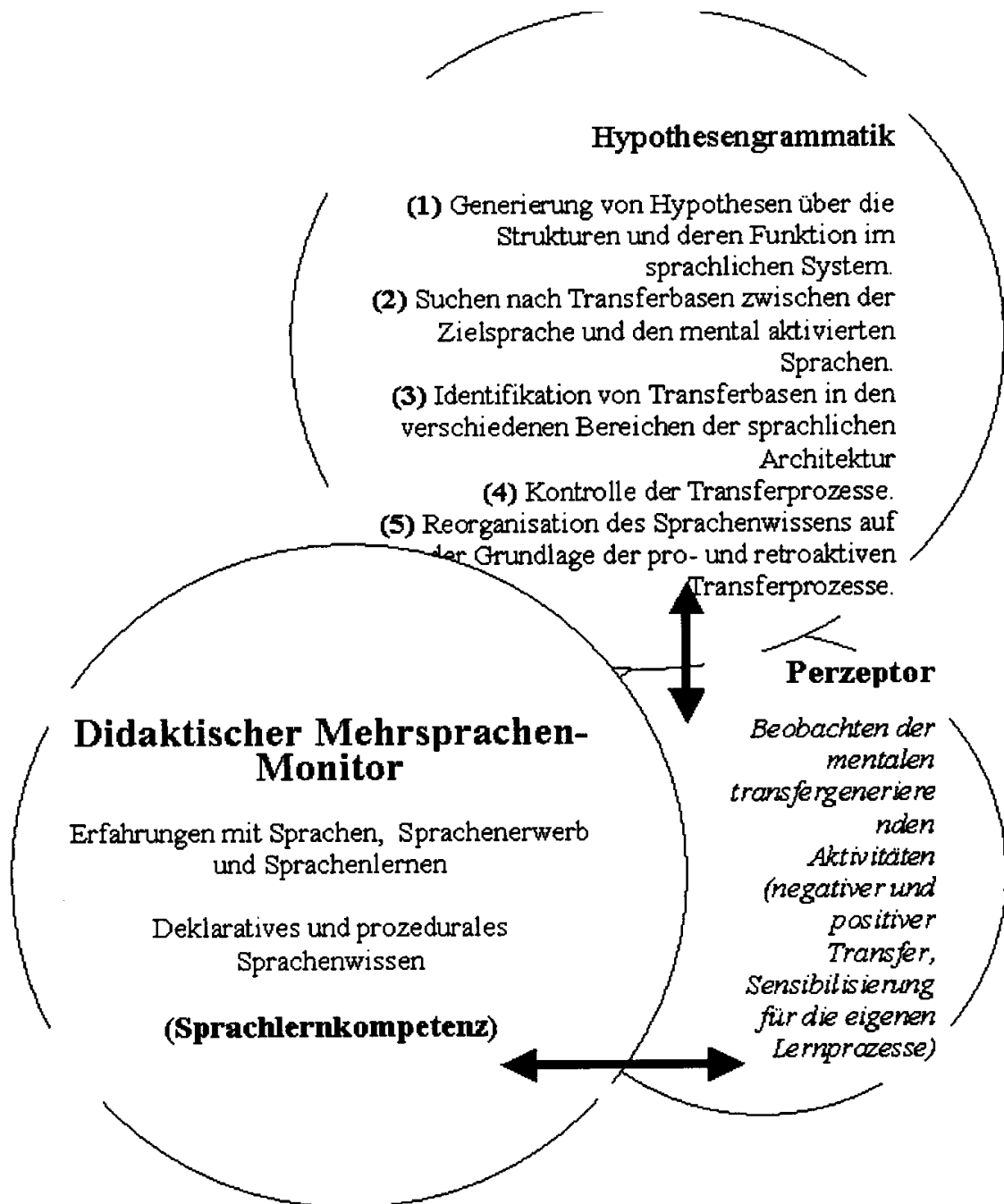


Abb. 1: Der didaktische Mehrsprachenmonitor

Erläuterungen zu Abb. 1:

- 1) Bei der mentalen Verarbeitung von einigermaßen transparenten Sprachen bildet man eine **Hypothesengrammatik**. Ihr zugrunde liegen Operationen zu Fragen wie: Was heißt das Wort? Welchem bekannten Wort ähnelt es? Was heißt der Satz? Welche Form- und Funktion hat dieses oder jene Element in der sprachlichen Architektur. Der Aufbau der Hypothesengrammatik ist lehrseitig durch entsprechende Strategien steuerbar. Das der Bildung der Hypothesengrammatik zugrunde liegende Verglei-

chen sprachlicher Strukturen führt zu einer Veränderung der an Transferbasen in den Ausgangssprachen gebundenen Wissenskomplexe. Die Hypothesengrammatik baut also nicht nur Wissen in der neuen Zielsprache auf, sie bewirkt zugleich eine Festigung und Erweiterung im Bereich des Vorwissens. Die Hypothesengrammatik ist hochdynamisch. Sie verändert sich mit jedem Akt der mentalen Verarbeitung der neuen Sprache.

- 2) Das bewusste und ständige Vergleichen zwischen Sprachen generiert ebenfalls einen Vergleich der Lernwege. Das **didaktische Mehrsprachen-Monitoring** antwortet auf Fragen: Wie funktioniert Phänomen X in der Sprache 4, ist es so wie in Sprache 3 oder 2? Was ist eigentlich zwischen Sprachen vergleichbar? Welche meiner Fragen waren zielführend im Sinne der Lösung des „Problems“? Wie lerne ich schnell und erfolgreich eine Sprache. Was macht mir beim Sprachenlernen Spaß? Wie sind meine Kompetenzprofile in meinen verschiedenen Sprachen? Welches sind die Vor- und Nachteile der von mir benutzten Lernmethode. Mit welchen Lernstrategien komme ich gut zurecht (Lernprotokolle, persönliches Wörterbuch usw.)? Welche Rolle spielt bei mir das zwischensprachliche Vergleichen für das Behalten und Vergessen sprachlicher Strukturen? Kann ich eigentlich die mögliche Hilfe der Wörterbücher optimal in Anspruch nehmen. Was sind die Schwächen der von mir benutzten Wörterbücher? usw.

Wie die Darstellung zeigt, sensibilisieren die in der Hypothesengrammatik operierenden Prozesse für das Erkennen von Transferbasen und ihre Umformung zu neuen kognitiven Entitäten. Diese bilden so eine neue Lerngrundlage und verbreitern die Perzeptionssensibilität, also das Erkennen von Transferbasen und erfolgversprechenden Lernwegen (Lernstrategien, Techniken). Damit geht eine Optimierung der Sprachlernkompetenz einher. Der gute Sprachenlerner ist ein guter Vergleicher, und zwar von Sprachen und Spracherwerbswegen. Das Monitoring verhindert, dass Lernerfahrungen inzidentell bleiben, übersehen und rasch wieder „vergessen“ werden. Ohne Monitoring fallen die Lernleistungen, wie unsere Beobachtungen zeigen, deutlich zurück.

Zur Methode: Während sprachliche Strukturen bei der Methodik der ersten Fremdsprache in der Regel allenfalls induktiv erarbeitet werden, greift die Mehrsprachigkeitsmethode, wie gesagt, auf das Vorwissen der Lerner zu. Sie führt diese dazu, die Regularitäten der Zielsprache auf der Grundlage vorhandener Schemata (Transferbasen) zu identifizieren oder zu entwerfen. So ist die Didaktik der Mehrsprachigkeit (oder In-

terkomprehensionsdidaktik) „konstruktiv“ und *learning by doing* (Meißner / Senger 2001). Der Lerner bleibt natürlich hier nicht stehen, sondern überprüft seine Sprachhypothesen selbst mit Hilfe von Materialien, der Lerngruppe (Lernen durch Lehren) oder der Lehrkraft. Gleiches gilt für die ausprobierten Lernwege. Die Transferdidaktik ist also eine Vergleichsdidaktik. Das Vergleichen verändert nicht nur das Wissen in der neuen Zielsprache, sondern auch in der bereits bekannten Sprache. Das folgende Schaubild versucht, das Lehr- und Lernmuster zu beschreiben:

Grobstruktur zur vernetzten Textarbeit im Interkomprehensionsunterricht

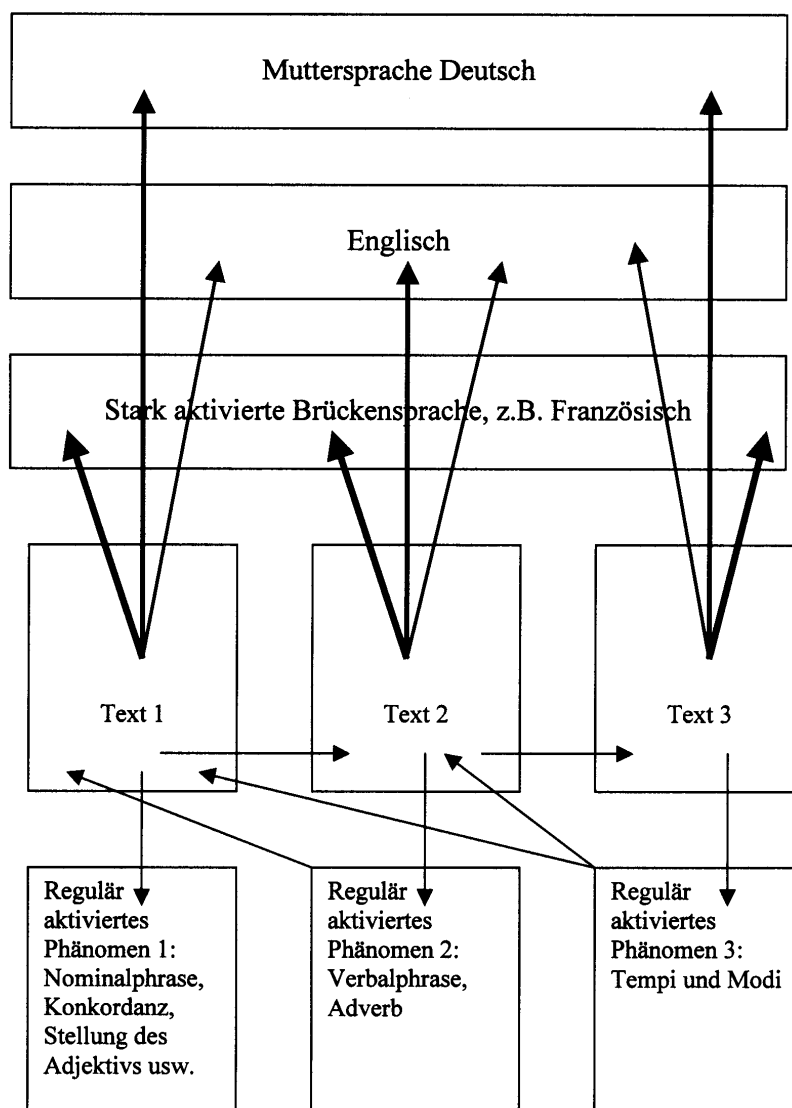


Abb. 2: Grobstruktur zur vernetzten Textarbeit im Interkomprehensionsunterricht

Die Lerner entwerfen selbst die Grammatik der Zielsprache, indem sie von Text zu Text die Sprache erschließen und die erkannten Schemata den Korrespondenzen aus anderen Sprachen zuordnen. Dies aktiviert bei jedem Lernvorgang das Wissen aus den vorbekannten und nachgelernten Sprachen. So fördert der Interkomprehensionsunterricht *multi-language-* und *learning awareness*. Als eine sehr effiziente Methode zur Entwicklung von Sprachen- und Lernbewusstheit muss Interkomprehension zu einem transversalen Lehr- und Lernprinzip weiterentwickelt werden.

Erfolge der interkomprehensiven Methode: Frankfurter Achtklässler eines bilingualen Zweiges mit Französisch erreichten nach nur 15 Unterrichtsstunden eine Lesekompetenz im Spanischen der Niveaustufe B2 des Europäischen Referenzrahmens (Meißner 1998; Böing / Meißner / Sehili 2004). Der Unterricht der dritten Fremdsprache Spanisch (ab Klasse 9 oder 11) benötigt hierzu mindestens ein Jahr, eher zwei Jahre. Deshalb ist zu bezweifeln, dass die gegenwärtige Methodik die optimale ist. – Berliner und Rattinger Schüler der Klassen 9 zeigten, dass romanische Interkomprehension auch im „normalen“ Gymnasium lehr- und lernbar ist. Mit Studierenden wurde die Interkomprehension immer wieder erfolgreich erprobt.

Auszeichnungen und Förderungen: Die interkomprehensive Methode *EuroCom* wurde 1999 mit dem Europäischen Siegel für innovativen Fremdsprachenunterricht ausgezeichnet. Sie gewann 2002/03 den *Premio per Studi sul Plurilinguismo della Provincia Autonoma di Bolzano* und die Unterstützung des Landes Hessen (*Hessen Media*). Die Kultusministerien Hessens und des Saarlandes fördern die Entwicklung von Mehrsprachenunterricht.

EuroCom (Eurocomprehension) bezeichnet einen Verbund von Forscherinnen und Forschern, die es sich zur Aufgabe gesetzt hat, die Mehrsprachigkeit der Europäer durch Förderung ihrer interkomprehensiven Fähigkeiten zu fördern. Der Sprachenlandschaft Europas gemäß besteht EuroCom aus den Gruppen *EuroComRom* (Romania), *EuroComSlav* (Slawinen) und *EuroComGerm* (germanische Sprachen). Die sprachwissenschaftlichen Sektionen sind durch die didaktische Mehrsprachenforschung *EuroCom-Didact* miteinander verbunden (Klein et al. 2003).

- **Die Teilfertigkeiten**

Lesen: Alle Erfahrungen mit Interkomprehensionsunterricht belegen, dass die Lesekompetenz rasch entwickelt werden kann. Entscheidend sind neben der notwendigen

Motivation die Bereitschaft zum Vergleich von Sprachen und der Wirksamkeit der eingesetzten Lernstrategien und Lernwege.

Hören: Erfahrungen mit studentischen Lernern belegen, dass sich das Hörverstehen auf der Grundlage der Lesefähigkeit sehr rasch entwickelt. Interkomprehensives Lernen verlangt die Kenntnis der phonetischen Grundregeln der Zielsprache.

Schreiben: Auf der Grundlage der vorhandenen Lesefähigkeit lässt sich die Schreibkompetenz schnell entwickeln. Interkomprehensionsunterricht führt zu neuen Formen des Schreibens. Das Schreiben ist im Interkomprehensionsunterricht besonders wichtig, weil es diejenige Fertigkeit ist, die Sprache bewusst macht. Bezeichnenderweise entwickeln monolinguale Kinder Sprachbewusstheit, wenn sie anfangen zu schreiben.

Sprechen: Es gibt keinen Grund, weshalb interkomprehensiv Lerner weniger gut sprechen (lernen) als solche der traditionellen monolingualen Methoden.

3. Mehrsprachenunterricht und seine Bedeutung für die Schulsprachen und die Sachfächer?

Englischunterricht: Für den Englischunterricht gibt der deutsche Steuerzahler mehr aus als für den Unterricht aller anderen Schulfremdsprachen zusammengekommen. Englisch ist ganz überwiegend erste Fremdsprache. In der Grundschule wird Englischunterricht flächendeckend angeboten. Zugleich wissen wir, dass Englisch als erste Fremdsprache dazu beiträgt, dass nahezu 30 von 100 Abiturienten ohne operable Kenntnisse in einer zweiten modernen Fremdsprache bleibt. Der Anglist Konrad Schröder, Vorsitzender des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, kommentiert die Entwicklung wie folgt (1998, S. 206): „... Englisch dominiert in einem sprachenpolitisch nicht nachvollziehbaren Maße; selbst (...) Französisch ist mittlerweile (...) gefährdet (...) der frühe Fremdsprachenunterricht ist zur Englischdomäne geworden, und so wird aus einem (...) sprachpraktisch wenig effizienten sieben bis neunjährigen Langzeitkurs Englisch nun ein noch weniger effizienter Langzeitkurs von neun bis elfjähriger Dauer. (...) *Plurilinguisme* produziert das deutsche Schulwesen – sieht man einmal von den ganz wenigen Abiturienten ab, die zwei moderne Fremdsprachen auf einem ihren Bildungsstand adäquaten Niveau beherrschen – nicht.“ – Daher fällt dem Englischunterricht eine ganz besondere Verantwortung für das Fremdsprachenlernen insgesamt zu. Dieser Verantwortung ist er allerdings bislang kaum gerecht worden. Um ihr zu entsprechen, ist

der Englischunterricht zumindest so zu gestalten, dass er das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert.

Französischunterricht: Der Französischunterricht liefert deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern eine exzellente Transfergrundlage und optimale Lernerfahrungen für den gezielten Erwerb weiterer romanischer Sprachen. Der Französischunterricht führt daher nicht nur zur Kommunikationsfähigkeit mit Frankophonen und zu einem besseren Verständnis der französischen Kultur, sondern auch zur romanischen Mehrsprachigkeit. Schüler, die unter starker Verwendung ihrer Französischkenntnisse Lesekompetenz in Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch erwerben, erhöhen ihre Motivation für das Französische, weil sie es als „Brücke zur Mehrsprachigkeit“ schätzen lernen.

Lateinunterricht: Wenn auch der Lateinunterricht außerhalb des Leseverstehens prozedurale Transfergrundlagen kaum legt, so kann er nützliches deklaratives Wissen vermitteln.

Russischunterricht: *EuroComSlav* zeigt die lingualen Grundlagen der slawischen Interkomprehension. Das für das Französische und die romanischen Sprachen Festgestellte, lässt sich *mutatis mutandis* auf das Russische und die slawischen Sprachen übertragen.

Französisch, Italienisch, Spanisch als dritte Fremdsprache: Ein Unterricht, der konsequent das Vorwissen der Lerner aktiviert und es mit neuen Strukturen verknüpft, führt zu einem rasanten Aufbau der rezeptiven Kompetenz. Dies wiederum erlaubt eine breitere Verarbeitung von Sprachdaten und bewirkt eine Positivierung des Lernerlebnisses. Deshalb empfiehlt die Mehrsprachigkeitsdidaktik folgende Progression: Erst die Aussprachemuster lehren, dann Lesekompetenz (30 Stunden), dann Hörverstehen. Auf der Grundlage der erworbenen rezeptiven Kompetenz folgt danach das Sprechen und Schreiben. Ein solcher Unterricht ist dem herkömmlichen wahrscheinlich in vielen Bereichen überlegen. Er lässt den Lernern Zeit, die zielsprachlichen Daten zu verarbeiten, eigene Sprachfragen zu stellen und zu vergleichen. Er entspricht den Ergebnissen der Lernforschung (Bleyhl 2000).

Progressionsschema des traditionellen Tertiärsprachenunterrichts:

Alle Teilfertigkeiten werden gleichmäßig aufgebaut.

Niveaus	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lesen	→ →	→				
HV	→ →	→				
Schreiben	→ →	→				
Sprechen	→ →	→				

Progressionsschema des interkomprehensiv basierten Tertiärsprachenunterrichts:

Das Lesen wird sehr rasch entwickelt. Das HV wird auf der Grundlage der erreichten Lesekompetenz aufgebaut. Der Aufbau der produktiven Teilfertigkeiten folgt.

Niveaus	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lesen						
HV						
Schreiben						
Sprechen						

Abb. 3: Progressionsschemata Tertiärsprachenunterricht

Bilingualer Sachfachunterricht: Der Unterricht an bilingualen Zügen baut nicht nur optimales Sprachenkönnen, gestützt auf den Sachfachunterricht, in der bilingualen Zielsprache Englisch oder Französisch auf, er legt auch breite Transfergrundlagen für das Hinzulernen weiterer Sprachen. Die Sachfachdidaktiken begrüßen Interkomprehensionsunterricht aus zwei Gründen: (1) Mehrsprachige Lesekompetenz ist wissenschaftspropädeutisch wertvoll und (2) führt sie auf dem Feld des interkulturellen Lernens zu einem wertvollen Lernerlebnis, denn sie gestattet es, das Fremde durch das Prisma seiner eigenen Sprache zu verstehen und zu deuten (Lenz 2002).

Sachfachunterricht: Es ist nicht einzusehen, weshalb zum Beispiel der „normale“ Geschichtsunterricht Quellen in aller Regel in deutscher Sprache bietet und das fremdsprachliche Wissen der Schüler nicht nutzt. Interkomprehension erlaubt die Rezeption von Texten aus komprehensiblen Sprachen.

Grundschulischer Fremdsprachenunterricht: Es ist keine vorrangige Aufgabe des Grundschulunterrichts, möglichst „viel“ Englisch oder Französisch zu lehren. Wichtiger ist, die Kinder auf das Lernen des Lernens von Sprachen optimal vorzubereiten. Von daher muss der Grundschulunterricht in geeigneter Weise für Sprachen und für das Sprachenlernen sensibilisieren. Er muss dies in enger Verbindung zum Muttersprachenunterricht tun. Sprachensensibilisierung ist aber nicht monolingual möglich. Sprachen vergleichen und Lernwege in kindgerechter Weise vergleichen sind wichtige Strategien der grundschulischen Methodik.

4. Laufende Projekte im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen

Wie deutlich wurde, handelt es sich bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik um ein übergreifendes und umfassendes transversales Fremdsprachenkonzept, das den soziolinguistischen Besonderheiten des Lernkontextes der Europäischen Union zu entsprechen versucht. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik verbindet die Fachdidaktiken der einzelnen Zielsprachen komplementär miteinander und führt deren Blick über das eigene Vermittlungsobjekt – die eigene Zielsprache und deren Kultur(en) – hinaus. Mehrsprachigkeitsdidaktik verlangt also von vornherein das Zusammendenken des Gesamts der Sprachenfächer. In ihrem Kern finden wir die planvolle Anlage des Mehrsprachenerwerbs und eine diesem günstige Sprachlernorganisation, zugleich die Chiffren der sprachen- und fächerübergreifenden Lern- und Lehrökonomie, des Transfers – interlingual, von Kommunikations-, Lern- und Lehrerfahrungen –, der Mehrkulturalität, des vernetzenden Lernens und Lehrens, offener Lernarrangements, der Multimedialität, der Autonomisierung der Lerner usw. Mehrsprachigkeitsdidaktik ist in dem Sinne metakognitiv und stark kognitivierend, als sie die Lerner dazu führt, den eigenen Lernprozess mit in ihre Lösungsreflexionen einzubeziehen. Dabei kann der Interkomprehensionsunterricht je nach dem Vorwissen der Lerner sowohl bei der Steuerung durch Sprachdaten (semasiologische Perspektive) als auch bei der Steuerung durch das Themenwissen der Lerner prozedieren. Letzteres bietet sich für das berufsbezogene Fremdsprachenlernen mit lernungsgewohnten Erwachsenen an.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik umfasst alle Ebenen des Unterrichts und der unterrichtlichen Interaktion – von der Planung der Lernorganisation (für den Aufbau der individuellen Mehrsprachigkeit günstige Sprachenfolgen; Prüfungsprofile, die auch Mehr-

sprachigkeit erfassen, Organisation des fächerübergreifenden Lernens) bis hin zu Steuerungs- und methodischen Fragen. Erste Beobachtungen von Unterricht und Gespräche mit Lehrenden zeigen gerade hier Veränderungsbedarf. Notwendige methodische Kriterien erwachsen aus dem Gebot der besseren Einsicht in die sprachlichen Lern- und Lehrprozesse (die nicht nur am Lerngegenstand einer einzigen Fremdsprachen entwickelt werden kann) und der konsequenten Orientierung der lehrseitig initiierten Prozesse am mehrsprachigen Vorwissen der Lerner. Es würde hier zu weit führen, auf Einzelheiten einzugehen (vgl. <http://www.uni-giessen.de/mehrsprachenunterricht/>).

Wie diese Bemerkungen verdeutlichen, sind wir von der unterrichtlichen Realisierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik noch meilenweit entfernt. Wer hätte anderes erwartet? Angesichts der europäischen Zielvorgaben liefert indes die Mehrsprachigkeitsdidaktik wichtige Standards für die Qualitätsbeschreibung von Fremdsprachenunterricht: umfassendes und diversifiziertes Schulfremdsprachenangebot, Lernerorientierung, Mehrkulturalität, Autonomisierung der Lerner, Mehrsprachenkompetenz, Mehrsprachen/*lern*kompetenz, Mehrsprachenmethodik ... All diese Chiffren fallen mit weiteren Qualifikationsmerkmalen modernen Sprachenunterrichts zusammen. – Der Umfang der Aufzählung deutet bereits an, dass die Fachdidaktiken zusammen die sich hier andeutenden Aufgaben schultern müssen, und dies betrifft zuvorderst die Fremdsprachendidaktiken.

Zusammenarbeit beginnt auch damit, dass man über die eigenen Projekte informiert. Vor diesem Hintergrund meldet die Gießener Didaktik der romanischen Sprachen den Aufbau des Netzwerks „Mehrsprachenunterricht“ an. Es betrifft die wissenschaftliche Begleitung, Dokumentation und Auswertung folgender Projekte:

- Interkomprehensionsdidaktik und Mehrsprachenunterricht im regulären Französischunterricht für die Zielsprachen Italienisch, Portugiesisch und Spanisch (Saarland, Hessen);
- Regulärer Spanischunterricht mit einem Vorlauf zum verstärkten Erwerb von Rezeptionskompetenz in Klasse 11;
- Interkomprehension im mehrsprachigen Sachfachunterricht;
- Mehrsprachigkeit in der Hochbegabtenförderung: Interkomprehensionsunterricht zur Erzeugung von Sprachen- und Lernbewusstheit (Saarland);
- Mehrsprachige romanische Lesekompetenz als Schnupperkurs für unterschiedliche Lernkontexte der Sekundarstufe I (Realschule, Gesamtschule, Gymnasium);

- Erstellung von Mehrsprachigkeitsmaterialien für die Fächer Geographie und Geschichte; multimediale Architekturen werden auf der von „Hessenmedia“ unterstützten Plattform des EuroCom-Projektes an der TU Darmstadt unterstützt.

Das gemeinsame Ziel der einzelnen Projekte besteht in der empirisch fundierten Entwicklung einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Methodik.

Bibliographie

- Abendroth-Timmer, D. / Bach, M.** (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa*. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg.
- Adolf, P.** (1996): *Dictionnaire alsacien-anglais comparatif et bilingue. L'anglais par l'alsacien. Vom Elsässische züem Englische. Learning English through Alsatian German*. En collaboration avec Raymond Matzen. Université Populaire d'Obernai / France.
- Bahr, A. / Bausch, K.-R. / Helbig, B. / Kleppin, K. / Königs, F. G. / Tönshoff, W.** (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, K.-R.** (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch K.-R. / Christ, H. / Krumm H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4., völlig neu bearbeitete Auflage)*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag, S. 439 – 444.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4., völlig neu bearbeitete Auflage)*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag
- Bertrand, Y. / Christ, H.** (Red.) (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 43/1990, S. 208 – 212.
- Bleyhl, W.** (2000): Sprachenlernen, ein konstruktiver, nicht linearer Selbstorganisationsprozess oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind. In: Königs, F. G. (Hrsg.): *Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik. (Fremdsprachen Lehren und Lernen 29)*. Tübingen: Narr, S. 71 – 90.
- Böing, M. / Meißner, F.-J. / Sehili, S.** (2004): Lesekompetenz B2 Spanisch nach 15 Stunden. Unterrichtsdokumentation eines Pilotprojektes an der Frankfurter Liebig Schule. In: *französisch heute* 35/2004 (im Druck).
- Bredella, L. / Christ, H.** (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, S. 8 – 19.
- Burk, H. / Meißner, F.-J. / Müller, A. / Sippel, V. / Wehmer, S.** (2001): Was Studierende über ihre Schulsprachen denken: ein Beispiel quantitativer Lernerforschung. In: Abendroth-Timmer, D / Bach, M. (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa*. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg, S. 111 – 129.
- Burwitz-Meltzer, E.** (2003): Neue curriculare und methodische Anforderungen an den Englischunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit (Kl. 1-10). In: Meißner, F.-J. / Picaper, I. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003. Tübingen: Narr, S. 20 – 31.
- Candelier, M.** (1998): L'éveil aux langues à l'école primaire. Le programme européen 'Evlang'. In: Billiez, J. (éd.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem, S. 299 – 308.
- Christ, H. / Schröder, K. / Weinrich, H. / Zapp, F. J.** (1980): *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Universität Augsburg (I&I-Schriften 11).
- De Florio-Hansen, I.** (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- Dechert, H. W. / Raupach, M.** (Hrsg.) (1989): *Interlingual Process*. Tübingen: Narr.

- Dechert, H. W. / Möhle, D. / Raupach, M.** (Hrsg.) (1984): *Second Language Productions*. Tübingen: Narr.
- Doyé, P.** (2003): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: Meißner, F.-J. / Picaper, I. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003. Tübingen: Narr, S. 32 – 48.
- EuroComDidact:** <http://www.uni-giessen.de/mehrsprachenunterricht/>; oder: <http://www.eurocomcenter.de/eurocomdidact/>.
- Frankmölle, C.** (1998): *Der Zuwachs an Sprachkompetenz in der Zielsprache Italienisch im Verlauf eines mehrmonatigen Italienaufenthaltes. Eine introspektive Eigenstudie zu Prozessen der Kompetenzveränderung auf fortgeschrittenem Sprachniveau*. (Elektronische Manuskripte zum Französischunterricht 7). (www.fapf.de).
- Hu, A.:** *Fremdsprachenunterricht und Migrationsgesellschaft. Perspektiven von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n vor dem Hintergrund didaktischer und kulturwissenschaftlicher Theoriebildung*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta** (1993a): L3-Spezifika. In: *GAL-Bulletin* 19/93, S. 14 – 20.
- Hufeisen, Britta** (1993b): DaF-Unterricht bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 46/1993, S. 167 – 174.
- Kallenbach, Chr.** (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Klein, H. G.** (1997): Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar? In: Moelleken, W. / Weber, P. J. (Hrsg.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler, S. 270 – 278.
- Klein, H. G. / Meißner, F.-J. / Zybatow, L.:** The EuroCom-Strategy – the Way to European Multilingualism. In: Zybatow, L. (Hrsg.): *Sprachkompetenz-Mehrsprachigkeit-Translation*. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 20.-22. September 2000. Tübingen: Narr (erscheint).
- Lenz, Th.** (2002): Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik – eine kritische Positionsbestimmung aus geographie-didaktischer Sicht. In: *Geographie und Schule* 24/2002, 137, S. 2 – 11.
- Macaire, D.** (2002): Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois ? De quelques questions concernant les langues et de quelques réponses possibles. In: *français heute* 33/2002, S. 88 – 106.
- Meißner, F.-J.** (1993): *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Meißner, F.-J.** (2003): Esquisse de la didactique de l'eurocompréhension. In: Meißner, F.-J. / Meissner, C. / Klein, H. G. / Stegmann, T. D.: *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker (im Druck).
- Meißner, F.-J. / Burk, H.** (2001): Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1) 2001, S. 63 – 102.
- Meißner, F.-J. / Picaper, I.** (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. / Senger, U.** (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Hand-*

- lungsorientierung, *Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, S. 21 – 50.
- Mißler, B.** (1999): *Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Neuner, G.** (1996): Deutsch als Zweitsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die 'Drittsprache Deutsch'. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/1996, S. 211 – 217.
- Raupach, M.** (2002): Viele Wege führen zur Mehrsprachigkeit. Konzepte und empirische Evidenz. In: Kischel, G. (Hrsg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker, S. 186 – 196.
- Schild, W.** (1993): Englisch als zweite Fremdsprache. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 53/1993, S. 349 – 353.
- Schröder, K.** (1998): Nachdenken über lebenslanges Fremdsprachen-Lernen. In: Pleines, J. (Hrsg.): *Sprachen und mehr. Globale Kommunikation als Herausforderung*. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 203 – 209.
- Vollmer, H.** (2001): Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*. In: Abendroth-Timmer, D. / Bach, M. (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa*. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg, S. 91 – 109.
- Wenden, U.** (2003): Kohäsive Sprachdidaktik. In: HVV/VHS (Hrsg.): *Hessisch-thüringische Fachkonferenz Sprachen. Konferenzberichte 2003*. Abteilung G.
- Zydati, W.** (1998): Fremdsprachenpolitische Überlegungen zum Fremdsprachenlernen in Deutschland. In: Zydati, W. (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*. Berlin / München: Langenscheidt, S. 152 – 217.

Mehrsprachigkeit im türkischen Schulwesen

Tülin Polat / Nilüfer Tapan

(Universität Istanbul)

Mehrsprachigkeit ist heutzutage eine Herausforderung. Im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts in der Türkei ist es daher von großer Wichtigkeit, dass man nach neuen Wegen und Möglichkeiten sucht, um mehrsprachig orientierte Konzepte entwickeln und realisieren zu können. Das ist sicherlich ein vieldimensionales Problem und beinhaltet verschiedene Diskussionsaspekte, die man sich bei den Diskussionen um die Mehrsprachigkeitsdidaktik vor Augen halten muss (siehe Tabelle 1 im Textanhang).

Das türkische Schulsystem setzt sich aus zwei Stufen mit verschiedenen Schultypen, an denen auch der fremdsprachliche Unterricht Unterschiede aufweist, zusammen (siehe Tabelle 2). Landesweit betrachtet und nach den verbindlichen gesetzlichen Vorschriften, beginnt das Lernen einer fremden Sprache erst in der vierten Klasse und setzt sich bis zum Ende des Sekundarbereichs fort (siehe Tabelle 3).

Bemerkenswert ist aber, dass an allen Schultypen und auf allen Bildungsebenen das Englische den Status der ersten Fremdsprache hat, was das Lernen anderer Fremdsprachen negativ beeinflusst (siehe Tabelle 4). In diesem Kontext kommt der deutschen Sprache eine besondere Stellung zu, weil nur das Deutsche in der Türkei Zukunftschancen hat, als zweite Fremdsprache in die Lehrpläne der Schulen aufgenommen zu werden (siehe Tabelle 5).

Ausgehend von der Annahme, dass die individuelle Mehrsprachigkeit mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache beginnt, kann die Behauptung aufgestellt werden, dass der Weg zur Mehrsprachigkeit in der Türkei im schulischen Bereich durch das Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache eröffnet werden soll (siehe Tabelle 6). Die Frage, ob im türkischen Schulwesen ein mehrsprachig orientiertes Konzept realisierbar ist, kann sowohl mit *ja* als auch mit *nein* beantwortet werden. Es gibt bestimmte Gründe dafür, dass ein mehrsprachiges Ausbildungskonzept in der Türkei realisierbar ist (siehe

Tabelle 7). Auf der anderen Seite sind aber auch bestimmte Hemmnisse vorhanden, die auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit überwunden werden müssen und auf Lösungen warten (Tabelle 8).

Resümierend lässt sich sagen, dass die Förderung des Deutschen als zweiter Fremdsprache eine didaktische Notwendigkeit ist, damit der Fremdsprachenunterricht in der Türkei nicht auf Englisch fixiert bleibt und nach mehrsprachig orientierten Ansätzen revidiert werden kann (Tabelle 9).

Informationen und Kontakt unter: [http://www.ydeb@istanbul.edu.tr](mailto:www.ydeb@istanbul.edu.tr)

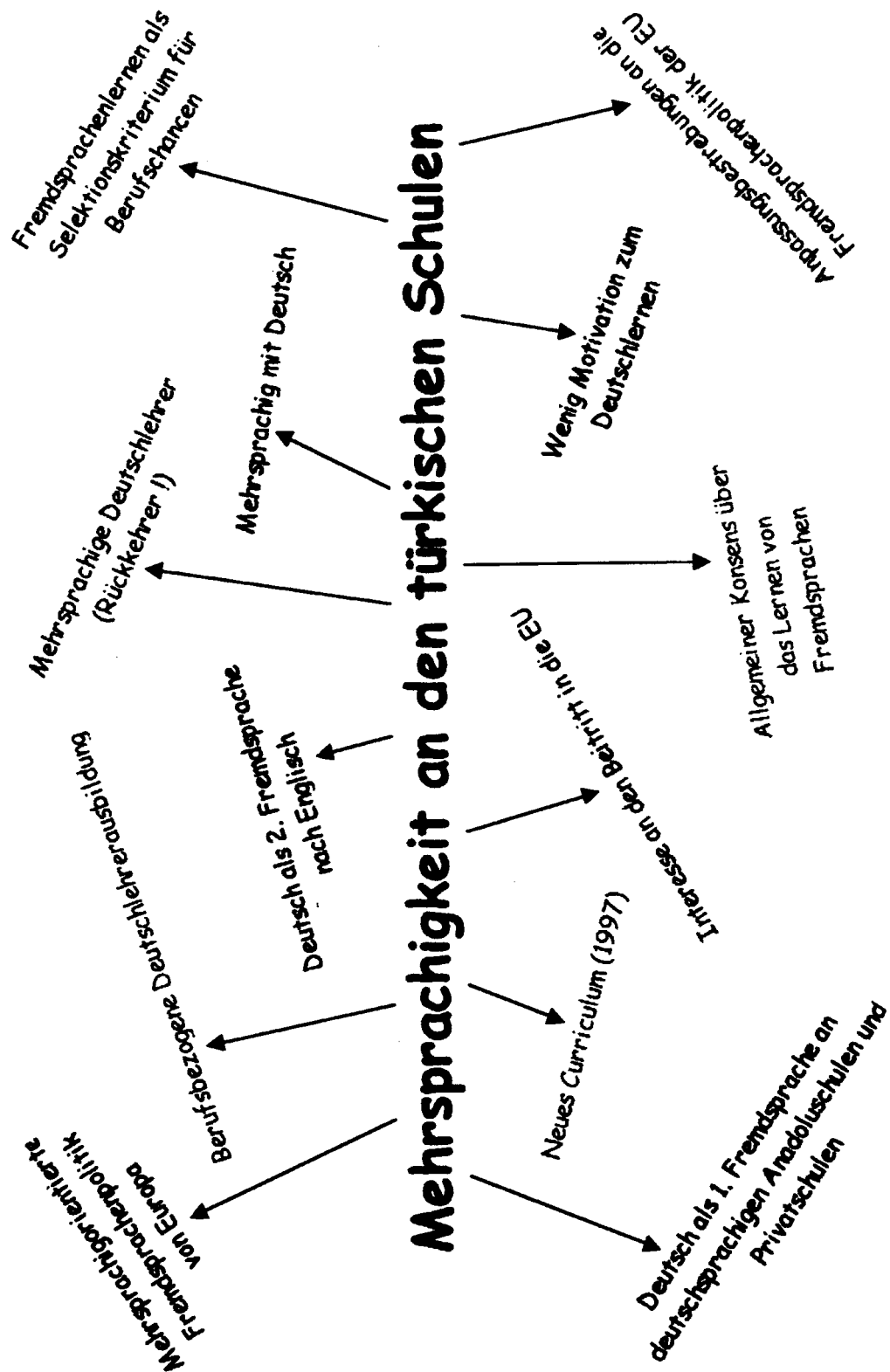


Tabelle 1

ydeb@istanbul.edu.tr

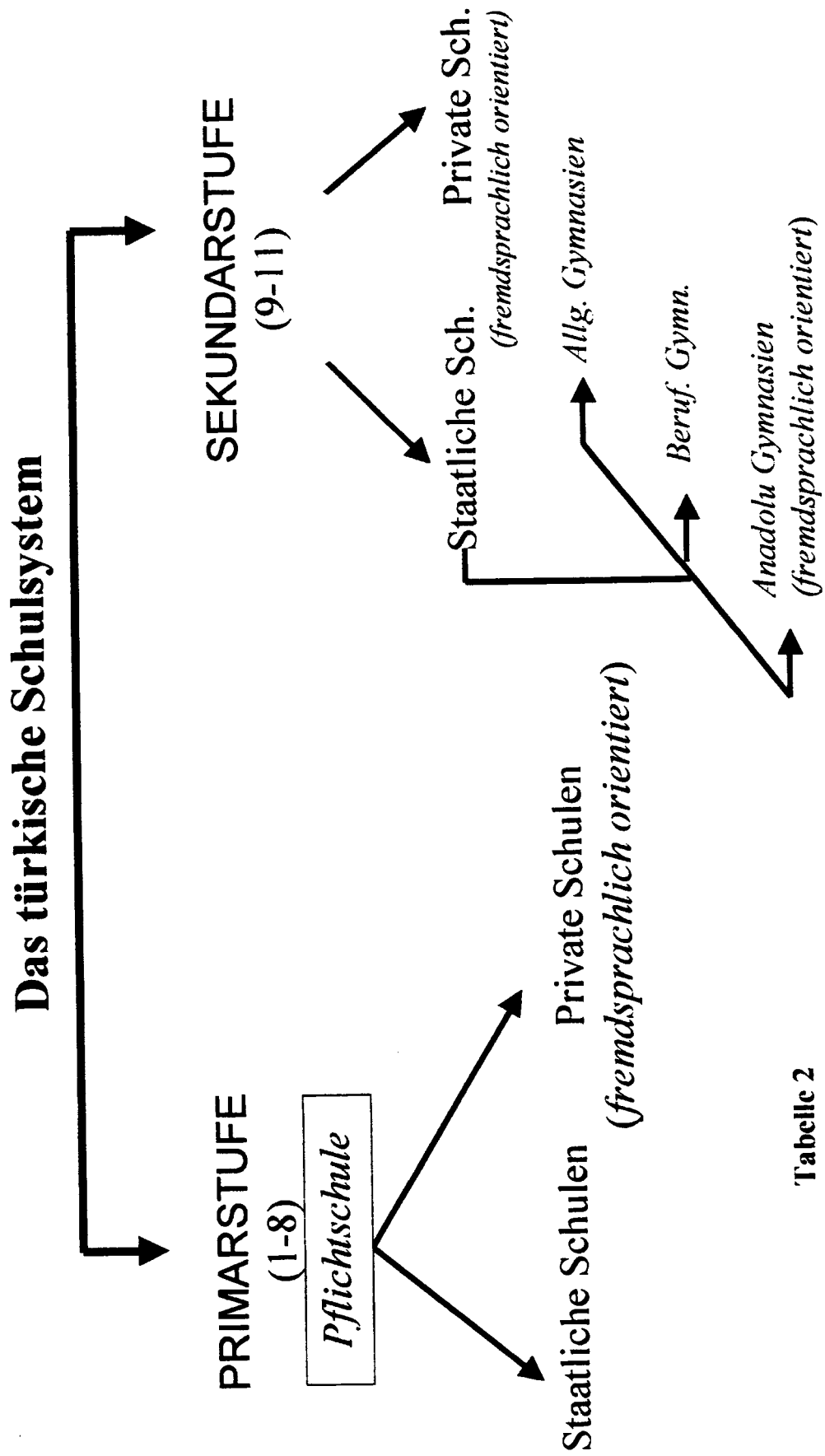


Tabelle 2

Der Fremdsprachenunterricht an den türkischen Schulen

- Fremdsprachenangebot:

- Nach Vorschrift: Eine der westlichen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch)
✓ als obligatorisches Fach *ab der vierten Klasse*

- In der Tat: Englisch als erste Fremdsprache landesweit
Deutsch als zweite Fremdsprache
✓ als Wahlfach
✓ ab der 6. Klasse
Französisch sehr wenig repräsentiert

- Wöchentliche Stundenzahl

- Erste Fremdsprache: Primarbereich (1.-8. Klasse) 2 bis 4 Wochenstunden
Sekundarbereich (9.-11. Klasse) 2 bis 4 Wochenstunden
- Zweite Fremdsprache: Primarbereich (1.-8. Klasse) 2 Wochenstunden
Sekundarbereich (9.-11. Klasse) 2 Wochenstunden

Tabelle 3

Stellung der Fremdsprachen in den 8-jährigen Pflichtschulen

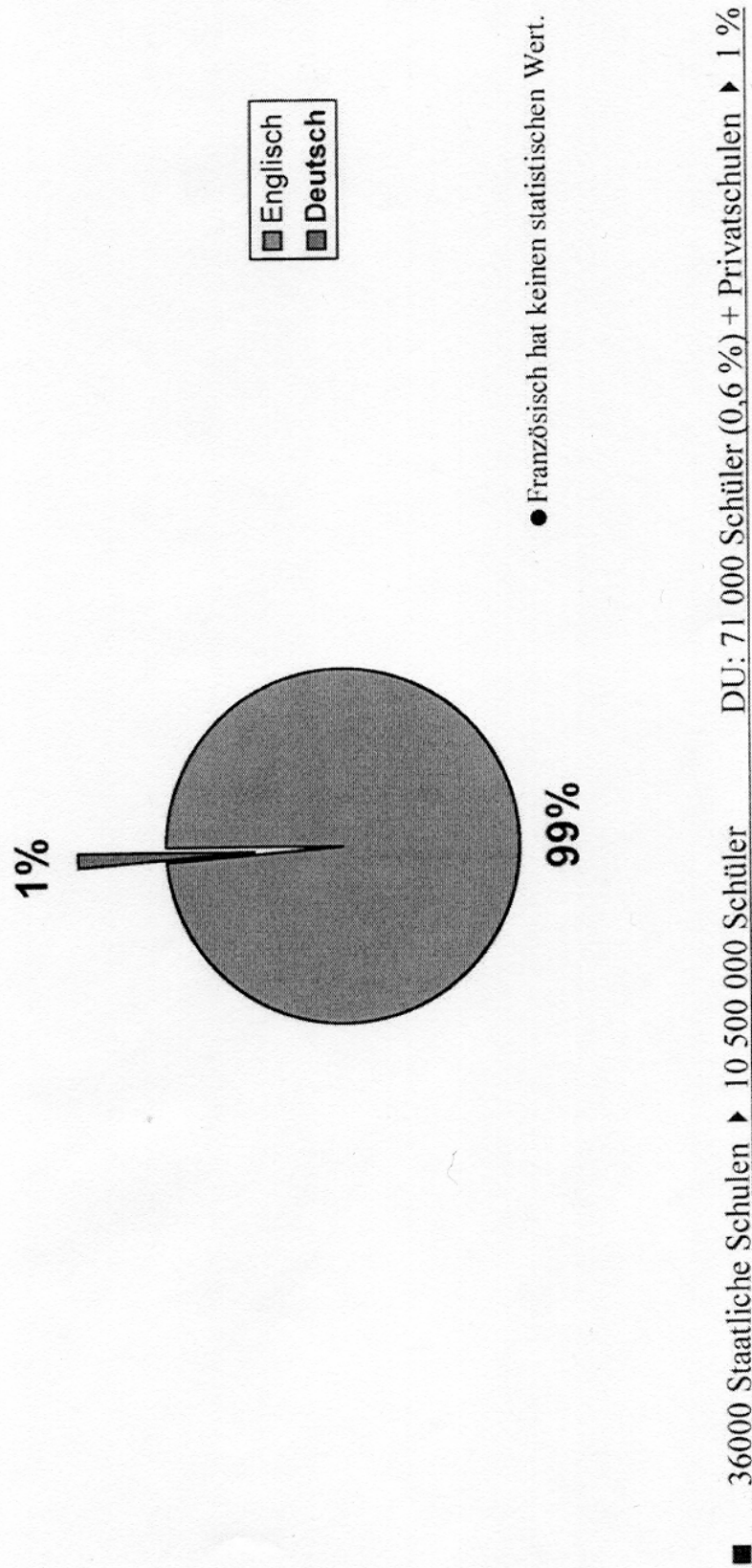


Tabelle 4

Deutschlerner in der Türkei an verschiedenen Schultypen

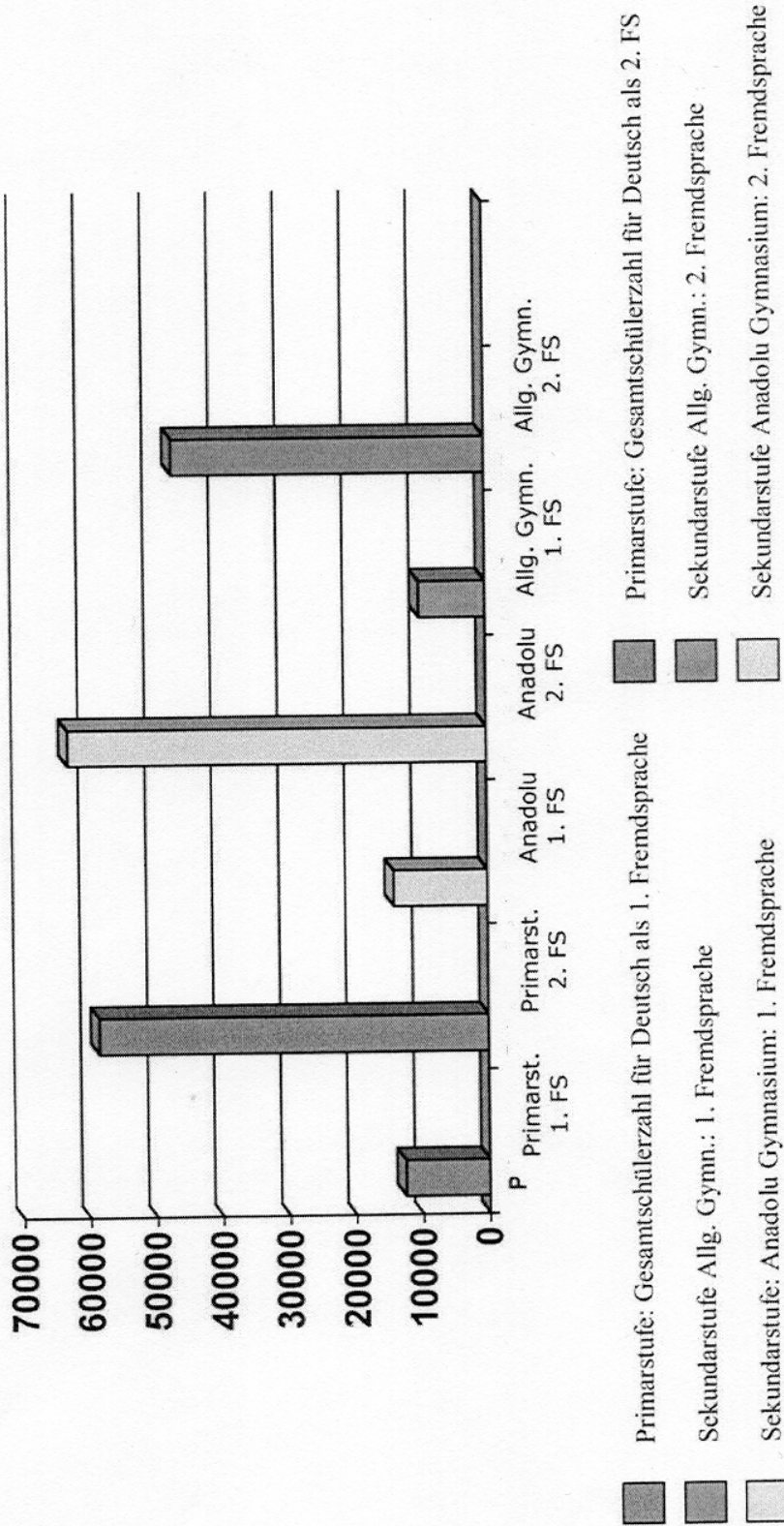


Tabelle 5

FAZIT: *Ausgehend von der Annahme, dass die individuelle Mehrsprachigkeit mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache beginnt, könnten wir die Behauptung aufstellen:*

Die deutsche Sprache hat bei der Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts in der Türkei eine Schlüsselfunktion:



MEHRSPRACHIG MIT DEUTSCH

IST ZUR ZEIT IM TÜRKISCHEN SCHULWESEN EIN
MEHRSPRACHIGORIENTIERTES KONZEPT REALISIERBAR?



Tabelle 6

⇒ Ist ein mehrsprachiges Ausbildungskonzept in der Türkei realisierbar?



- Großes Interesse am Beitritt in die EU
- Anpassungsbestrebungen an die EU-Fremdsprachenpolitik
 - Die Öffentlichkeit legt großen Wert auf das Lernen von Fremdsprachen:
 - Berufschancen
 - Kennzeichen für die Qualität der Schulen
- Die Tendenz, die Fremdsprachenskala in den Schulen breiter zu halten, verstärkt sich
 - Es gibt seitens des Ministeriums Vorbereitungen auf die Verankerung der 2. Fremdsprache als obligatorisches Fach im Schulwesen
- ● Deutsch entwickelt sich landesweit als die 2. Fremdsprache
 - Im Bereich der zweiten Fremdsprache steht das Deutsche an den Schulen an erster Stelle
 - Die Konstellation Deutsch nach Englisch findet allgemein Akzeptanz
 - Deutsch weist ein Potential auf (qualifizierte Lehrer, Lehrmaterial), im Schulwesen etabliert zu werden
 - Wichtige Gründe zur Förderung der deutschen Sprache (Tourismus, Handelsbeziehungen, deutsche Firmen, Auswirkungen der Migration)
 - Fremdsprachenlehrerausbildung (Deutschlehrerausbildung) ist an den Universitäten nach neueren Bedürfnissen und Ansätzen reformiert worden (1997) ➔ Berufsbezogenheit

Tabelle 7

⇒ **Ist ein mehrsprachiges Ausbildungskonzept
in der Türkei realisierbar?**



Nein

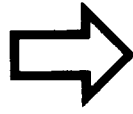


- **Globalisierung der Welt in englischer Sprache /
Englisch als Weltverkehrssprache**
 - **Dominanz der englischen Sprache**
 - als die Sprache der Technologie und Wissenschaft
 - als die Sprache der Popkultur
 - als die Sprache der elektronischen Kommunikation
 - als Voraussetzung bei Bewerbungen um Stellen
 - als Unterrichtssprache der Prestigeuniversitäten
- **Unzureichende Motivation zum Lernen der anderen Sprachen**
 - ● **Deutsche Firmen in der Türkei verlangen Englischkenntnisse**
 - **Beschränkungen im Bereich des Studiums in Deutschland**
 - **Visumprobleme**
- **Der türkische Fremdsprachenunterricht ist auf Englisch fixiert.**
- **Die 2. Fremdsprache existiert zur Zeit nur als Wahlfach.**
- **Es gibt große Probleme im Bereich der ersten Fremdsprache.**
- **Nur an wenigen Schulen hat das Deutsche die Stellung der ersten Fremdsprache.**

Tabelle 8

Mehrsprachig mit Deutsch

- Deutschunterricht öffnet Türen zur Mehrsprachigkeit im türkischen Schulwesen
- Förderung des Deutschen als 2. Fremdsprache ist eine Notwendigkeit zur Realisierung des mehrsprachigen Ausbildungskonzeptes im türkischen Schulwesen



- Die Entwicklung einer Didaktik für die Konstellation Deutsch nach Englisch ist daher unentbehrlich.

Tabelle 9

Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch Beispiele für mehrsprachige Materialentwicklung – Bereich Landeskunde

Mario López Barrios
(Universidad Nacional de Córdoba)

1. Situation von DaF in Argentinien

Sowohl im schulischen wie auch im außerschulischen Kontext wird Deutsch in Argentinien typischerweise als 2. oder 3. Fremdsprache nach Englisch unterrichtet (López Barrios 2001). Spanisch, die Muttersprache unserer Lerner, hat eine große Nähe zu den Fremdsprachen Italienisch und Portugiesisch. Erstere wird in Argentinien noch von den vielen italienischen Einwanderern und ihren Nachkommen gesprochen, während letztere die Sprache des Nachbarlandes und Mercosur-Partners Brasilien ist, die Spanischsprachige in der Regel gut über das Hören und Lesen verstehen können. Zu den Fremdsprachen kommt noch Französisch, das besonders die älteren Lerner noch an der Schule als zweite Fremdsprache gelernt haben. Diese Mehrsprachigkeit der DaF-Lernenden in Argentinien soll fruchtbar gemacht werden, um den Lernweg zur Zielsprache Deutsch zu verkürzen und zu optimieren.

2. Mögliche Einsatzbereiche für mehrsprachige Lehrmaterialien Spanisch – Englisch – Deutsch

Linguistische Teilsysteme: mehrsprachige Kontrastivität

- Wortschatz
- Morphologie
- Syntax
- Phonologie
- Graphematik
- Textmuster
- Rhetorik

Die Einbeziehung kontrastiver Erklärungen im Bereich der sprachlichen Teilsysteme der L1 und L3 (in meinem Fall Spanisch und Deutsch) ist an sich keine Neuerung, sondern wird seit jeher (und ziemlich unabhängig vom dogmatischen Diktat gewisser Methoden wie der ALM) von Lehrkräften in Argentinien praktiziert. Insbesondere werden einzelne Erscheinungen der Lexik und der Morphologie zum informellen Vergleich herangezogen. Gelegentlich werden aber auch zum Vergleich andere Sprachen herangezogen wie Englisch, vor allem bei der Lexik (Englisch *book*, Deutsch *Buch*), und Französisch für die Aussprache von [œ], [Ø], [y], [Y]. Diese Kontraste sollten meines Erachtens in Lehrmaterialien systematisch einbezogen werden, und zwar nicht nur auf der Ebene des Wortschatzes, der Morphologie und der Aussprache, sondern auch auf makrostruktureller Ebene durch den Vergleich von Textmustern (beispielsweise beim Aufbau von persönlichen Briefen) in den drei Sprachen Spanisch, Englisch und Deutsch.

Strategietraining

direkte Lernstrategien, z. B.: Entschlüsselungsstrategien

indirekte Lernstrategien, z. B.: Wie lerne ich am besten neue Vokabeln?

Sprachgebrauchsstrategien, z. B.: Wie verschaffe ich mir „Denkzeit“, wenn ich auf deutsch spreche?

Den Bereich der Lern- und Sprachgebrauchsstrategien gilt es zum bewussten Einsatz anzuleiten und zu erweitern, wobei die Erfahrungen beim Erlernen der 1. Fremdsprache (Englisch) wichtig sind. Fragen wie „Wie gehe ich am besten beim Verständnis fremdsprachiger Texte vor?“ sollen die Lernenden zur Reflexion anleiten und ihnen die Chance geben, sich mit den früheren Sprachlernerfahrungen auseinander zu setzen. Dabei sollen die Schüler ermuntert werden, sich über Tipps auszutauschen, die sie beim Erlernen der L2 erfolgreich angewendet haben.

Landeskundliche Inhalte

Behandlung mehrsprachiger Texte zur Informationsgewinnung und zum Informationsaustausch

Interkultureller Vergleich

Reflexionsprozesse (sprachliche und interkulturelle)

Die in der ersten Fremdsprache (Englisch) aus den Lernmaterialien gewonnenen Eindrücke über Lebensweisen und Verhaltensmuster der Bevölkerung der englischsprachigen Länder – wobei ich mich angesichts der Vielfalt der Völker, die Englisch als Zweitsprache verwenden, auf die Länder mit Englisch als L1 beschränke – prägen die Vorstellungen der Lernenden über ähnliche Bereiche der L3-Zielkultur(en). Weil argentinische DaF-Lerner durch die Medien weit mehr Kontakt vor allem zur US-amerikanischen Welt haben als zur deutschsprachigen, sollen sie auf Unterschiede in beiden Kulturen aufmerksam gemacht werden.

3. Mehrsprachige Behandlung landeskundlicher Themen

Dazu möchte ich nachfolgend an zwei Beispielen zeigen, wie bei der Behandlung landeskundlicher Inhalte sowohl die L2 als auch die C2 (Englisch) herangezogen werden kann.

Weihnachten – Christmas – Navidad

Wie wird Weihnachten in Deutschland und England gefeiert? Vergleicht die Informationen über Deutschland und England

Das Weihnachtsfest ist in Deutschland traditionell ein Familienfest. Am Heiligabend, das ist am 24. Dezember, feiern die Familien gemeinsam zu Hause. Eltern, Kinder und Großeltern sitzen zusammen, essen, singen Lieder und spielen. Besonders die Kinder freuen sich auf die Geschenke. Diese liegen meistens unter dem Weihnachtsbaum. Manchmal bringt sie auch der Weihnachtsmann persönlich. Am Heiligabend gehen viele Familien in die Kirche.

(Funk u.a. 1995, S. 73)

Christmas is an important family occasion in Britain. The traditional Christmas lunch is on 25 December. People eat roast turkey with vegetables and potatoes. They also eat the traditional Christmas pudding. In December, the weather is cold, and some people stay at home and watch TV after lunch.

(Whitney / Pye 2000, S. 141)

Was ist ähnlich / gleich / anders?

	ähnlich	gleich	anders
England			
Deutschland			

Was heißt auf deutsch / englisch / spanisch ...

Englisch	Deutsch	Spanisch
a family occasion		
	Heiligabend	
	Weihnachtsbaum	
		iglesia

Weihnachten in Argentinien – auch eine stille Familienfeier? Was ist ähnlich, gleich, anders?

Die beiden Texte beschreiben Aspekte des Weihnachtsfestes in Deutschland und Großbritannien. Die Lerner entnehmen die Informationen aus beiden Texten und tragen sie zum Vergleich der Feier in beiden Ländern in die Tabelle ein. Anschließend haben die Schüler in der darauffolgenden Aufgabe Gelegenheit, das Wortfeld „Weihnachten“ mehrsprachig zu erschließen. Auf der Basis der gewonnenen Informationen und des Wortschatzfeldes werden die Schüler angeleitet, die Daten zu den zwei Ländern mit der Lage in Argentinien zu vergleichen, was Anlass zu mündlichen und schriftlichen Äußerungen gibt.

Taschengeld / pocket money / ---?---

**Vergleicht die Informationen zu Taschengeld in Deutschland
in *sowieso* 2, Seiten 56 und 57, mit der Situation in
Großbritannien im Text „Pocket money“**

Pocket money

Parents usually give their children pocket money.

Some young people have a part-time job to earn more money. They do babysitting, they deliver newspapers to houses (this is called ‘a paper round’) or they work in a shop on Saturdays.

You can do a paper round when you are 14 years old, but you have to get up very early in the morning. People want their newspaper when they have their breakfast.

You must be 16 to work in a shop. Most young people work in big department stores, supermarkets or in clothes shops.

(Hutchinson 1991, S. 63)

Vervollständigt bitte folgende Tabelle:

	in Deutschland	in Großbritannien
1. Wie viel Taschengeld Jugendliche bekommen		
2. Einige Jugendliche jobben, um mehr Geld zu verdienen		
3. Typische Schüler-jobs		
4. In welchem Alter die Schüler einige typische Schüler-jobs haben dürfen		

Wie sieht es bei Euch aus?

Ich bekomme kein Taschengeld.

Ich bekomme pro Woche / Monat.

Das ist OK / wenig / zu wenig!

In Argentinien bekommen viele / wenige Jugendliche Taschengeld.

Normalerweise bekommen sie pro Woche / Monat.

In diesen Aufgaben geht es zuerst um das kursorische Lesen verschiedener Informationstexte auf Deutsch und Englisch über das Thema „Taschengeld“, ein für argentinische Jugendliche motivierendes Thema, besonders weil wenige Jugendliche in diesem von einer tiefen Wirtschaftskrise betroffenen Land eine feste Summe Geld von ihren Eltern bekommen. Außerdem ist das Thema sprachlich von Interesse, da sowohl im Deutschen als auch im Englischen ein Begriff für diesen Brauch existiert, während es im argentinischen Spanisch keine direkte Entsprechung gibt. Die anschließenden Redemitteln bieten Gelegenheit zur mündlichen und schriftlichen Äußerung zu diesem Thema.

4. Mögliche Schwierigkeiten bei der Einbeziehung mehrsprachiger Materialien

1. Was bedeutet eigentlich „Mehrsprachigkeit“?
„Mehrsprachig ist jemand, der außer Englisch und seiner / ihrer eigenen Muttersprache eine weitere (europäische!) Fremdsprache beherrscht.“
2. Warum sollen Kursteilnehmer mit anderen Sprachen konfrontiert werden?
Sollte kommunikativer DaF-Unterricht nicht so weit wie möglich in der Zielsprache durchgeführt werden?
3. Bedeuten die Konfrontation mit anderen Sprachen und eventuell die Wiedergabe von Inhalten anderssprachiger Texte ins Deutsche nicht eine Rückkehr zur Grammatik-Übersetzungsmethode?
4. Inwieweit soll die Kursleiterin / der Kursleiter Englisch können?
(B1? C2?)

Erfahrungsgemäß kommen die Schwierigkeiten bei der Einbeziehung mehrsprachiger Materialien nicht von den Lernern, sondern von den Unterrichtenden selbst. Die strikt monolinguale Ausbildung und Unterrichtspraxis der DaF-Lehrenden bedeuten scheinbar ein Hindernis für die Verwendung mehrsprachiger Materialien, da erstere in Argentinien in der Regel kaum Englischkenntnisse besitzen. Diese mangelnde Kompetenz in der ersten Fremdsprache der Schüler versetzt die Lehrenden in eine unsichere Lage, da sie fürchten, für die Kontraste zwischen der L2 und L3 keine geeigneten Antworten bieten zu können. Dies hat vielmehr mit einer falschen Konzeption von Mehrsprachigkeit

zu tun, denn es herrscht immer noch eine Vorstellung, dass nur bei einer voll ausgebauten Kompetenz in einer Fremdsprache von der Bezeichnung „mehrsprachig“ gesprochen werden kann. Dies hat zur Folge, dass nur eine Kompetenz auf C2-Niveau die Bezeichnung „Mehrsprachigkeit“ erhält. Außerdem ruft die Einbeziehung mehrsprachiger Materialien bei vielen KollegInnen Erinnerungen an eine überholte Konzeption eines der Grammatik-Übersetzungsmethode nahestehenden Unterrichts wach. Eine qualitative Veränderung des L3-Unterrichts erfordert einen aufgeklärten Begriff von Mehrsprachigkeit und eine neue Konzeption der Fremdsprachenlehrerbildung, die auf eine für den L3-Unterricht besonders zugeschnittene Didaktik / Methodik setzt.

Bibliographie

Hutchinson, T. (1991): *Hotline Starter*. Workbook. Oxford: OUP.

Whitney, N. / Pye, D. (2000): *Dream Team for Argentina*. Student's book and workbook. Starter. Oxford: OUP.

Funk, H. u.a. (1995): *sowieso*. Kursbuch 2. Berlin u.a.: Langenscheidt.

López Barrios, M. (2001): DaF in Argentinien: Curriculum für Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Funk, H. / Koenig, M. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, S. 164 – 174.

Mehrsprachendidaktik und Deutschunterricht in Korea

Kwang Sook Lie
(Seoul National University)

Bei der Mehrsprachendidaktik geht es nicht um eine Anwendung einer neuen Lehrmethode, sondern um die bewusste Aktivierung und Entwicklung der bereits erlernten Sprachkenntnisse, Lernerfahrungen und -strategien, sei es von L1 oder von L2. Sie knüpft an vorhandenem Sprachwissen und Erfahrungen von Lernern an, vertieft und erweitert sie.

Es wird hier geprüft, ob man beim Erlernen des Deutschen in Korea sowohl mit sprachlichen Elementen als auch mit Lernstil und -strategien, Texten und Themen von L1 und L2 eine Anknüpfung herstellen kann. Dabei geht es eher um die Überprüfung der Anwendungsmöglichkeiten der Prinzipien der Mehrsprachendidaktik beim Deutschunterricht in Korea als um konkrete Vorschläge, für die man noch mehr Zeit und reale Materialien benötigt.

1. Deutsch nach Englisch in Korea

1.1. Allgemeines

- a) In Korea erlernen Schüler Koreanisch (L1), bevor sie mit der ersten Fremdsprache Englisch (L2) beginnen¹. Seit 1995 setzt sich der Englischunterricht nach der internationalen Tendenz des Frühbeginns der ersten Fremdsprache im dritten Jahr der Grundschule durch. L2 wird für die Altersstufe der Neun- und Zehnjährigen angeboten. Deutsch (L3) folgt dann als eine der zweiten Fremdsprachen² etwa sechs

¹ Das koreanische Schulsystem besteht aus sechs Jahren Grundschule, drei Jahren Mittelschule, drei Jahren Oberschule und vier Jahren Universität (bis zum Bachelor of Arts).

² Seit 1963 gilt Englisch als erste Fremdsprache im Schulbereich. Zu den zweiten Fremdsprachen gehören jetzt im Schulbereich Deutsch, Französisch, Japanisch, Chinesisch, Spanisch, Russisch und Arabisch.

Jahre später (also im 15. oder 16. Lebensjahr). Das Alter, in dem Lernende mit Deutsch anfangen, ist also viel höher als bei Englisch.

- b) Englischunterricht wird an Grundschulen vier Jahre lang mit zwei Wochenstunden erteilt und an Mittel- und Oberschulen sechs Jahre lang mit vier Wochenstunden fortgesetzt. Deutsch lernt man an Oberschulen für anderthalb oder zwei Jahre zwei Stunden in der Woche. Lernende haben außer der Muttersprache schon zumindest über sieben Jahre Lernerfahrungen mit Englisch, das sprachgenetisch gesehen mit Deutsch mehr Gemeinsamkeiten und ähnliche sprachliche Phänomene hat als mit der Muttersprache Koreanisch.
- c) Es gibt keine Kontinuität und keinen Zusammenhang zwischen dem Unterricht der Muttersprache und dem der ersten und der zweiten Fremdsprache. Englisch und Deutsch werden im Curriculum der Schulen ohne kontinuierliche didaktische Konzeption zeitlich nacheinander eingesetzt.
- d) Der Lernstil ist im Allgemeinen von der traditionellen Methode geprägt, d. h., Lernenden wird Wissen passiv eingetrichtert. Im Vergleich zu westlichen Ländern sind ihre Welterfahrungen eher begrenzt, denn die Schulerziehung legt im Grunde großen Wert auf Faktenwissen im Rahmen der angebotenen Fächer. Das endgültige Ziel der Erziehung an der Oberschule richtet sich auf die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung der Universität. Diese Bedingung beeinflusst andere Faktoren, wie Motivation, Lernstil und Unterrichtsmethode. Wegen der Klassengröße³ ist die individuelle Vorgehensweise im Unterricht kaum möglich. Unterrichtsstoffe werden von Lehrenden einheitlich erklärt und von Seiten des Lernalers vielfach memorisiert. Der passive Lernstil ist von alters her überliefert, so dass die Lerntradition des Auswendiglernens heute noch vorherrschend ist. Demzufolge sind Diskussion, Fragen stellen oder Unterrichtsdiskurs für die Lernaler fremd. Beim Lernen geht es eher um das meiste Wissen als um das Selbstentdecken oder Selbsterfahren.
- e) Es bestehen Unterschiede in der Lehrmethode zwischen der ersten und der zweiten Fremdsprache. Die meisten Schulen haben in Großstädten für den Englischunterricht Muttersprachler, die häufig die audio-visuelle Methoden anwenden, während der Deutschunterricht die traditionelle Methode bevorzugt. An manchen städtischen Mittelschulen ist Englisch Unterrichtssprache für den Englischunterricht.

³ Die Zahl der Lernenden betrug in einer Klasse ca. 50. Seit einigen Jahren geht die Zahl aus bildungspolitischen Gründen zurück, so dass eine Klasse aus ca. 35 Lernenden besteht. Außerdem sind die einseitige Unterrichtsgewohnheit der Lehrer und Schüler und die Qualität der Lehrwerke für die Verwirklichung des Individualunterrichts noch skeptisch zu beurteilen.

- f) Bei den zweiten Fremdsprachen gibt es an Oberschulen keine Auswahlmöglichkeit für die Lerner. Aus finanziellen und organisatorischen Gründen werden meistens zwei Fremdsprachen zur Auswahl gestellt, wie etwa Deutsch und Französisch oder Japanisch und Chinesisch.
- g) Es ist nicht sicher, ob die englischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Deutschlehrer ausreichend sind für die Anwendung der Mehrsprachendidaktik.
- h) Die Homogenität der Lehrer und der Lernenden wirkt sich unter Umständen positiv aus, denn sie können für Erklärungen im Unterricht ihre Muttersprache benutzen, was Zeit und Mühe spart.

1.2. Ziel

Man versucht hier, im Bereich der Sprachkenntnisse, wie Lexik, Morpho-Syntax, Aussprache und Orthographie, Vergleichsmöglichkeiten zwischen Deutsch und Englisch aufzuweisen. Sie werden aus Gründen der Ähnlichkeiten der Sprachtypologie mehr für die beiden Sprachen unternommen als für Deutsch und Koreanisch. Die Bereiche Lernstil, Lernstrategien, Themen und Texte werden allgemein behandelt.

Die Vergleichsmöglichkeiten sind für die Anfangsphase des Deutschkurses an Oberschulen und auch an Universitäten (für die allgemeine Ausbildung und für das Hauptfach Deutsch im ersten Studienjahr) anzuwenden.

Der Vergleich der beiden Sprachen soll das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern und letzten Endes Sprachwissen und -erfahrungen erweitern, die von der Muttersprache und vor allem von der ersten Fremdsprache erworben wurden. Durch den Vergleich erwirbt man auch die Einsicht ins Sprachbewusstsein, das von Lernern erweckt und entfaltet werden soll.

1.3. Sprachkenntnisse

a) Lexik

Es ist bekannt, dass es im Bereich der Lexik des Deutschen und Englischen viele Beispiele gibt, in denen gemeinsame Erscheinungen wiedererkannt und entschlüsselt werden können (z. B. "Haus"/"house", "Familie"/"family"). Lernende können im Wortschatz des Deutschen englische Kenntnisse zu Hilfe nehmen und gemeinsame Phäno-

mene ins Deutsche übertragen (z. B. “Hand”/“hand”, “Adresse”/“adress”). Wenn sie somit die Transfermöglichkeiten in den Lernprozess des Deutschen übernehmen, werden sie neue Wörter und Texte schneller verstehen. Lernende verwechseln auch oft Wörter wie „und“ mit „and“, „oder“ mit „or“.

Es besteht jedoch die Gefahr, dass die Bedeutungen ähnlicher Wörter nicht deckungsgleich sind (z. B. “Student”/“student”). Es ist auch möglich, dass Lernende die Bedeutungen der englischen Wörter nicht genau kennen.

Der amerikanische Einfluss ist im koreanischen Alltag allgegenwärtig und in vielen Bereichen nicht zu übersehen. Der Gebrauch der anglophonen Wörter nimmt mit der Zeit rapide zu. Es gibt daher viele Anglizismen, die vom amerikanischen Einfluss in bestimmten Lebensbereichen zeugen, wie im Bereich der Medien (z. B. “channel”, “talk”, “show”, “news”, “net work”), des Geschäftslebens (z. B. “marketing”, “consulting”, “observer”), des Sports (z. B. “game”, “ticket”, “all season”), der Reklame (z. B. “outlet”, “shopping mall”, “sale”, “brand”), der Wirtschaft (z. B. “special report”, “venture”, “stock”, “financing”), der Gesundheit (z. B. “party”, “medical”, “clinic”, “campaign”), der Kultur (z. B. “interview”, “style”, “live concert”, “arts center”), der Naturwissenschaft (z. B. “motor”, “tunnel”, “system”), der Ernährung (z. B. “family restaurant”, “fusion”, “coffee shop”) ⁴. Viele Bezeichnungen verschiedener Waren und Gebäude sind im Koreanischen auch englischer Herkunft, wie “Pigeon” für ein Einweichmittel, “To you” für eine Sorte von Schokolade, “Pine Hill” für ein Restaurant und “Braun stone” für ein Kaufhaus. Es gibt auch in Korea vorgenommene Abkürzungsformen wie “dica” für “digital camara” und “phonca” für “phone camera”. Diese englischen Wörter haben sich im täglichen Leben so durchgesetzt, dass sie gute Anknüpfungspunkte anbieten. Zum Zweck des Deutschunterrichts sollte man sie gezielt auswählen und klassifizieren. Zu beachten ist hier, dass englische Wörter, die im Gebrauch sind, manchmal nicht als echt englisch gelten wie “hand phone” für “cellular phone” oder “apart” für “apartment”. Es ist wünschenswert und notwendig, die originale Schreib- und Gebrauchsweise zumindest im Unterricht deutlich zu machen.

Das Koreanische benutzt einen großen Bereich von Internationalismen, die ursprünglich lateinischer oder griechischer Herkunft sind und in Korea häufig über die englische

⁴ Die Beispiele wurden den Überschriften von zwei Zeitungen (Donga und Chosun vom 21. Mai 2003) entnommen und sind nur Teile von untersuchten Beispielen. Wenn das Fernsehen oder andere Medien und nicht nur die Überschriften, sondern auch nähere Inhalte einbezogen werden, wird die Zahl der Beispiele bestimmt steigen.

Verwendung in Aussprache und Orthographie ihre Verbreitung gefunden haben, wie “taxi”, “phone”, “action”, “system”, “contact”, “center”.

Der Rückgriff auf das vorhandene Englisch lässt den Lernprozess ökonomischer vorgehen. Vor allem spart man Zeit, indem die Semantik der neuen Wörter durch das Anwenden der bekannten Wörter schnell begriffen wird.

Falsche Freunde (z. B. “Gift/gift”, “bekommen / become”) werden aus zeitlichen Gründen nicht näher betrachtet. Meiner Ansicht nach könnte man sie zuerst vom Unterrichtsstoff ausschließen, da die Gefahr besteht, dass sie die Lernenden verwirren.

Von dem Grundwortschatz des Englischen, der für Grund- und Mittelschulen vorbestimmt ist, könnte man Gebrauch machen. Für Grundschulen benötigt man ca. 400 und für Mittelschulen ca. 1000 Wörter. Welche englischen Wörter aus dem Grundwortschatz für den Einsatz im Deutschunterricht aufgenommen werden, müssen deutsche Fachleute oder Lehrende bestimmen. Eine Untersuchung oder Forschung hierfür ist erforderlich.

b) Morpho-Syntax

Koreanische Lernende empfinden Deutsch und Englisch als sehr ähnlich und wissen, dass Koreanisch von beiden Sprachen sprachtypologisch weit entfernt ist. Es ist üblich, dass sie beim Lernen der deutschen Sprache unbewusst oder bewusst Vergleiche zum Englischen ziehen.

Im Bereich der Morpho-Syntax gibt es wenige gemeinsame Strukturen zwischen Koreanisch und Deutsch. Es bestehen Möglichkeiten, Begriffe und parallele Strukturen des Englischen zu nehmen und sie mit dem Deutschen zu vergleichen. Zur Erklärung der im Koreanischen fehlenden Phänomene wie Kasus, Aktiv/Passiv, Perfekt, Präposition, Relativsatz, Konjugation der Verben u.a. werden bereits erlernte englische Begriffe verwendet.

Die Aktivierung ähnlicher Sprachelemente und -strukturen führt insbesondere bei den elementaren Strukturen der beiden Sprachen zu mehr Verständnis: die zweite Stellung des Verbs im normalen Satz, der Perfektsatz mit haben, Steigerungsformen der Adjektiva, definite und indefinite Formen des Artikels, Formen von Modalverben, verschiedene Klassen von Präpositionen u.a.

Im Bereich der Grammatik ist jedoch der Vergleich Englisch – Deutsch mit Vorsicht zu genießen, denn es ist nicht einfach, bei komplizierteren Strukturen leicht erkennbare Entsprechungen zu finden. In diesem Bereich ist es auch erforderlich, dass Fachleute

zur Anwendung der englischen Struktur im Deutschen eine intensive Vergleichsstudie anstellen. Den koreanischen Lernenden fällt beim Vergleich des Deutschen mit dem Englischen auf, dass der Satzbau des Deutschen viel differenzierter ist als der des Englischen. Finite Formen des Verbs, die vier Kasus, alle möglichen Deklinations- und Konjugationsendungen der Nomina bzw. Adjektiva erscheinen ihnen sehr kompliziert und sind tatsächlich schwer zu merken. Beim Deutschunterricht wird traditionellerweise viel Wert auf die Morphologie gelegt und darauf viel Zeit verwandt, was die Lernenden langweilt und ihnen das Interesse nimmt. Es muss hier viel Wert auf die Semantik der Texte gelegt werden, was Lehrer und Lernende bewusst akzeptieren sollten.

Es ist hier in dem Sinne nötig, dass man für Koreaner eine Lernergrammatik anfertigen sollte, die Gemeinsamkeiten der deutschen und englischen Struktur systematisch behandelt.

c) Aussprache

Zum Erlernen der Aussprache ist es auch von Vorteil, die bereits erlernten Merkmale der englischen Phonetik im Deutschunterricht zu nutzen, wie die Konsonanten [v], [f], [r] und [l], die im Koreanischen nicht vorhanden sind. Die Differenz zwischen langen und kurzen Vokalen soll bewusst erlernt werden, denn das Koreanische kennt keinen Unterschied der Vokallänge, so dass Lernende nicht imstande sind, den Kontrast zwischen Lang und Kurz wahrzunehmen.

Es bestehen Möglichkeiten, im Bereich der Aussprache auf Kenntnisse der Muttersprache zurückzugreifen. Für die deutschen Konsonanten, wie [ʃ], [ts], [tʃ] (“Fisch”, “Zoo”, “Deutsch”), sind eher die koreanischen

[쉬], [쪼], [츠] (“쉬”, “쪼른다”, “예취”)

in den Vergleich mit einzubeziehen, denn diese sind den deutschen sehr ähnlich. Für die Aussprache der deutschen Umlaute ist auf die koreanischen Vokale

[에], [와] und [워]

zu verweisen, deren Tonqualität mit den deutschen Umlauten beinahe übereinstimmt.

Bei der Aussprache sind die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen hervorzuheben. Man beobachtet oft, dass Lernende die englische Aussprache auf neue deutsche Wörter übertragen (“Geografie / geografy”, “Psychologie / psychology”)⁵. Vor allem ist häufig eine Interferenz beim retrospektiven [r] des Englischen zu beo-

⁵ Es ist hierbei deutlich, dass die Lernenden in der Aussprache einen Bezug zu L2 nehmen und nicht zu L1.

bachten, da viele Lernende bei vielen deutschen Wörtern, wie “Vater” oder “Mutter” diesen Laut verwenden. Sie ist zu vermeiden, wenn man die vorhandenen Unterschiede beim Lernprozess diskutiert, verbessert und entsprechende Übungen macht.

d) Orthographie

Das Schriftsystem des Koreanischen weicht vom Lateinischen völlig ab, so dass der Vergleich zwischen Deutsch und Koreanisch unmöglich ist. Lernende sind jedoch vom Englischunterricht her an das Alphabet gewöhnt. Sie übertragen die Kenntnisse vom Alphabet auf das Deutsche und haben somit wenig Schwierigkeiten. Der Buchstabe “ß” und die Umlaute sind typisch deutsche Elemente, die einfach hingenommen werden müssen.

Einige Unterschiede zwischen L2 und L3 sind von vornherein klar zu machen: Deutsche Nomina werden am Wortanfang groß geschrieben und haben drei Genera, die sich im Artikel ausdrücken. Der Begriff des deutschen Genus ist für koreanische Lernende fremd, und sie stellen Fragen, warum und wozu sie notwendig sind.

1.4. Lernstil

Der Lernstil lässt sich in Korea auf kulturspezifische Lerntraditionen zurückführen. Vorgegebene Lehrstoffe von L1, insbesondere von geisteswissenschaftlichen Fächern wie Sprachen und Geschichte, werden kanonisiert. Auswendiglernen des kanonisierten Lehrstoffs ist zur Zeit an den Schulen noch vorherrschend. Dieser Lernstil ergibt sich wohl aus der herkömmlichen Lerntradition des chinesischen Kanons. Chinesisch und chinesische Klassik galten in der Geschichte der Erziehung als höchstes Bildungsgut. Die meistens in schriftlicher Form überlieferten klassischen Texte wurden zur Auslegung und Übersetzung intensiv analysiert. Der Inhalt wurde dann erklärt und die Texte wurden einfach auswendig gelernt. Die Lernenden wurden aufgefordert, die chinesischen Texte laut vorzulesen und automatisch zu memorieren, oft ohne den Sinn des Textes zu verstehen. Lernleistungen richteten sich nach der korrekten Reproduktion des vorgelegten Lernstoffes. Meiner Ansicht nach entstand aus der Lerntradition der passive Lernstil.⁶

⁶ Seit einigen Jahren beginnt ein Versuch an Grundschulen, den Lernstil zu ändern. Die Voraussetzungen dafür sind auch vorhanden, wie kleinere Klassen (35 Lernende), wenig Druck auf Schulleistungen, Anerkennung und Förderung der einzelnen individuellen Begabungen.

Wegen der Passivität könnte die Vermittlung der Lernstrategien besondere Schwierigkeiten bereiten. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, bei den Lernenden ihre kognitiven Fähigkeiten zu aktivieren, indem sie ihr Wissen von L2 auf L3 übertragen. Man soll Lernende auffordern, sprachliche Phänomene wahrzunehmen, zu vergleichen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede selbst herauszufinden. Dabei können sie Hilfsmittel wie Wörterbuch, Sachlexika, das Internet u.a. benutzen.

Man könnte den Lernern Gelegenheiten bieten, über ihren eigenen Lernprozess und ihr Lernergebnis miteinander zu sprechen, und zwar in Form von Partner- oder Gruppenarbeit. Koreanische Lernende sind nicht gewohnt, sich einzeln zu äußern. Die Schwierigkeiten können sie dann wohl überwinden, wenn die Besprechung in Gruppen oder mit Partnern stattfindet. Dies kann ohne weiteres in der Muttersprache geschehen. Die Lerner lernen auch, wie die anderen lernen, und werden somit gegenseitig geistig angeregt und haben Möglichkeiten, sich selbst zu äußern und sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen. Es ist höchste Zeit, dass man sich solche Formen von Besprechen und Diskutieren des Lernprozesses aneignet. Durch Einüben solcher Lernerfahren wird die Grundlage zum selbständigen Lernen geschaffen, die einen Beitrag zum Weiterlernen auch nach der Schulzeit leistet. Das Lernen nach der Schulzeit, das sogenannte lebenslange Lernen, ist in Korea bereits eingeführt.⁷ Die aktive Einübung in der Schulzeit könnte das selbständige Lernen als Erwachsener gut vorbereiten.

1.5. Texte

Verschiedene Textformen, wie Lese- und Hörtexte, Bilder und Videos, sind möglich. Für den Anfangsunterricht sollen die Texte mit Sorgfalt ausgewählt oder angefertigt werden. Der Wortschatz der Texte sollte möglichst viele gemeinsame Merkmale zwischen Deutsch und Englisch aufweisen, so dass Lernende ohne große Mühe die Bedeutung der Texte herausfinden können. Auch häufig benutzte englische Wörter aus dem Alltag oder elementare Wörter aus dem Unterricht der Grund- und Mittelschulen sollten zum Wortschatz der Texte gehören. Für die Anfangsphase sollten die Texte mit vielen Konkreta synthetisch und später authentisch sein.

⁷ Es gibt schon zahlreiche Kurse über Gesundheit, Sprachen, Sport, Computer u.a. von Hochschulen, Instituten und Medienveranstaltern.

Berücksichtigt man die wenigen Kommunikationsmöglichkeiten im täglichen Leben, sollte man beim Deutschunterricht ernsthaft an die Funktion des Textverstehens denken. Dabei soll nicht nur das Verstehen der deutschen Sprache, sondern auch das der Kultur im Vordergrund stehen. Da Lernende kaum Bezug und Möglichkeiten zum wirklichen Sprechen haben, sind Lesetexte von großer Bedeutung.

1.6. Lernstrategien

Beim Deutschunterricht in Korea sollen Verstehensstrategien im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, damit die Lernenden Fähigkeiten zum Lese- und Hörverstehen entwickeln.

Es ist in Korea üblich, dass Lernende gleich anfangen, Wort für Wort zu übersetzen, wenn sie Texte in einer fremden Sprache bekommen. Die Lernenden sollen drei Verstehensstrategien – globales, selektives und Detailverstehen – einüben.

Das globale Verstehen wird im traditionellen Unterricht von Seiten der Lehrenden einfach außer Acht gelassen. Lernende beachten infolge der Übersetzungsgewohnheit von vornherein jedes Wort und verlieren und verpassen somit den Zusammenhang der ganzen Texte. Es ist dringend notwendig, dass sie sich schnell von ihren Lerngewohnheiten abwenden und sich globale und selektive Verstehensstrategien – je nach Textsorte – aneignen und entfalten.

Für die Förderung des Verstehens spielt die Bearbeitung der Lesetexte eine große Rolle. Bei der Textbearbeitung sollten die Lernenden in Gruppen- und Partnerarbeit besprechen, welche bekannten Wörter sie benutzt haben, wie sie dann mit ihnen zum Verstehen vorgegangen sind und welches Ergebnis sie erreicht haben. Die jeweiligen Gruppen können den Lernprozess und das Lernergebnis vergleichen und diskutieren. Zur Besprechung dürfen sie die Muttersprache benutzen. Das Resultat der Textbearbeitung können sie auch schriftlich sowohl in der Muttersprache als auch in deutscher Sprache anfertigen, wenn man Übungen zur Schreibfertigkeit durchführt.

Man könnte auch anhand der Hörtexte die Verstehensstrategien verwenden, wenn man die Fertigkeit zum Hörverstehen entwickeln will. Beim Zuhören der Texte werden zuerst die ganzen Texte einmal langsam und das andere Mal mit normaler Geschwindigkeit vorgelesen. Die Abschnitte der Texte werden noch einmal oder mehrmals langsam vorgelesen, und die Lernenden versuchen, Schlüsselwörter und den Sinn der Abschnitte zu finden bzw. wiederzugeben. Hörverständnisübungen werden beim Sprachunterricht

oft vernachlässigt, so dass die Übungen zum Zuhören schrittweise und intensiv stattfinden sollen. Es ist nötig, dass das Hören der ganzen Texte und der einzelnen Abschnitte mehrmals stattfindet. Nach der Behandlung der Abschnitte wird der ganze Text noch einmal vorgelesen. Dies bezweckt die Überprüfung, ob Lernende den ganzen Zusammenhang richtig verstanden haben.

1.7. Themen

Die Themen im Deutschunterricht sollten der Intelligenz der 15- und 16-jährigen Lernenden entsprechen und ihre Bedürfnisse oder Interessen ansprechen, wie Pop-Musik, Freundschaft, Liebe, Korrespondenz per E-Mail, Computer, Chatting oder Internet u.a. Bei der Behandlung der Themen sollte auf den semantischen Inhalt mehr Gewicht gelegt werden als auf die Grammatik, was einen Wandel des bisherigen Unterrichtsinhalts mit sich bringt und somit den Lehrenden und Lernenden viel Zeit und Mühe kosten wird.

Es ist nützlich, den Lernenden sozio-kulturelle Phänomene nahe zu bringen, die besonders sprachlich verbunden sind. Dieser Zusammenhang gewinnt auch in Korea immer mehr an Bedeutung, denn es besteht Anspruch auf Lernmaterialien, die außer sprachlichen auch soziale und kulturelle Phänomene des Zielsprachenlandes vermitteln. Es werden daher landeskundliche Themen oder Fächer neu angeboten und ausprobiert. Anzumerken ist hier jedoch, dass man einen Überblick über Deutschland schaffen soll. Häufig sind im Unterricht keine repräsentativen Beispiele dargeboten und nur parteiische Erfahrungswelten vermittelt worden. In diesem Sinne sind für die Lernenden Texte nötig, die ein umfassendes Deutschlandbild vermitteln. Stereotype über die deutsche Sprache und Deutschland sowie Vorurteile gegenüber Ausländern sollten hierbei überprüft und der Realität entsprechend modifiziert und verbessert werden. Man sollte auch diskutieren, welche Vorurteile koreanische Lernende Deutschen gegenüber haben.

2. Schluss

Die Mehrsprachendidaktik könnte in Korea teilweise angewandt werden, wozu einige Voraussetzungen notwendig sind.

Die bei den Lernenden vorhandenen Englischkenntnisse sollen bei der Didaktisierung der Grammatik und des Wortschatzes gezielt und systematisch berücksichtigt werden.

Lehrer sollen rigoros auf Frontalunterricht verzichten und sich die Verstehensstrategien zu eigen machen. Weiterhin sollen sie sich an Besprechungen und Diskursen gewöhnen und somit die Besprechungstechnik lernen. Sie sollten ihre Englisch-Kenntnisse auffrischen und auch selbst in der Lage sein, sie bewusst anzuwenden.

Für Lehrer sollte geeignetes Lehrmaterial oder Zusatzmaterial erstellt werden, das Informationen über Englisch und Koreanisch anbietet, damit die Lehrer sie leicht zur Verfügung haben. Handreichungen oder Lehrerhandbücher sollen mit konkreten Vergleichsbeispielen von Deutsch und Englisch in der Lexik, Morpho-Syntax, Aussprache und Orthographie versehen werden, was zum Unterrichtszweck systematisch konzipiert sein soll. Man kann Übungsformen zur Bewusstmachung von sprachlichen und kulturellen Unterschieden sowie Gemeinsamkeiten anbieten.

Bei Schülern sollten Hemmungen und Zurückhaltungen abgebaut werden. Man soll sie dazu veranlassen, auf bereits vorhandene sprachliche Kenntnisse bewusst zurück zu greifen. Der Aufbau einer solchen Aktivität könnte bei der Wortschatzarbeit beginnen. Sie sollten mit der Übersetzung aufhören und versuchen, Verstehensstrategien einzuüben. Lernende sollen aufgrund der Verstehensstrategien ihre Fertigkeiten zur Äußerung entfalten. Sie sollten sich bei der Äußerung sowohl mit dem Lernstoff der deutschen Sprache und Landeskunde als auch mit dem Lernprozess intensiv auseinandersetzen. Koreanische Lernende sind in dem Alter intellektuell genug, dass sie über den Lernprozess diskutieren können. Wenn sie am Anfang nicht in der Lage sind, die L3 aktiv zu benutzen, sollte es ihnen erlaubt sein, ruhig die L1 zu benutzen.

Für die Aktivierung sollten Lernstoffe so aufbereitet und präsentiert werden, dass sie Lernende zum selbständigen Arbeiten führen. Aufgaben und Übungen müssen so gestaltet werden, dass Lernende gemeinsam in der Klasse das Ergebnis und den Prozess besprechen und überprüfen können. Für die selbständige Arbeit sind Hilfsmittel erlaubt. Eine solche Arbeit soll im Weiteren auch das lebenslange Lernen nach dem Schulabschluss vorbereiten.

Forschungsaufgaben wären konkrete Untersuchungen zu Internationalismen und Anglizismen im Koreanischen und Arbeiten zur Auswahl der häufigsten englischen Wörter vom Grundwortschatz für Schulen.

Bibliographie

- Goethe Institut Inter Nationes u.a.** (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hufeisen, B.** (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch* 1 / 1999, 4 – 6.
- Hufeisen, B. / Neuner, G.** (2001): *Projekt 1.1.2.: Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachenlehren und -lernen in Europa, Beispiel: Deutsch nach Englisch*. Workshop, Bericht Nr. 11 / 2000, Graz (European Center for Modern Languages).
- Joo, S.** (2002): *Die Wortschatzarbeit beim Tertiärsprachenunterricht, Beispiel: Unterricht Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Korea*. Kassel, 28 S. (Maschinenschriftliche Hausarbeit).
- Lutjeharms, M.** (1999): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In: *Fremdsprache Deutsch* 1 / 1999, 7 – 11.
- Neuner, G.** (1996): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die “Drittsprache Deutsch”. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4 / 1996, 211 – 217.
- Neuner, G.** (1999): “Deutsch nach Englisch”. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 1 / 1999, 15 – 21.
- Rohs, K.** (2003): *Einsatz des Englischen im DaF-Unterricht in Korea* (Vortrag auf dem 7. Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache vom 30. bis 31. Mai 2003 in Daejeon, Korea).

Probleme der Interferenzerscheinungen im Tertiärsprachenunterricht

Lilija Kalaschnikowa

(Nationale Linguistische Universität Kiew)

Die gegenwärtige politische und sozialökonomische Situation in Europa und in der Ukraine, neue Prioritäten im Fremdsprachenunterricht, die Entwicklung der Mehrsprachigkeitskonzepte sowie die zur Zeit durchgeführte Schul- und Hochschulreform fordern, dass die künftigen Fremdsprachenlehrer die erste (L2) und die zweite Fremdsprache (L3) auf dem gleichen Niveau beherrschen. Die Lehr- und Lernbedingungen der zweiten Fremdsprache verlangen jedoch eine L3-spezifische Fremdsprachendidaktik und –methodik. Die Entwicklung einer solchen Didaktik und Methodik ist mit einigen Fragen der Bildungspolitik verbunden. Es ist auch notwendig, die modernsten Wissenschaftsforschungen auf dem Gebiet der Psycho- und Soziolinguistik sowie Forschungen aus dem Bereich der Lehrwerkanalyse und -entwicklung heranzuziehen.

Der Erwerb einiger Sprachen ist unmittelbar mit den Problemen der sprachlichen Wechselwirkung verbunden; deswegen wächst das Interesse der Forscher für diese Probleme (Ecke/Hall 2000; Hufeisen 1998a; Киселева 1989; Лушин 1983; Щепилова 2000 u.a.m.).

Den Hauptteil der empirischen Forschungen zu L3 bilden performanz- und produktorientierte Arbeiten, meist auf der systematischen Ebene (Hufeisen 1998a, S. 173). Relativ wenig Beachtung finden aber die Probleme des intersprachlichen Transfers auf verschiedenen Ebenen, die Bestimmung dieser Ebenen, Probleme der Beachtung des intersprachlichen Transfers im Lehr- und Lernverfahren wie auch in Lehrmaterialien für die Fremdsprachenlehrausbildung (Deutsch nach Englisch) unter Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades der zu erlernenden Erscheinungen. In dem vorliegenden Artikel erörtern wir diesen Aspekt.

In den Tertiärsprachenforschungen wird immer betont, dass sich L3 im Vergleich zu L2 im Vorteil befindet. Zu den positiv wirkenden Faktoren gehören vor allem die Trans-

fermöglichkeiten von den Lernerfahrungen aus dem Bereich der L2 auf die L3. Dazu gehören auch sprachliche und linguistische Erfahrungen aus den zuvor gelernten Sprachen, die die L3-Lehr-/Lernspezifik bestimmen. Dank dieser Spezifik sind die Lernenden imstande, die Eigenart der L3 vorzuführen und deswegen die L3-Besonderheiten leichter zu beherrschen. Der L3-Erwerb (in unserem Fall: Deutsch nach Englisch) bietet aber nicht nur große Transfermöglichkeiten, sondern es kommt auch zu Interferenzproblemen von Seiten der L1 und L2.

In der L3-Methodik unterscheidet man folgende **Faktoren, die die Häufigkeit des Transfers und der Interferenzerscheinungen beeinflussen:**

1. Das Niveau der L1-Sprachentwicklung und der bewussten L1-Sprachbeherrschung (Бим 2001; Колкер/Устинова 2000).
2. Das Niveau der L2-Sprachbeherrschung. Wenn die entsprechenden L2-Kenntnisse und -Fertigkeiten nicht genügend gefestigt oder nicht bewusst erworben sind, sind die Transfermöglichkeiten begrenzt, und die Analogien werden in L1 gesucht. Und umgekehrt: Je mehr Erfahrungen die Lernenden in L2 haben, desto leichter können sie diese Sprache beim L3-Erwerb als Bezugssprache zu Hilfe nehmen (vgl. Бим 2001, S. 8; Щепилова 2000, S. 19; Лapidус 1986, S. 32). Aber dieser Transfer findet nur statt, wenn entsprechende „Transfer-Fertigkeiten“ bewusst entwickelt worden sind. Also, das niedrige Niveau der L2-Sprachbeherrschung kann den L3-Erwerb „bremsen“.
3. Die Zeit, wann das Erlernen der L3 beginnt. Je näher beieinander der Beginn des Erlernens der beiden Sprachen ist, desto aktiver kann der Transfer sein (Бим 2001) und umgekehrt (Колкер/Устинова 2000).
4. Das Alter der Lernenden. (Vgl. hierzu Колкер/Устинова 2000; Лушин 1983; Щепилова 2000).
5. Die Verwandtschaft/Ähnlichkeit der gelernten Sprachen. Die Möglichkeiten des Transfers wachsen in dem Fall, wenn die gelernten Sprachen ihrer historischen, politischen, sozialen und kulturellen Entwicklung nach Nähe zueinander aufweisen (Щепилова 2000).
6. Die Ähnlichkeit/Distanz der Kulturen. Jede Kultur zeichnet sich durch eine Reihe von Charakteristiken aus, die die Einzigartigkeit und Besonderheit des jeweiligen Volkes bestimmen und es von einem anderen Volk unterscheiden. Laut den For-

sungen von G. Hofstede und E. Hall sind die englische und deutsche Kultur näher miteinander verwandt als mit der ukrainischen Kultur (Thomas 1993).

Was *die Transferquelle* betrifft, so besagen einige Ergebnisse der empirischen Forschung, „dass in der Wechselwirkung L1 – L2 – L3 den dominierenden Einfluss die mehr entwickelte Sprache hat“ (Ecke / Hall 2000, S. 32).

Einige Varianten der möglichen Wechselwirkung der Sprachen, die gegenübergestellt werden, wurden von I. Bim vorgeschlagen, die folgende **Modelle der sprachlichen Wechselwirkung** unterscheidet (Бим 2001, S. 8f.).¹:

- 1) $L1 \approx L3 \approx L2$ – Große L1-, L2-Transfermöglichkeiten.
- 2) $L1 \neq L3 \neq L2$ – Die beiden vorgängigen Sprachen dienen als Interferenzquellen.
- 3) $L1 \approx L3 \neq L2$ – Als Transferquelle dient die L1, die L2 ist die Interferenzquelle.
- 4) $L1 \neq L3 \approx L2$ – Als Transferquelle dient die L2.

Das letzte Modell hält I. Bim für das typische für russischsprechende Lerner (Deutsch nach Englisch). Für ukrainischsprechende Lernende gilt aber auch das dritte Modell ($L1 \approx L3 \neq L2$), insbesondere auf dem Gebiet der Lexik und Grammatik.

Die Wechselwirkung von drei Sprachen umfasst alle Ebenen, bei denen sich der Transfer und die Interferenz unterschiedlich zeigen. Der Grad des Transfers und der Interferenz auf verschiedenen Ebenen wird in folgender Tabelle verdeutlicht. (Da L2 für eine aktivere Transferquelle gehalten wird, betrachten wir nur die Wechselwirkung Deutsch-Englisch).

¹ Mit „ \approx “ bezeichnen wir die verhältnismäßige Ähnlichkeit der Korrelate in verschiedenen Sprachen; „ \neq “ zeigt, dass es keine entsprechenden Korrelate für das gegebene Sprachmittel/die gegebene Spracherscheinung gibt.

**Realisationsmöglichkeiten des Transfers und der Interferenz
auf verschiedenen Ebenen der sprachlichen Wechselwirkung**

Sprachebene	Transfer	Die Interferenz
1. Die psycholinguistische Ebene	+	(keine Angaben)
2. Die Sprachebene		
2.1. Die phonologische Ebene	++	+
2.2. Die orthografische Ebene	+	++
2.3. Die lexikalische Ebene	++	++
2.4. Die grammatikalische Ebene	+	++
2.5. Die semantische Ebene	+	+
3. Die soziokulturelle Ebene	++	+
4. Die Ebene der Lernkompetenz	++	+

Tabelle 1

Anm.: Das Zeichen “+” bedeutet Transfer- bzw. Interferenzmöglichkeit; “++” bedeutet: Diese Möglichkeit ist größer.

1. Die psycholinguistische Ebene. Je mehr Sprachen ein Mensch beherrscht, desto entwickelter sind seine psycholinguistischen Mechanismen, so z. B.: Kurzzeitgedächtnis, Wahrnehmungsmechanismen (Seh- und Hörmechanismen), Wahlmechanismen, kombinatorische Mechanismen und Produktionsmechanismen (beim Sprechen und Schreiben) (Бим 2001, S. 7).

2. Die Sprachebene. Die ähnlichen linguistischen Phänomene der L1 und L2 werden auf den L3-Bereich übertragen, wobei sie den L3-Erwerb erleichtern (Бим 2001, S. 7). Die Lernenden sind geneigt, aufgrund ihrer L2-Lernerfahrung fremdsprachliche Phänomene zu vergleichen, Analogien zu finden und aufgrund ihrer Beobachtungen Verallgemeinerungen zu entwickeln (Колкер/Устинова 2000, S. 34). Man muss aber den bewussten Rückgriff auf die L1 und L2 fördern. Um den positiven L2-Einfluss zu verstärken und Interferenz zu vermeiden, muss man die Lernenden auf das Ähnliche in

allen drei Sprachen aufmerksam machen, wenn sie mit der L2-Entsprechung vertraut sind. Wenn nicht, muss man auf L1 zurückgreifen (Чичерина 1999, S. 8).

2.1. Die phonologische Ebene. Für die ukrainisch Sprechenden ist der Muttersprachen-Einfluss für Deutsch als L3 begrenzter als für Deutsch als L2 (vgl. Peyтов 1986, S. 57 – 61; Чичерина 1999, S. 4 – 9). Dieser Einfluss ist gering im Vergleich zum Umfang des Transfers und der Interferenz aus dem Englischen.

Beim Erlernen der phonologischen Phänomene, die H. Peyтов als „schwierig“ charakterisiert, ist aktive Interferenz zu erwarten (Modelle $L1 \neq L3 \approx L2$, $L1 \approx L3 \neq L2$). Zu solchen phonologischen Phänomenen zählt man:

- a) die Vokale [e:], [o:], [i:], [o], Diphthonge [oø], [æ], Konsonanten [n], [l], [ʃ];
- b) die halbstimmhaften Sonanten [b], [d], [g];
- c) die Betonung in den zusammengesetzten Substantiven und Adjektiven;
- d) intonatorischer Beginn der Aussage- und Fragesätze;
- e) stabile Artikulation und die gleiche Qualität der Vokale in beliebiger Wortposition;
- f) starker Absatz der kurzen Vokale in den geschlossenen Silben (Peyтов 1986, S. 61).

Besonders schwer zu erwerben sind die phonologischen Phänomene, die keine Entsprechungen sowohl in L1 als auch in L2 haben ($L1 \neq L3 \neq L2$). Das macht den positiven Transfer unmöglich, begrenzt aber gleichzeitig die Interferenzmöglichkeiten. Dazu gehören:

- a) die Laute [ø:], [œ], [y:], [y], [r], [ç], vokalisiertes “r”, Affrikate [pf];
- b) der Knacklaut bei der Aussprache der Vokale im Wort- und Silbenanlaut;
- c) die Betonung der Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen;
- d) scharfe Veränderung der Tonhöhe innerhalb der Schwerpunktsilbe und ihre geringe Umfangsveränderung (Monotonie der deutschen Rede).

2.2. Die orthografische Ebene. Die gemeinsame lateinische Schrift führt dazu, dass Englisch als Bezugssprache in den Leseregeln und beim Schreiben benutzt wird, obwohl Englisch die wenigsten Entsprechungen in der Orthografie bietet. Hier sind eher Interferenzen zu erwarten (Neuner 1996, S. 44). Es wurde von H. Чичерина experimentell bewiesen, dass 72 % der Fehler beim Lesen und Schreiben durch den L2-Einfluss verursacht werden (Чичерина 1999, S. 8).

2.3. Die lexikalische Ebene. Interferenz ist hier zu erwarten, wenn die Entsprechungen in beiden Fremdsprachen der Form nach völlig oder teilweise zusammenfallen und der Bedeutung nach nicht übereinstimmen ($L1 \approx L3$ und/oder $\approx L2$) oder wenn einem Wort in $L2/L1$ zwei oder mehr deutsche Wörter entsprechen.

Der einfache Vergleich der Inhalte gewährleistet nicht den Erwerb des $L3$ -Lexems. Die Lernenden müssen zusätzlich angeleitet werden, den gegebenen Inhalt mit der für sie neuen Form der Inhaltswiedergabe zu assoziieren (z. B.: dürfen – may). Also sind die Inhaltsentsprechungen keine Objekte für den automatischen Transfer, sonst würden die Korrelate in verschiedenen Sprachen sofort erlernt (Лapidус 1980, S. 29) (z. B.: der Mond – луна [rus.] – місяць [ukr.]; der Teich – пруд [rus.] – ставок [ukr.]).

Eine Klassifikationsmöglichkeit der deutschen Lexeme nach dem Schwierigkeitsgrad haben wir in der folgenden Tabelle dargestellt:

Klassifikation der Lexeme für Deutsch als $L3$ nach dem Englischen

Schwierigkeitsgrad der Lexeme	Bedeutung	Form		Struktur	Funktion	Beispiele
		A	G			
1. „Leichte“ Lexeme: – Internationalismen;	\approx	\approx		\approx		– <i>Demonstration, Literatur, Fragment;</i>
– germanische Wörter;						– <i>Hand, Bär, Frost, Gold;</i>
– Anglizismen;						– <i>Computer, Bungalow, Bestseller;</i>
– feste nominale Redewendungen						– <i>um 7 Uhr – at 7 o'clock,</i> – <i>in 2 Minuten – in 2 minutes,</i> – <i>Es ist die höchste Zeit – It is high time</i>
2. Schwierig zu erlernende Lexeme: – einem Wort/einer Bedeutung in $L2$ entsprechen einige in $L3$ (und umgekehrt);	\approx	\approx	\neq	\neq		– <i>yes – ja, doch;</i> – <i>translate – übersetzen, dolmet-schen;</i> – <i>I see – ich sehe;</i>

– Berufsbezeichnungen (weiblich/männlich);						– <i>der Arzt, die Ärztin;</i>
– Personalpronomen;						– <i>you – Sie, du, ihr</i>
3. Sehr schwer zu erlernende Lexeme: – Gattungsnamen (keine Entsprechungen in L2);	×	×			×	– <i>Geschwister – sister and brother;</i>
– der Inhalt realisiert sich nicht in jeder Wortart;						– <i>Kandidat, kandidieren – candidate, to run the election campaign;</i>
– Wortbildungslücken;						– „ <i>es gentschert</i> “;
– landeskundliche Realien;						– <i>Bundestag, Oktoberfest;</i>
– „falsche Freunde“	≠	≈	≈			– <i>become</i> ≠ bekommen (werden), – <i>when</i> ≠ wenn (wann), – <i>will</i> ≠ will (werden), – <i>also</i> ≠ also (auch)

Tabelle 2

Anm.: Die Abkürzung „A“ wird für die „Aussprache“ und „G“ – für die „grafische Form“ gebraucht. Das Zeichen „≈“ bedeutet die Ähnlichkeit der L2- und L3-Entsprechungen; „≠“ die Nichtübereinstimmung. „×“ bedeutet: Es gibt keine Übereinstimmung.

2.4. Auf der grammatikalischen Ebene gibt es vielfältige Möglichkeiten sowohl für den Transfer als auch für Interferenz. Dabei lässt sich die Interferenz dadurch erklären, dass Deutsch morphologisch reicher ist als Englisch. Wir haben die grammatischen Phänomene der deutschen Sprache, bei deren Erwerb Transfer- oder/und Interferenzerscheinungen zu erwarten sind, in der folgenden Tabelle gegenübergestellt.

**Grammatikalische Phänomene der deutschen Sprache,
die vom Englischen beeinflusst werden**

Grammatikalisches Phänomen	Transfer	Interferenz
1. Artikelgebrauch	+	+
2. Rektion der Verben	+ (begrenzt)	+
3. Steigerungsstufen der Adjektive	+	~
4. Wortbildung	+ (dreistellige Zahlwörter)	+ (zweistellige Zahlwörter)
5. Infinitiv	+	~
6. Wortfolge		
6.1. Aussagesatz:		
– direkte Wortfolge	+	–
– indirekte Wortfolge	–	+
6.2. Fragesatz	+	~
6.3. Ausrufe- und Imperativsatz	+	+ (die Formen des Imperativs)
6.4. Rahmenkonstruktion	–	+
7. Zeitformen der Verben		
7.1. Präsens	~	+ (Konjugation)
7.2. Futur	+	+ (gebraucht wird das englische “will” für alle Personalformen; “become” statt “werden”)
7.3. Präteritum	+ (starke Verben)	+ (beim Gebrauch werden die Hilfsverben haben/sein nicht unterschieden; Perfekt und Präteritum werden beim Gebrauch verwechselt)
7.4. Perfekt	+ (starke Verben)	
8. Deklination und Konjugation	–	+ (nötig ist der Rückgriff auf die Muttersprache)

Tabelle 3

Anm.: Das Zeichen “+” bedeutet, dass Transfer zu erwarten ist; “–” zeigt die Unmöglichkeit von Transfer an; mit “~” bezeichnen wir, dass Transfer im Prinzip möglich ist, aber nicht obligatorisch geschieht.

2.5. Die semantische Ebene. Der Transfer ist auf dieser Ebene aktiv, wenn die Korrelate in beiden Fremdsprachen der Bedeutung nach ähnlich sind. Die Anzahl der deutsch-

englischen Entsprechungen mit gleicher Bedeutung ist gering. Die Interferenzerscheinungen auf der grammatikalischen Ebene werden dadurch verursacht, dass Deutsch morphologisch reicher ist als Englisch, was auch den positiven Transfer begrenzt. Es müssen die grammatischen L3-Ausdrucksmöglichkeiten gelehrt/gelernt werden (es geht z. B. um Continuous Tense). Die Verwandtschaft der gelernten Sprachen und Kulturen macht den Transfer von soziokulturellen Bedeutungen möglich.

2.6. Zur soziokulturellen Ebene gehören soziokulturelle Fertigkeiten, Verhaltensmodelle und -rituale, soziokulturelle Informationen/Kenntnisse, die aus L2 auf die Tertiärsprache Deutsch übertragen werden, besonders wenn es um die verwandten westeuropäischen Kulturen geht (Бим 2001; КолкерУстинова 2000). Beim Tertiärspracherwerb Deutsch nach Englisch ist positiver soziokultureller Transfer ausreichend aktiv. Fehler sind aber auch nicht ausgeschlossen, und zwar sowohl im Sprachverhalten als auch bezüglich der soziokulturellen Kenntnisse (Кузьмина/Сафонова 1998, S. 33; 1998, S. 10).

2.7. Die Ebene der Lernkompetenz. Das Wissen über den Lehr- und Lernprozess sowie die beim L1- und L2-Erwerb angeeigneten Lernstrategien und -techniken als Transferobjekte beschleunigen wesentlich den Erwerb einer Tertiärsprache (Бим 2001, S. 7; Колкер/Устинова 2000, S. 33). Die L2-Lernfahrungen können aber auch negativen Einfluss ausüben. Es geht um die Lernstrategien und -taktiken, die beim L2-Erwerb ziemlich effektiv funktionieren, aber den L3-Lernbedingungen nicht entsprechen.

Es wurden 12 gängige ukrainische und russische Lehrwerke/Lehrbücher (Deutsch nach Englisch) für die Fremdsprachenlehrerausbildung analysiert. Unser Ziel war aufzuklären, wie diese Lehrwerke die Transfermöglichkeiten realisieren und der Interferenz vorbeugen. Die genannten Lehrwerke wurden nach folgenden Kriterien analysiert:

- 1) wie die Transfer- und Interferenzmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen der sprachlichen Wechselwirkung berücksichtigt werden;
- 2) ob einander ähnliche Phänomene in den gelernten Sprachen verglichen werden;
- 3) ob Unterschiede in den gelernten Sprachen gegenübergestellt werden;
- 4) zyklischer und häufiger Gebrauch der Aufgaben, in denen zu Interferenz neigende L3-Sprachphänomene aktiviert werden; höherer Anteil solcher Aufgaben;

- 5) Aufgaben für die Aktivierung der „schwierigsten“ deutschen Sprachphänomene (z. B. einzelne Fälle der Kongruenz Subjekt – Prädikat, Rektion der Verben);
- 6) Aufgaben zur Umschreibung, Vereinfachung;
- 7) bewusste und kognitive Bekanntmachung mit der deutschen Sprache und Kultur, bewusste und kognitive Entwicklung und Vervollständigung der Lerntechniken und Lernstrategien.

Die Analyse und Begutachtung der vorhandenen Lehrmaterialien erlaubt die Behauptung, dass die meisten russischen und ukrainischen Lehrbücher für den L3-Unterricht nicht geeignet sind. Die meisten sind veraltet. Sie wurden nicht nach dem Konzept der kommunikativen Didaktik erstellt. Einige davon berücksichtigen zwar die L2-L3-Gegenüberstellung, halten dies aber nicht konsequent durch und bieten keine entsprechenden Übungen an. Es ist klar, dass für den L3-Unterricht neue Lehrwerke erforderlich sind, die die Prinzipien der L3-Didaktik/Methodik realisieren.

Bibliographie

- Бим, И. Л.** (2001): Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск: Титул, С. 7 – 29.
- Волина, С. А.** (1990): Организация работы по теоретическому курсу второго иностранного языка. In: *Пути повышения эффективности обучения второму иностранному языку как специальности*. – Москва: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1990. Вып. 353. С. 52 – 58.
- Колкер, Я. М./Устинова, Е. С.** (2000): Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого?. In: *Иностранные языки в школе*, № 1 (2000), С. 28 – 33.
- Корчажкина, О. М.** (2001): Что такое аутентичное речевое поведение?. In: *Иностранные языки в школе*, № 3 (2001), С. 33 – 38.
- Кузьмина, Л. Г./Сафонова, В. В.** (1998): Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых. In: *Иностранные языки в школе*, № 5 (1998), С. 31 – 33.
- Кузьмина, Л. Г./Сафонова, В. В.** (1998): Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых. In: *Иностранные языки в школе* (окончание), № 6 (1998), С. 10 – 18.
- Лapidус, Б. А.** (1980): Обучение второму иностранному языку как специальности. – Москва: Высшая школа, 1980.
- Лушин, П. В.** (1983): Психологические особенности интерференции родного языка при усвоении иностранного (на примере студентов факультета иностранных языков): Автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07/ НИИ психологии УССР. – Киев, 1983.

- Никитина, Г. М.** (1984): Границы открытого сопоставления при введении лексики и грамматики второго иностранного языка. In: *Вопросы методики преподавания второго иностранного языка как специальности*. – Москва: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1984. Вып. 237. С. 13 – 22.
- Чичерина, Н. Н.** (1999): К вопросу о преподавании второго иностранного языка в средней школе. In: *Иностранные языки в школе*, № 3 (1999), С. 4 – 9.
- Щепилова, А. В.** (2000): Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров. In: *Иностранные языки в школе*, № 6 (2000), С. 15 – 22.
- Ecke, P./Hall, Ch. J.** (2000): Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache. Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 1 (2000), S. 30 – 36.
- Hufeisen, B.** (1998a): L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?. In: *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 169 – 183.
- Hufeisen, B.** (1998b): *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- Neuner, G.** (1996): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik Lehrmaterialienentwicklung für die „Drittsprache Deutsch“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 4 (1996), S. 211 – 217.
- Thomas, A.** (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Horge Verlag für Psychologie, S. 171 – 173 und 389.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit

Günther Schneider

(Universität Freiburg, Schweiz)

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ hat seit der Veröffentlichung der ersten Entwurfsfassung im Jahre 1996 und dann erst recht seit der offiziellen Lancierung im Jahr der Sprachen 2001 in kurzer Zeit eine ganz erstaunliche Resonanz und Akzeptanz gefunden. Er ist inzwischen schon in vielen Ländern Europas als Grundlage für Reformen im Fremdsprachenunterricht und für die Entwicklung neuer Curricula, Lehrwerke, Prüfungen oder Selbstbeurteilungsinstrumente genutzt worden.

1. Einleitung: Wirkung und Rezeption des Referenzrahmens

Die Veröffentlichung der deutschen Fassung im Jahr 2001 unter dem Titel *„Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“* machte das Werk auch im deutschen Sprachraum breit bekannt (Europarat 2001, im Folgenden abgekürzt als „Referenzrahmen“ oder GER¹). Zur Bekanntheit und wahrscheinlich auch zur Akzeptanz z. B. bei Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern haben wohl wesentlich die zahlreichen Initiativen zur Entwicklung und Implementierung verschiedener Versionen des Europäischen Sprachenportfolios (kurz ESP) beigetragen, in dem zentrale Aspekte des Referenzrahmens umgesetzt sind.

Weniger bekannt und rezipiert wurden in der deutschsprachigen Diskussion bisher Arbeiten des Europarats im Umkreis des Referenzrahmens, die bis jetzt nur auf Englisch und Französisch, den offiziellen Sprachen des Europarats, vorliegen. Das sind erstens Handreichungen zum Gebrauch des Referenzrahmens für verschiedene Benutzergruppen, z. B. Lehrpersonen verschiedener Stufen, Lehrerbildner, Curriculumentwickler, Lehrwerkautoren, Prüfungsanbieter oder Verantwortliche für Qualitätsentwicklung

¹ Ich halte mich an die einfache Abkürzung mit den Anfangsbuchstaben der ersten drei Titelwörter „GER“, analog zum eingebürgerten englischen Kürzel „CEF“ für „Common European Framework“ und dem französischen „CEC“. Allein im Sammelband von Bausch / Christ / Königs / Krumm (2003) findet man neben GER auch GeR, GERS, GERR und RR.

(„Guide for Users“, Council of Europe 2002a). Dazu gehören zweitens Fallberichte zur Verwendung des Referenzrahmens in verschiedenen Kontexten, die teilweise mit wissenschaftlichen Untersuchungen zur Überprüfung und Weiterentwicklung von Elementen des Referenzrahmens verbunden waren („Case studies“, Council of Europe 2002b). Eine dritte Gruppe bilden die Arbeiten des Europarats zur Sprachenpolitik, ein Aspekt, der im Referenzrahmen nur kurz und zurückhaltend behandelt wird („Guide for the development of language education policies in Europe“ von Beacco / Byram 2003; Neuner 2003)².

Mit der anscheinend für viele überraschend großen Wirkung, die der Referenzrahmen auf die Entwicklung von Prüfungen, Lehrwerken, Kerncurricula oder die Formulierung von Bildungsstandards ausübte, wobei der Rückgriff oder die Berufung auf den Referenzrahmen mehr oder weniger begründet, mehr oder weniger differenziert und mehr oder weniger seriös sein kann, setzte in Deutschland eine kritische Auseinandersetzung mit dem Referenzrahmen ein. Erstmals in der langen Geschichte der „Frühjahrstagungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts“ wurde nicht ein Thema, sondern ein Buch zum Gegenstand der Diskussion gemacht (Bausch / Christ / Königs / Krumm 2003). Einer, der es wissen muss, schreibt: „Noch nie war die Diskrepanz der Meinungen über ein Thema der Frühjahrskonferenz so groß wie bei der Einschätzung des Referenzrahmens“ (Freudenstein 2003, S. 77). Die 22 Beiträge folgen einander in alphabetischer Reihenfolge, ohne dass Befürworter und Gegner wirklich auf die Argumente der anderen eingehen. So steht oft genug für den Leser Aussage gegen Aussage. Der Zustimmung, Hochschätzung oder differenzierenden Beurteilung steht teilweise recht massive Kritik gegenüber.

Sehr unterschiedlich ist dort auch die Beurteilung der Aussagen und der Leistung des Referenzrahmens in Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und eine Didaktik der Mehrsprachigkeit. Ich werde in meinem Beitrag auf solche kritischen Einwände eingehen. Vorausschicken möchte ich aber einige allgemeinere Anmerkungen zur Kritik in den Beiträgen der Frühjahrskonferenz.

- Es ist äußerst bedauerlich, dass die Kritiker, die sich jetzt mit teilweise massiven Vorwürfen und vielen Postulaten zu Wort melden, nicht die Gelegenheit wahrgenommen haben, ihre Kritik oder Verbesserungsvorschläge einzubringen, als 1996 eine breit gestreute Umfrage zum Entwurf des Referenzrahmens durchgeführt wurde mit dem Ziel, Kritik und Anregungen von Fachleuten in der Endfassung des Referenzrahmens berücksichtigen zu können. Das deutsche Bundesministerium für Bil-

² Diese und weitere „Reference studies“ sind auf der Website des Europarats zugänglich: www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy

derung, Wissenschaft, Forschung und Technologie hat damals extra für diese Umfrage eine Übersetzung des Framework-Entwurfs ins Deutsche finanziert (Europarat 1996). Jetzt wirken etliche kritische Beiträge als das, was Bausch eine „zu spät initiierte, retrospektiv gewandte theorie- bzw. gar ideologieorientierte ‘Warum-hat-man-denn-nicht’-Diskussion“ nennt (Bausch 2003a, S. 30).

- Viele Beiträger gehen verständlicherweise bei ihrer Einschätzung des Referenzrahmens von einer deutschen Perspektive und vielfach allein vom (erwünschten) Fremdsprachenlernen in den öffentlichen Schulen aus. Ein gemeinsamer Referenzrahmen muss aber so offen sein, dass er auch die Optionen für die Beschreibung, Planung und Beurteilung des außerschulischen und nachschulischen Sprachenlernens umfasst. Merkwürdig ist, dass manche Beiträger den Europarat offensichtlich mit der EU verwechseln und aus dieser Sicht heraus kommentieren. Da wird zum Beispiel befürchtet, es bestehe „durchaus die Gefahr“, dass die Länder, die „so bald wie möglich zu EU-Mitgliedern werden möchten“, den Referenzrahmen als „sprachpolitische Eintrittskarte“ verstehen und ihnen der Referenzrahmen „folglich in großer Eile als Normensystem ‘aufgepfropft’“ werde, „wobei weder die gewachsenen Lehr/Lerntraditionen, noch die realen Veränderungstempi und die vielfach mangelnden Ressourcen ausreichend berücksichtigt werden“ (Tönshoff 2003, S. 188; vgl. Raupach 2003, S. 162). Dabei sind diese Länder (und andere mehr) schon lange Mitglieder des Europarats, und – was wichtiger ist – Vertreter dieser Länder haben schon die Entstehung des Referenzrahmens begleitet und ihn 1997 bei der Tagung des Europarats zum Ende des Projekts *'Language Learning for European Citizenship'* gutgeheißen. Manche dieser Länder haben den Referenzrahmen schon früh genutzt, um durchaus frei entscheidend und unter Berücksichtigung der eigenen Ziele, Traditionen und Ressourcen Reformen einzuleiten oder auch, um eigene Versionen des Sprachenportfolios zu entwickeln und zu implementieren. Das Wissen um den weiten europäischen Kontext könnte die von manchen Kritikern gerügte Zurückhaltung des Referenzrahmens z. B. in Sachen Empfehlungen und Sprachenpolitik vielleicht verständlicher erscheinen lassen.
- Eher untertreibend vermerkt einer der Herausgeber die „gelegentlich kämpferische Wortwahl in der Kritik“ (Christ 2003, S. 61, Anm. 3). Der Stil mancher kritischer Beiträge mit rhetorischen Rundumschlägen und auch etlichen Tiefschlägen ist für wissenschaftliche Auseinandersetzungen eher ungewöhnlich. Bei aller Wertschätzung engagierter Kritik und Freude an Polemik, scheint es mir doch erstaunlich, wie ungenau da manchmal gelesen und auch wie ungeniert uninformatiert teilweise geurteilt wird.
- Einfach ärgerlich ist es, wenn mit der angriffigen Rhetorik falsche Informationen verbreitet werden oder Legendenbildung betrieben wird. Dazu nur zwei Beispiele. Beim ersten stecken in einem Satz gleich drei Falschinformationen: „Die *draft version 2* (in ihrer deutschen Fassung auch als ‘Allgemeiner Referenzrahmen’ bekannt), die in einem aufwändigen Begutachtungsverfahren auf herbe Kritik gestoßen war, enthielt noch keine Skalen mit KANN-Deskriptoren.“ (Quetz 2003, S. 145). Erstens war die erwähnte deutsche Übersetzung nicht die *draft version 2*, sondern wie es auf dem Titelblatt steht, der „1. Entwurf“ (Europarat 1996). Zweitens liegen zur Umfrage von 1996 sowohl eine detaillierte statistische Auswertung als auch ein zusammenfassender Bericht vor, die nun wahrhaftig nicht erlauben, das hohe Maß an Zustimmung als „herbe Kritik“ auszugeben (Conseil de l'Europe 1996; EFL Validation Unit 1996; vgl. Bausch 2003a, S. 29, Anm. 3). Drittens schließlich enthielt der Referenzrahmen sehr wohl schon von „Draft 1“ an die Beispielskalen mit den Deskriptoren. Der Referenzrahmen wurde also keineswegs, wie Quetz ironisch anmerkt, „offenbar

erst in einem 2. Schritt“ mit dem Deskriptorensystem „veredelt“ (Quetz 2003, S. 145)³. Das zweite Beispiel: Es muss keineswegs, wie Christ (2003, S. 62) meint „den Historikern überlassen bleiben, die Strukturen zu durchleuchten, die zur Zusammenarbeit des Europarats mit dem mächtigsten Syndikat von Sprachtestern der *Association of Language Testers in Europe* (und unter diesen speziell mit den *Eurozentren*) geführt haben.“ Jedenfalls lässt sich heute schon ohne jeden Aufwand und zweifelsfrei feststellen, dass die *Eurozentren* nie Mitglied der Vereinigung ALTE waren und auch gar nicht werden können. Die vermutete Seilschaft gab es nicht und das „Konzept der Kompetenzstufen“ ist auch nicht eine „gemeinsame Entwicklung der *Association for Language Testers in Europe* – ALTE und der Schweizer Mit-Autoren des GERR“ (Christ 2003, S. 61). Die Kooperation mit zahlreichen Verbänden und Institutionen ist in den Publikationen des Europarats offen dokumentiert, und die Entwicklung des Kompetenzsystems und der Deskriptoren ist im Referenzrahmen selbst ausführlich beschrieben.

- Ein Teil der kritischen Anmerkungen, insbesondere auch zum nicht konsequent integrierten Mehrsprachigkeitskonzept des Referenzrahmens, ist meines Erachtens durchaus berechtigt. Eine gründliche kritische Auseinandersetzung mit dem Referenzrahmen ist zweifellos wünschenswert. Schade, dass die Verbesserungsvorschläge bisher wenig konkret sind.
- Es zieht sich ein seltsamer Widerspruch durch die Kritik. Zum einen fürchtet man, dass der Referenzrahmen normierend wirken könne, zum andern ruft man nach mehr Empfehlungen und kritisiert heftig, dass keine Bildungsziele und Unterrichtsmethoden festgelegt und empfohlen werden. Man beschuldigt den Referenzrahmen durch die Auflistung von Optionen, der Beliebigkeit Vorschub zu leisten. Der Referenzrahmen stellt als ein Instrument für Praktiker Grundlagen für Entscheidungen durch die Benutzer bereit. Das ist ernst zu nehmen. Der Referenzrahmen nimmt niemandem die Entscheidungen ab, sondern hilft dabei, indem er aufzeigt, welche Fragen man sich stellen und beantworten sollte, und er gibt Hinweise für die Beantwortung der Fragen.
- Möglicherweise sind manche Missverständnisse und einseitige Urteile auch aus der Anlage des Referenzrahmens zu erklären. Er enthält vier sehr unterschiedliche Textarten, nämlich 1. einführende, erläuternde Texte, 2. Kataloge von Kategorien und Optionen, 3. Fragekästen und 4. Skalen. Diese verschiedenen Textarten werden von „Benutzern“, die den Referenzrahmen gebrauchen wollen, und von interessierten „Lesern“ wohl unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet. Auffallend ist, dass die Kritiker die Fragekästen kaum berücksichtigen und heftige Kritik nur selten aus der Benutzerperspektive erfolgt.

³ Die Skalen befanden sich in den beiden ersten Versionen des Framework im Anhang und waren nicht wie in der Schlussfassung in die Kapitel 3-5 integriert. Für die deutsche Fassung von 1996 wurden die Skalen nicht übersetzt. Auf den Anhang wird aber im Inhaltsverzeichnis der deutschen Fassung und auch im Begleitbrief zur Umfrage deutlich hingewiesen.

2. Das Mehrsprachigkeitskonzept des Referenzrahmens

Explizite Aussagen zur Mehrsprachigkeit finden sich in vier der neun Kapitel des Referenzrahmens. Kapitel 1, das die Ziele und Funktionen des Referenzrahmens in den Zusammenhang der Sprachen- und Bildungspolitik des Europarats stellt, enthält einen programmatisch formulierten, oft zitierten Abschnitt im Umfang einer Seite unter dem Titel „Was bedeutet ‘Mehrsprachigkeit’?“ Wichtige Aspekte dieses Mehrsprachigkeitskonzepts werden ganz kurz in einem einleitenden Abschnitt zu Kapitel 4 in Erinnerung gerufen, bevor die Darstellung des Kategoriensystems zur Beschreibung der Sprachverwendung und der Kompetenzen der Sprachverwendenden einsetzt. Ausführlicher aufgenommen wird die Behandlung der Mehrsprachigkeit – meist in Verbindung mit der Plurikulturalität – dann in Kapitel 6, in dem es um das Sprachenlernen und -lehren und speziell um die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz geht, und schließlich in Kapitel 8, in dem Implikationen der sprachlichen Vielfalt für die Curriculumentwicklung diskutiert werden⁴.

Wesentliche Bestimmungen des Mehrsprachigkeitskonzepts sind:

- „Mehrsprachigkeit“ wird unterschieden von „Vielsprachigkeit“, wobei Vielsprachigkeit für das bloße Nebeneinander von Sprachen steht.
- Mehrsprachigkeit wird verstanden als eine komplexe kommunikative Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen und zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen; sie wird auch durch partielle Kompetenzen bereichert (GER, S. 17 und S. 163).
- Wenn sich die Spracherfahrung des Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert von der Sprache im Elternhaus über die Sprache(n) in der Gesellschaft bis hin zu anderen Sprachen, die schulisch gelernt oder in direktem Kontakt erworben werden können, dann werden diese Sprachen und Kulturen „nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert“ (GER, S. 17).
- In der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz stehen die verschiedenen Sprachen miteinander in Beziehung und interagieren.
- „Die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen“ (GER, S. 51).
- Die mehrsprachige Kompetenz ist eine Komponente der plurikulturellen Kompetenz. Aber die Entwicklung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und die Entwicklung der „kulturellen“ Kompetenz müssen nicht miteinander verbunden sein.

⁴ In den Entwurfss Fassungen des Common European Framework von 1996 kamen Aussagen zur Mehrsprachigkeit einzig und allein im Kapitel „Linguistic diversification and the curriculum“ vor (dort Kap. 7, in der Ausgabe von 2001 Kap. 8). Bei der Überarbeitung für die Endfassung wurden etliche Passagen aus diesem Kapitel in andere Kapitel (besonders ins Kapitel 6) verschoben. Die Verteilung der Aussagen zur Mehrsprachigkeit auf mehrere Kapitel kann man wohl als Versuch ansehen, dem Mehrsprachigkeitskonzept für den gesamten Referenzrahmen mehr Gewicht zu geben.

- Die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz⁵ ist eine ungleichmäßige Kompetenz: unterschiedliche Kompetenz und unterschiedliches Kompetenzprofil in verschiedenen Sprachen, Unterschiedlichkeit von Mehrsprachigkeitsprofil und plurikulturellem Profil. (GER, S. 132)
- Die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ist eine sich verändernde Kompetenz mit einem „kurzlebigen Profil“ (GER, S. 133).
- Der Rückgriff auf das mehrsprachige Repertoire ermöglicht Sprachenwechsel (code switching) und Sprachenmischung, das Erschließen von Texten in einer „eigentlich unbekannten Sprache“ und die Tätigkeit als Sprachmittler.

Die Grundzüge dieses Mehrsprachigkeitskonzepts finden weitgehend Zustimmung. Kritisiert wird die unscharfe Terminologie und dass das Konzept nicht konsequent genug den gesamten Referenzrahmen bestimmt.

Bausch (2003a, S. 33) kritisiert, der „Sprach(en)-Begriff“ des Referenzrahmens sei in sich nicht schlüssig: Er werde „in den einleitenden Kapiteln als mehrsprachig eingeführt, und zwar im Sinne von ‘mehr als nur eine Sprache⁶ lernen’“ und er werde „auf unpräzise Weise vom Begriff der gesellschaftlichen Vielsprachigkeit, und zwar z. B. im Sinne von ‘Kenntnis einer Anzahl von Sprachen’ (S 17) abgegrenzt.“ Auf der angegebenen Seite 17 bezieht sich jedoch die Formulierung „mehr als eine Sprache lernen“ keineswegs auf die Bestimmung von „Mehrsprachigkeit“, sondern auf die der „Vielsprachigkeit“. Mehrsprachigkeit wird hier nicht unpräzise von Vielsprachigkeit abgegrenzt, sondern Vielsprachigkeit wird übereinstimmend charakterisiert durch „Kenntnis einer Anzahl von Sprachen“ und „mehr als eine Sprache lernen“. Abgegrenzt wird „Mehrsprachigkeit“ von „Vielsprachigkeit“ dadurch, dass Vielsprachigkeit als ein Nebeneinander, Mehrsprachigkeit jedoch als eine Einheit verstanden wird, die mehr ist als die Addition der Einzelelemente.

Bausch moniert zu Recht die uneinheitliche Terminologie in den verschiedenen Kapiteln des Referenzrahmens. Allerdings aus der Verwendung der Termini „L1“ und „L2“ zu schließen, Mehrsprachigkeit werde „im Klartext auf Zweisprachigkeit (Muttersprache [L1] und eine erste Fremdsprache [L2]) beschränkt“ und das bedeute einen „unmissverständlichen Rückschritt gegenüber einem ‘echten’ Mehrsprachigkeitskonzept“, scheint mir doch überzogen. Gegen eine solche (Über-)Interpretation der Termini spre-

⁵ „Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ wird ab Kapitel 6 mehr als 25 mal als feste Formel verwendet.

⁶ Die Formulierung „mehr als nur eine Sprache lernen“ könnte, wenn man sie isoliert, verstanden werden im Sinne von „Muttersprache plus eine Fremdsprache“. Der Kontext schließt ein solches Missverständnis aber aus, da dort von Schülern die Rede ist, die in der Schule angehalten werden können, „mehr als eine Sprache zu lernen“. Im englischen Originaltext wird genauer von mehr als einer Fremdsprache gesprochen („to learn more than one foreign language“ (CEF, S. 4). Das „nur“ in Bauschs Zitat steht nicht im Text des Referenzrahmens.

chen zu viele Stellen im Referenzrahmen, in denen „im Klartext“ eine echte Mehrsprachigkeit beschrieben und postuliert wird. Man mag die Ungenauigkeit bedauern, aber „L2“ wird offensichtlich nicht im Sinne einer Position in einer Sprachenfolge (L1, L2, L3 usw.) verwendet, sondern steht für „Nicht-L1“. Zur Kennzeichnung der Sprachenfolge der Fremdsprachen in der Schule werden in Kapitel 8 des Referenzrahmens die Kürzel FS1, FS2, FS3 usw. verwendet. Es ist daher nicht gerechtfertigt, wie Bausch das tut, aufgrund der Tatsache, dass „eine L3 und eine L4 nicht ein einziges Mal erwähnt“ wird, das Urteil zu fällen, es überrasche nicht, dass „an keiner Stelle des Referenzrahmens eine wirklich mehrsprachig angelegte Sprachenfolge z. B. für den schulischen Sektor aufgemacht“ werde (Bausch 2003a:33, Anm. 9). Genau das wird in Kapitel 8 ausführlich getan – und schon zu Beginn des ersten Kapitels wird auf die Entwicklung von Teilqualifikationen für eine „dritte oder vierte Sprache“ hingewiesen. Allerdings wird im Referenzrahmen nicht deutlich genug gesagt, dass „mehrsprachig“ im Sinne von „mehr als zwei Sprachen“ zu verstehen ist. Definitiv wird Mehrsprachigkeit nicht genügend von Zweisprachigkeit abgegrenzt. Dass der Referenzrahmen aber echte Mehrsprachigkeit ganz im Sinne Bauschs anvisiert, lässt selbst die folgende, nicht gerade glücklich übersetzte Stelle erkennen:

„Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, sich von der weit verbreiteten Annahme zu entfernen, dass sich L1 und L2 getrennt, wenngleich ausbalanciert gegenüberstehen; dies geschieht, indem Mehrsprachigkeit als Regelfall, Zweisprachigkeit hingegen als Sonderfall der Mehrsprachigkeit angesehen wird; (...)“ (GER, S. 163)⁷

Trifft der Vorwurf zu, dass der Referenzrahmen zwar ein integratives Mehrsprachigkeitskonzept einführe, aber dann in den Folgekapiteln nicht mehr thematisiere, vielmehr deutlich werde, dass mit dem Referenzsystem individuelle Mehrsprachigkeit „nur additiv und damit jeweils separiert beschrieben werden“ könne (Bausch 2003a, S. 33, Anm. 9)? Das integrative Mehrsprachigkeitskonzept wird in einigen Folgekapiteln deutlich thematisiert, vor allem in den Kapiteln 6 (Fremdsprachenlernen) und 8 (Curriculum). Richtig ist jedoch, dass in den Kapiteln, die das Beschreibungssystem mit seinen verschiedenen Parametern entfalten (Kap. 4 und 5) – von einer programmatischen Deklaration in der Einleitung zu Kapitel 4 abgesehen –, nicht mehr ausdrücklich von Mehrsprachigkeit die Rede ist. Die Kapitel 4 und 5 befassen sich mit den Handlungen und Kompetenzen, „die von Sprachverwendenden oder Sprachenlernenden in Bezug auf irgend-

⁷ “The concept of plurilingual and pluricultural competence tends to move away from the supposed balanced dichotomy established by the customary L1/L2 pairing by stressing plurilingualism where bilingualism is just one particular case; (...)” (CEF, S. 168)

eine Sprache erwartet werden, wenn sie mit anderen Benutzern dieser Sprache kommunizieren wollen“ (GER, S. 30; Hervorhebung von mir). Das Beschreibungssystem ist allein durch den handlungsorientierten Ansatz bestimmt. Der Mehrsprachigkeitsansatz ist nicht wirklich in dieses Konzept integriert. Zwar erhalten Aktivitäten der Sprachvermittlung einen gebührenden Platz im System, aber die Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kommunikationssituationen, Kommunikationspartnern oder Texten wird bei den Beschreibungsparametern nicht berücksichtigt. Trotz dieser Einschränkung lässt sich festhalten, dass die sehr differenzierte Beschreibung, auch wenn sie von der Kommunikation in „irgendeiner“, d. h. in einer Sprache ausgeht, doch ein brauchbares Werkzeug im Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit darstellt, weil sie es erleichtert und anregt, für verschiedene Sprachen unterschiedliche Ziele zu formulieren und partielle Kompetenzen zu beschreiben. Das aber ist eine ganz entscheidende Voraussetzung für ein realistisches Konzept der Mehrsprachigkeitsförderung.

Im Referenzrahmen werden mit der Erfahrung und Ausweitung von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus verschiedene positive Effekte oder Erwartungen verbunden:

- Sie ermöglichen es, vorhandene soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen zu nutzen und zugleich weiter zu entwickeln.
- Sie tragen zur Entwicklung des Sprachbewusstseins, der interkulturellen Bewusstheit und metakognitiver Strategien bei. (GER, S. 133)
- Sie fördern die Lernfähigkeit, die Fähigkeit zum Erwerb weiterer Sprachen.
- Sie können zu mehr Offenheit gegenüber neuen kulturellen Erfahrungen führen.
- Sie tragen „zur Entwicklung einer reicheren, komplexeren Persönlichkeit“ bei. (GER, S. 51)

Es ist deutlich, dass die an die Entwicklung der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz geknüpften Erwartungen zugleich als Ziele für den auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Fremdsprachenunterricht gelesen werden können.

3. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht

Nimmt man das Mehrsprachigkeitskonzept ernst, so folgen daraus grundsätzliche Veränderungen für die Zielsetzungen des Sprachenunterrichts:

- Als Ziel gilt aus dieser Perspektive nicht mehr die Beherrschung einzelner Sprachen, die isoliert gelernt werden;
- Ziel und Maßstab des Sprachenlernens ist nicht der Muttersprachler bzw. das Idealbild muttersprachlicher oder nah-muttersprachlicher Kompetenz,

- Ziel ist vielmehr, ein mehrsprachiges Repertoire zu entwickeln, „in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (GER, S. 17).

Das Sprachenlernen und die Entwicklung der Mehrsprachigkeit werden als eine lebenslange Aufgabe gesehen. Die Bildungssysteme haben die Aufgabe, das Sprachenangebot zu diversifizieren, und sie müssen es den Lernenden ermöglichen (das heißt auch, sie motivieren und ihnen die Mittel bereitstellen), eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Sehr pointiert heißt es: „Die Verantwortlichkeit der Bildungsbehörden und der Prüfungsanbieter, die Qualifikationen feststellen, sowie der Lehrenden kann sich nicht darin erschöpfen, für das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus in einer bestimmten Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sorgen“ (GER, S. 17).

Konsequenzen aus dem Mehrsprachigkeitskonzept für den Fremdsprachenunterricht werden vor allem in Kapitel 6 („Fremdsprachenlernen und -lehren“) und Kapitel 8 („Sprachenvielfalt und das Curriculum“) deutlich. Kapitel 6 beschreibt Merkmale der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz. Von ganz besonderer Bedeutung ist das Konzept der partiellen Kompetenzen. Denn es ist wenig realistisch und auch nicht unbedingt sinnvoll, in mehreren Sprachen eine volle Kompetenz und ein gleichartiges Kompetenzprofil anzustreben. Es wird aufgezeigt, wie ausgehend von den Beschreibungskategorien für die Sprachverwendung und das Sprachenlernen (Kapitel 4 und 5) Typen von Lernzielen unterschieden werden können. Die Lernzieltypen bilden gleichzeitig mögliche Schwerpunktsetzungen für die Auswahl und Kombination von Lernzielen in verschiedenen Lernkontexten, Lebensabschnitten usw. Als Typen von Zielen und mögliche Schwerpunkte werden aufgeführt:

- die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen,
- die Erweiterung und Diversifizierung der kommunikativen Sprachkompetenz,
- die Verbesserung bei sprachlichen Aktivitäten,
- eine größere Handlungsfähigkeit in einer bestimmten Domäne (z. B. berufsorientiert),
- die Verbesserung und Diversifizierung von Strategien,
- die Bewältigung von kommunikativen Aufgaben.

Analog kann auch eine Auswahl in Hinblick auf die Entwicklung partieller Kompetenzen vorgesehen werden, z. B.:

- nur Entwicklung allgemeiner Kompetenzen (z. B. Wissen über andere Kulturen und Sprachgemeinschaften),
- Auswahl bestimmter sprachlicher Aktivitäten (z. B. rezeptive Mehrsprachigkeit),

- Beschränkung auf einen bestimmten Lebensbereich,
- Beschränkung auf ausgewählte spezielle kommunikative Aufgaben (z. B. als Postangestellte Auskunft über Dienstleistungen der Post geben).

Der Aspekt der bewussten Auswahl von Lernzielen und der geplanten Förderung partieller Kompetenzen wird im Kapitel über die Curriculumentwicklung weitergeführt und am Beispiel von Curriculumszenarien verdeutlicht. Dabei wird betont, „dass curriculare Überlegungen und Maßnahmen sich nicht auf ein isoliertes Curriculum für jeweils eine einzelne Sprache beschränken sollten, auch nicht auf ein integriertes Curriculum für mehrere (einzelne) Sprachen. Sie sollten vielmehr auf die Rolle mehrerer Sprachen bei der allgemeinen sprachlichen Erziehung ausgerichtet sein, in der sprachliche Kenntnisse (*savoirs*) und Fertigkeiten (*savoir-faire*) zusammen mit der Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*) nicht nur eine spezifische Rolle für eine bestimmte Sprache spielen, sondern auch eine transversale oder auf alle Sprachen übertragbare Funktion haben sollten“ (GER, S. 164).

Die Auflistungen der Optionen für das Sprachenlernen und -lehren sowie für die Curriculumentwicklung stellt zwar keine detaillierte Mehrsprachigkeitsdidaktik dar, gibt aber, wie beispielsweise der folgende Fragekasten deutlich zeigt, wichtige Kriterien für die Entwicklung einer konkreten Mehrsprachigkeitsdidaktik und für die Beschreibung der eigenen, möglicherweise auf ein Mehrsprachigkeitskonzept begründeten Praxis:

Die Benutzer des *Referenzrahmen* sollten bedenken und – soweit sinnvoll – angeben,

- ob die betroffenen Lernenden schon Erfahrungen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt hatten und welcher Art diese Erfahrungen waren;
- ob die Lernenden bereits in der Lage sind, in verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften zu handeln, wenn vielleicht auch nur auf einem elementaren Niveau, wie sich diese Kompetenz auf Kontexte der Sprachverwendung und Sprachtätigkeiten verteilt und wie unterschiedlich sie je nach Kontext der Sprachverwendung ausgeprägt ist;
- welche Erfahrungen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt die Lernenden zum Zeitpunkt ihres Sprachenlernens (z. B. parallel zum Besuch einer Bildungseinrichtung und außerhalb davon) gemacht haben;
- wie auf dieser Erfahrung im Bildungsgang [*in the learning process*] aufgebaut werden kann;
- welche Arten von Lernzielen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Prozess der Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz für die Lernenden am besten geeignet sind (...), wobei ihre Persönlichkeit, ihre Erwartungen und Interessen, Pläne und Bedürfnisse ebenso wie ihr bisheriger Bildungsgang und die vorhandenen Ressourcen zu berücksichtigen wären;
- wie man die betroffenen Lernenden ermutigen kann, gegen die Aufsplitterung ihrer Fähigkeiten anzugehen und eine wirkungsvolle Beziehung zwischen den verschiedenen Komponenten einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz herzustellen, und zwar schon dann, wenn sie noch im Entstehen ist; wie man insbesondere die Aufmerksamkeit auf die beim Lernenden vorhandenen übertragbaren und transversalen Kenntnisse und Fertigkeiten lenken und diese nutzen kann; [*how to encourage, for the learners concerned, the decom-*

partmentalisation and establishment of an effective relationship between the different components of plurilingual and pluricultural competence in the process of being developed; in particular, how to focus attention on and draw on the learners' existing transferable and transversal knowledge and skills];

- welche Teilkompetenzen die bestehenden Kompetenzen der Lernenden bereichern, welche sie vervollständigen und ausdifferenzieren; wie diese beschaffen sind und welchem Zweck sie dienen; (*which partial competences [of what kind and for what purposes] might enrich, complexify and differentiate learners' existing competences*);
- wie man das Lernen einer bestimmten Sprache oder Kultur kohärent in ein Gesamtcurriculum einfügen kann, in dem die Erfahrungen mit mehreren Sprachen und Kulturen weiterentwickelt werden;
- welche Optionen und welche Formen der Differenzierung in Curriculumszenarien es gibt, um die Entwicklung einer diversifizierten Kompetenz für bestimmte Lernende zu bewirken; welche Synergieeffekte gegebenenfalls vorstellbar und, wenn es darauf ankommt, erreichbar sind;
- welche Formen der Lernorganisation (z. B. ein modularer Ansatz) wahrscheinlich geeignet sind, die Gestaltung der Lernwege der betreffenden Lernenden positiv zu beeinflussen;
- welcher Evaluations- oder Beurteilungsansatz es ermöglicht, partielle Kompetenzen und die diversifizierte mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz des Lernenden zu berücksichtigen und ihnen zu gebührender Anerkennung zu verhelfen.

(GER, S. 170f.)

4. Die Kann-Beschreibungen und die Mehrsprachigkeit

Als ganz besonders wirksam haben sich die detaillierten Kompetenzbeschreibungen und Skalen für die sechs „Gemeinsamen Referenzniveaus“ des Europarats erwiesen. Während mehrere Beiträge aus der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Bausch / Christ / Königs / Krumm 2003) die große Bedeutung der Skalen und Kann-Beschreibungen für Transparenz in Bezug auf Lernziele, Curricula, Prüfungen und Zertifizierung betonen, werden sie von anderen äußerst heftig kritisiert, wobei sich die Kritik teilweise auf die Inhalte (vor allem vermisste Inhalte) der Skalen selbst, teilweise auf die befürchtete normierende Wirkung der Niveaubeschreibungen und ihren möglichen Missbrauch bezieht.

Mit Berufung auf die Referenzniveaus kann auch Unsinn oder Missbrauch getrieben werden. Zum Beispiel, wenn Verlage jetzt die verschiedenen Bände ihrer alten Lehrwerke einfach mit den Niveaubezeichnungen A1, A2 oder B1 versehen oder wenn, wie Bausch (2003a, S. 31) berichtet, unreflektiert in einer neuen Lernzielbestimmung global eine Niveaustufe ohne Differenzierung nach Fertigungsbereichen festgelegt wird.

Die Referenzniveaus werden im dritten Kapitel des Referenzrahmens zunächst anhand von Skalen und Rastern mit holistischen Kompetenzbeschreibungen eingeführt. Nicht unproblematisch ist vor allem die Globalskala. Sie taugt wohl eher, um bestehende Prü-

fungen und Diplome zu beschreiben als die Kompetenz realer Lernender. Denn diese entwickeln meist ein unausgeglichenes Profil.⁸ Eine differenziertere Beschreibung von Kompetenzprofilen wird durch die beiden in Kapitel 3 enthaltenen Raster ermöglicht. Der Raster zur Selbstbeurteilung erlaubt eine Profilbildung nach Fertigungsbereichen, der Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation berücksichtigt verschiedene Kompetenzaspekte bzw. Beurteilungskriterien.

Gerade im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzepts und im Hinblick auf die Entwicklung partieller Kompetenzen ist aber eine wesentlich weitergehende Differenzierung, wie sie dann mit den Skalen der Kapitel 4 und 5 des Referenzrahmens geboten wird, von entscheidender Bedeutung. Eine solche Differenzierung sollte bedacht und genutzt werden bei der Lernzielbestimmung, bei der Materialentwicklung, Kursplanung und beim Entwickeln von neuen Prüfungen.⁹

Insgesamt enthalten die beiden Kapitel, die das Kategoriensystem für die Beschreibung von Sprachverwendung und für die Kompetenzen der Sprachverwendenden bzw. der Sprachlernenden liefern, 57 Beispielskalen. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Skalen:

Kommunikative Aktivitäten: 37 Skalen

- **Rezeption:** 11 Skalen (z. B.. Radiosendungen verstehen, schriftliche Anweisungen verstehen)
- **Interaktion:** 15 Skalen (z. B. Informelle Diskussion, Korrespondenz)
- **Produktion:** 11 Skalen (z. B. mündlich Erfahrungen beschreiben, Berichte und Aufsätze schreiben)

Kommunikationsstrategien: 7 Skalen (z. B. um Klärung bitten, Kontrolle und Reparaturen)

Kommunikative Sprachkompetenz: 13 Skalen (z. B. Grammatische Korrektheit, Flüssigkeit).

Stellenwert und Funktion der Beispielskalen werden offensichtlich nicht immer richtig verstanden. Um Missverständnissen zu begegnen, möchte ich einige wichtige Punkte klarstellen.

⁸ Hingewiesen sei auf ein grobes Missverständnis der Globalskala. Quetz (2003a, S 44) schreibt, die Globalskala sei die Skala, „von der alle anderen Skalen abgeleitet sind“. Im Referenzrahmen steht – von Quetz übersetzt – klar und richtig: „Die Tabellen (1-3) sind als Zusammenfassung von Deskriptoren aus einer Datenbank entstanden“ (GER, S. 38). Es ist also genau umgekehrt: Die Einzelskalen sind nicht aus der Globalskala abgeleitet, sondern die Globalskala ist durch ein Zusammensetzen von Elementen aus verschiedenen Einzelskalen konstruiert worden. Übrigens war in der ersten Fassung des Referenzrahmens noch keine Globalskala enthalten. Dort gab es drei „globale“ Skalen für die drei Bereiche Rezeption, Interaktion und Produktion.

⁹ Krumm (2003, S. 126) fordert eine Überarbeitung der Kann-Beschreibungen, „insbesondere Verzicht auf Detailbeschreibungen“. Damit würde gerade die Möglichkeit zur Differenzierung innerhalb von Mehrsprachigkeitsprofilen und zur Auswahl partieller Kompetenzen geschmälert.

1. Die Zahl von 57 Kategorien, zu denen es skalierte Kann-Beschreibungen gibt, ist zwar beeindruckend, aber damit liegen bei weitem nicht zu allen Kategorien des Referenzrahmens Skalen vor. Das wird im Referenzrahmen auch nicht verschleiert, sondern es wird mehrfach ausdrücklich darauf hingewiesen, dass erstens nicht versucht wurde, zu allen Kategorien Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln, und dass zweitens für manche Bereiche die Entwicklung und Skalierung von Kompetenzbeschreibungen, die den Qualitätsansprüchen an eine gemeinsame Referenzskala genügen würden, bisher gescheitert ist.
2. Wenn es zu einer Reihe von Kategorien keine Skala mit Kann-Beschreibungen gibt, so bedeutet das in keiner Weise, dass diese Kategorien im Referenzrahmen als weniger wichtig angesehen würden. Was (noch) nicht skaliert ist, ist damit keineswegs als unwichtig deklariert. Aus der Tatsache, dass es im Referenzrahmen keine skalierten Kann-Beschreibungen zu interkulturellen Kompetenzen gibt, zu schließen, die Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens basierten „auf einem reduktionistischen Begriff der kommunikativen Kompetenz“ (Bausch 2003a: Anm. 7, ähnlich Tönshoff 2003, S. 189) oder auf einem „instrumentellen Sprachverständnis, wobei affektive und ästhetische Implikationen und Intentionen menschlicher Kommunikation eher nicht interessieren“ (Barkowski 2003, S. 26; ähnlich Bredella 2003, S. 45 und S. 55), ist meiner Meinung nach nicht gerechtfertigt. Denn interkulturelle Kompetenzen, die Entwicklung der Persönlichkeit, Einstellungen, affektive Aspekte oder spielerische und ästhetische Sprachverwendung haben ihren gebührenden Platz im Kategoriensystem, und ihre Bedeutung für Lernziele und Unterricht wird zudem durch entsprechende Fragekästen hervorgehoben (vgl. z. B. GER, S. 60-62; S. 103-109).
3. Die Skalen werden nicht umsonst als „Beispielskalen“ bezeichnet. Schon in den „Hinweisen für Benutzer“ am Anfang des Referenzrahmens und auch später wird betont, dass die Skalen nicht als verpflichtend angesehen werden sollten, sondern „als Basis für weiteres Nachdenken, für Diskussionen und weiteres Handeln (...). Ziel der Beispiele ist es, neue Möglichkeiten aufzuzeigen, nicht etwa Entscheidungen vorwegzunehmen.“ Die Benutzer werden ausdrücklich aufgefordert, das Skalensystem und die Deskriptoren „kritisch zu verwenden“ (GER, S. 10 und S. 38-40).

Zu den vielen von Kritikern tadelnd vermissten Kann-Beschreibungen gehören u.a.:

- Deskriptoren zum *savoir-être* und überhaupt den allgemeinen Kompetenzen (Abel 2003, S. 16),
- „alle Dimensionen, die auf die ästhetische Dimension zielen“ (Krumm 2003, S. 122),
- erzieherische oder auf die Motivation bezogene Aspekte (Raupach 2003, S. 161),
- „Kann-Beschreibungen zum Fremdverstehen“ (Christ 2003, S. 65),
- interkulturelles Lernen und die plurikulturelle Kompetenz (z. B. Christ 2003; Bausch 2003a; Barkowski 2003),
- Deskriptoren und Skalierungen für sprachenübergreifende Kompetenzen und echte Mehrsprachigkeit (Barkowski 2003; Christ 2003; Krumm 2003; Tönshoff 2003),
- Beschreibungen für den „möglichen Rückgriff auf bereits gelernte Sprachen – unter Einschluss der Muttersprache“ (Raupach 2003, S. 161),
- Skalen für Strategien der Sprachvermittlung (Tönshoff 2003, S. 186),
- Deskriptoren für „andere Dimensionen der Diskurskompetenz“ (Quetz 2003, S. 153).

Der Wunsch nach solchen Deskriptoren ist verständlich, allerdings nicht leicht zu erfüllen. Christ (2003) und Krumm (2003) geben einige Beispiele dafür, welche Art von Deskriptoren sie vermissen:

- Kann durch gelegentlichen Wechsel in seine eigene oder eine dritte Sprache die Kommunikation fortführen und den Partner zur Wiederaufnahme der Rede veranlassen.
- Kann auch dann die Kommunikation aufrechterhalten, wenn die Partner gelegentlich in andere Sprachen übergehen.
- Kann durch Rückgriff auf seine Kenntnis von Fremdwörtern oder Internationalismen beim Hören einer Rede (oder beim Lesen eines Textes) fehlenden Wortschatz kompensieren. (Christ 2003, S. 65)
- Kann Internationalismen bzw. Kenntnisse aus anderen gelernten Sprachen als Verstehenshilfen nutzen.
- Kann die ästhetische Qualität eines gelesenen / gehörten Textes einschätzen. (Krumm 2003, S. 122)

Bezeichnenderweise geben weder Christ noch Krumm irgendwelche Hinweise, welchem Niveau sie solche Kann-Beschreibungen denn zuordnen würden. Man muss wohl annehmen, dass noch keinerlei Versuch unternommen wurde, auf empirischem Weg eine Niveauzuordnung zu eruieren oder eine eventuell vermutete Niveauzuordnung zu überprüfen. Die vorgeschlagenen Deskriptoren enthalten auch keinerlei Elemente (Modifikatoren), die auf ein tieferes oder höheres Niveau hinweisen könnten. Aufgrund der Erfahrung im Rahmen des Schweizer Forschungsprojekts, in dem die Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens skaliert wurden und in dem viele andere Kann-Beschreibungen ausgeschieden werden mussten, weil sie nicht konsistent verwendet wurden (Schneider / North 2000), wage ich zu behaupten, dass es sich bei den Vorschlägen von Christ und Krumm um typische Beschreibungen handelt, die nicht skalierbar sind und sich nicht für eine Referenzskala eignen, weil sie zu unterschiedlich interpretiert würden.

Vermutlich beruht die Kritik an den Skalen oft auf einem Missverständnis oder Unverständnis für das Wesen einer „gemeinsamen Referenzskala“ und für empirische Skalierung¹⁰.

„Gemeinsam“ bedeutet nicht „ausschließlich“. Eine gemeinsame Skala versucht, den gemeinsamen Nenner zu erfassen. Das ermöglicht Vergleichbarkeit. Auf diesem Hintergrund können dann gerade auch Unterschiede deutlich gemacht und für bestimmte Adressatengruppen spezifische Kompetenzen herausgestellt werden. Eine Referenzskala

¹⁰ Krumm (2003) fordert beispielsweise, die „Progressionsentscheidungen“ müssten überprüft werden. Er scheint anzunehmen, dass die Skalierung auf „Entscheidungen“ von Experten beruhe. Die Skalierung basiert jedoch nicht auf Entscheidungen, sondern auf empirischen Daten.

enthält („nur“) das Gemeinsame, nicht das für bestimmte Lernergruppen Wünschbare. Insofern sie nur skalierbare Dimensionen enthält, kann sie nicht einzige Grundlage für Lehr- / Lernziele sein.

Eine gemeinsame Skala kann nicht auf Setzungen einzelner Autoren oder auf didaktischen Wunschvorstellungen beruhen, sondern muss empirisch abgestützt sein. Der Referenzrahmen legt die verwendeten Entwicklungsmethoden offen und gibt auch an, für welche Kompetenzbereiche die empirische Skalierung gescheitert ist und für welche Kompetenzen (noch) keine skalierten Beschreibungen vorliegen. Es ist erstaunlich, wenn sich jemand allein an seinem Schreibtisch sitzend die Skalen anschaut und befindet, dass den Skalen Intersubjektivität fehle (Barkowski 2003, S. 27), ohne auch nur ein zweites Subjekt gefragt zu haben. Immerhin ist die intersubjektive Interpretation der Deskriptoren nicht nur in dem Forschungsprojekt, in dem die Skalen entwickelt wurden, sondern inzwischen auch in mehreren Replikationsstudien nachprüfbar aufgezeigt worden (GER: Anhänge A-D; mehrere Case studies in: Council of Europe 2002b).

Was die Entwicklung von Deskriptoren und Skalen für spezifische Aspekte der Mehrsprachigkeitskompetenz (z. B. mehrsprachige Kommunikation, Code switching u.ä.), anbelangt, stellt sich die Frage nach einem angemessenen Untersuchungsdesign. Es ergibt sich das forschungsmethodische Dilemma, dass diese Skalierung kaum wie bei den vorliegenden Skalen mit einer repräsentativen Gruppe „normaler“, d.h. nicht gezielt ausgewählter oder eigens vorbereiteter Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Bildungssektoren und Stufen vorgenommen werden kann. Denn heute ist Sprachenunterricht im Sinne der Mehrsprachigkeitskonzeption an den allermeisten Orten noch eine Utopie. Bei vielen Lehrerinnen und Lehrern ist kaum mit einer Wertschätzung oder gar einer übereinstimmenden Interpretation z. B. von Sprachwechsel oder Sprachenmischung zu rechnen. Stützt man die Skalierung allein auf ausgewählte, progressive oder speziell vorbereitete Lehrergruppen in Pilotprojekten, stellt sich die Frage, ob die aus diesem Design resultierenden Skalierungen schon jetzt als Bestandteile einer „gemeinsamen“ Referenzskala tauglich wären und akzeptiert würden.

Ein Referenzrahmen darf nicht nur von der wünschbaren Zukunft ausgehen, sondern muss auch unter den heutigen Bedingungen brauchbar und nützlich sein:

- Es ist wünschenswert, dass alle Europäer mehrsprachig werden, also mehr als eine Fremdsprache erwerben, aber das ist natürlich noch bei weitem nicht Realität. Ein Referenzrahmen muss es auch ermöglichen, das Erlernen und die Kompetenz in der ersten und einzigen Fremdsprache zu beschreiben.

- Es ist wünschenswert, dass Curricula und Sprachenkonzepte in Bezug auf Mehrsprachigkeit ausgelegt werden. Aber das ist leider vielerorts noch ein Zukunftsprojekt. Ein Referenzrahmen, der nicht nur für wenige und für die Zukunft relevant sein soll, muss auch ermöglichen, die noch weit verbreiteten bestehenden Curricula und Sprachlernangebote zu beschreiben und transparent zu machen.
- Es ist wünschenswert, dass der Sprachenunterricht und die Lehrwerke nicht von einem Schubladendenken, d.h. der isolierten Einzelsprache ausgehen. Aber solche Lehrwerke und solcher Unterricht sind wohl zur Zeit immer noch eher eine Ausnahme. Ein gemeinsamer Referenzrahmen soll Impulse für Entwicklungen in diese Richtung geben, muss aber auch die Beschreibung und Offenlegung des Ist-Zustandes ermöglichen.

Das Postulat nach Kompetenzniveaus z. B. für interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen ist keineswegs neu. Diese Forderung findet sich – auch in Hinblick auf die Entwicklung entsprechender Prüfungs- und Zertifizierungskonzepte – schon in Beiträgen des Symposiums von Rüschlikon aus dem Jahr 1991, das die Anstöße für die Entwicklung des Referenzrahmens und des Sprachenportfolios gab (z. B. Richterich / Schneider 1992; vgl. Schneider / North 2000, S. 189). Es ist zu hoffen, dass aus der kritischen Diskussion des Referenzrahmens und seiner Kann-Beschreibungen wenigstens ein Forschungsprojekt hervorgeht, das diese Aufgabe in Angriff nimmt.

5. Das Europäische Sprachenportfolio und die Mehrsprachigkeit

Das europäische Sprachenportfolio, das inzwischen in über 40 Versionen für verschiedene Altersstufen und Lernkontexte vorliegt, ist ein Instrument, das Mehrsprachigkeit fördern und anschaulich dokumentieren will. Es verwirklicht das Konzept einer erweiterten Evaluation, indem es sowohl Prüfungen und Diplome als auch Lehrerbeurteilung sowie Selbstbeurteilung der Lernenden integriert. Alle diese Beurteilungsformen werden auf die gemeinsame Skala des Referenzrahmens bezogen.

Das Sprachenportfolio ...

- ist grundsätzlich ein Instrument zur Förderung der Mehrsprachigkeit; nach den Richtlinien für Europäische Sprachenportfolios werden keine Portfolios für Einzelsprachen akkreditiert;
- es ist gleich offen für alle Sprachen;
- die Niveau- und Kompetenzbeschreibungen gelten für alle Sprachen;
- es soll helfen, transferierbare Fertigkeiten auszubilden (z. B. Lernstrategien und die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung);
- es erfordert und fördert Zusammenarbeit der verschiedenen Sprachenfächer und der Sprachenlehrer und -lehrerinnen.

Wie der folgende Auszug zeigt, ermöglicht der Teil „Sprachenpass“ einen Überblick über das Profil der Sprachkenntnisse. Allerdings lässt sich einwenden, dass so noch nicht wirklich Mehrsprachigkeitskompetenz, sondern nur die Addition von Profilen in verschiedenen Einzelsprachen abgebildet wird.

Profil linguistique
Profile of Language Skills

Nom _____
Name _____

Langue(s) maternelle(s)
Mother-tongue(s) _____

Autres langues
Other languages _____

Auto-évaluation
Self-assessment

Ecouter
Listening

Prendre part à une conversation
Spoken interaction

Ecrire
Writing

Lire
Reading

S'exprimer oralement en continu
Spoken production

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Prendre part à une conversation						
Ecrire						
Lire						
S'exprimer oralement en continu						

Langue Language

langue language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Prendre part à une conversation						
Ecrire						
Lire						
S'exprimer oralement en continu						

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Prendre part à une conversation						
Ecrire						
Lire						
S'exprimer oralement en continu						

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Prendre part à une conversation						
Ecrire						
Lire						
S'exprimer oralement en continu						

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Prendre part à une conversation						
Ecrire						
Lire						
S'exprimer oralement en continu						

Langue Language

Das narrative Konzept des Teils „Sprachbiografie“ ermöglicht es, auch die Beziehungen zwischen den verschiedenen Sprachen, Spracherfahrungen und die interkulturellen Erfahrungen deutlich zu machen und im Hinblick auf das weitere Sprachenlernen zu reflektieren.

Im Dossier, dem dritten Teil des Sprachenportfolios, können Beispiele für Entstehungsprozesse und / oder Ergebnisse eigener Sprachrezeption oder Sprachproduktion ebenso wie Projekte zur sprachlichen Vielfalt oder zu interkulturellen Erkundungen dokumentiert werden.

Gelungene Ansätze für die stärkere Berücksichtigung von Aspekten der Mehrsprachigkeit und für die Ausrichtung auf transversale und transferierbare Kompetenzbereiche finden sich beispielsweise im nordrhein-westfälischen „Portfolio der Sprachen“ und im französischen Portfolioentwurf für die Stufe „Collège“ („Projektideen zur Erkundung von Sprache(n) und sprachlicher Vielfalt“, „Les langues et leur diversité“).

Im Laufe der Entwicklung der verschiedenen Portfolioversionen hat sich immer deutlicher herausgestellt, dass es im Sinne einer Qualitätssicherung wichtig ist, klar zu unterscheiden:

- skalierte Deskriptoren, d.h. Beschreibungen, die zu einer Skala gehören und die auf die Referenzniveaus des GER bezogen sind;
- Beschreibungen, die noch nicht skaliert sind / möglicherweise nicht skalierbar sind (z. B. Lernstrategien, interkulturelle Kompetenzen);
- Beschreibungen, die auf den Lernkontext (Lehrplan, Stufen, Jahrgang usw.) und typische Unterrichtsaktivitäten bezogen sind, aber nicht empirisch skaliert wurden.

Wenn diese drei Typen in Checklisten von Portfolios vermischt werden, so beeinträchtigt dies wohl kaum ihren Nutzen in der konkreten Lernsituation, die Vermischung ist aber äußerst problematisch, wenn es darum geht, Transparenz und Vergleichbarkeit herzustellen.

Als Hilfe für Portfolioentwickler wurde inzwischen eine Itembank mit „guten“, auf die skalierten Deskriptoren im Referenzrahmen beziehbaren Kann-Beschreibungen zusammengestellt.

Die Ergänzung der Checklisten auf empirischer Basis sowie Begleitforschung zur Anwendung der Checklisten als Instrumente der Selbsteinschätzung, Lernzielauswahl und Lernplanung sind wichtige Aufgaben der nächsten Jahre.

Bibliographie

- Barkowski, H.** (2003): Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 22 – 28.
- Bausch, K.-R.** (2002): Plädoyer für eine Didaktik und Methodik der echten Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2002): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 26 – 32.
- Bausch, K.-R.** (2003a): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber ... ! In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 29 – 35.
- Bausch, K.-R.** (2003b): Deutsch nach Englisch? Besser: Deutsch mit Englisch! – Zu den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache. In: Schneider, G. / Clalüna, M. (Hrsg.) (2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: iudicium, S. 28 – 38.

- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke (= UTB Grosse Reihe).
- Beacco, J.-C. / Byram, M.** (2003): *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Main Version. Draft 1. Strasbourg: Council of Europe.
- Bredella, L.** (2003): Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 45 – 56.
- Brettmann, H. / Gerling, U. / Nieweler, A. / Thürmann, E.** (2000): *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Ed.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
Online: www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio
- Byram, M. / Zarate, G.** (Hrsg.) (1997): *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (= Education).
- Byram, M. / Zarate, G. / Neuner, G.** (1997): *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Christ, H.** (2003): Was leistet der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“? In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 57 – 66.
- Coste, D. / Moore, D. / Zarate, G.** (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe** (1996): *Rapport sur la consultation concernant le cadre de référence. (Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues)*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (= Apprentissage des langues et citoyenneté européenne CC-LANG (96)25).
- Council of Europe** (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification*. Symposium held in Rüschlikon, 10-16 November 1991 (Edited by B. North). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Council of Europe** (1996a): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Draft 1 of a Framework proposal. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CC-LANG (95)5 rev. III).
- Council of Europe** (1996b): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Draft 2 of a Framework proposal. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CC-LANG (95)5 rev. IV).
- Council of Europe** (1997): *Language Learning for a new Europe*. Report of the Final Conference of the Project 'Language Learning for European Citizenship'. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Council of Europe** (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
Online: www.coe.int/portfolio >Documentation

- Council of Europe** (2002a): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Guide for Users. Strasbourg: Council of Europe (= Language Policies).
- Council of Europe** (2002b): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Case studies (Ed.: Ch. Alderson). Strasbourg: Council of Europe (= Language Policies).
- DIHT** (Hrsg.) (2001): *Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF)*. o. O.: o. V.
- Education Committee** (2000): *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings, Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe (= Education).
- EFL Validation Unit** (1996): *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: An analysis based on feedback gathered from field consultation*. EFL Validation Unit, July 1996.
- Europarat** (1996): *Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen. Vorschlag. 1. Entwurf. Sprachenlernen für die Bürger Europas*. Strasbourg: Europarat: Bildungsausschuß.
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
Online-Version: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>
- Freudenstein, R.** (2003): Richtlinien gehen, der Referenzrahmen kommt ... Wie sich ineffektives Sprachenlernen durch neue Begriffe perpetuieren lässt. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 75 – 84.
- Glaboniat, M. / Müller, M. / Rusch, P. / Schmitz, H. / Wertenschlag, L.** (2002): *Profile deutsch*. München: Langenscheidt (Buch und CD-ROM).
- Gogolin, I.** (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 85 – 94.
- House, J.** (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 95 – 104.
- Jones, N.** (2002): Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of reference. In: Council of Europe (2002b), S. 167 – 183.
- Kaftandjieva, F. / Takala, S.** (2002): Council of Europe Scales of Language Proficiency: A validation study. In: Council of Europe (2002b), S. 106 – 129.
- Kleppin, K.** (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Ärgernis oder Fortschritt? In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 105 – 112.
- Königs, F. G.** (2003): (K)Eine Referenz für den Referenzrahmen? Überlegungen zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 113 – 119.
- Krumm, H.-J.** (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 120 – 126.
- Lenz, P. / Schneider, G.** (2002): Developing the Swiss model of the European Language Portfolio. In: Council of Europe (2002b), S. 68 – 86.
- Little, D.** (2003): The Common European Framework: principles, challenges, issues. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 56/3 (2003), S. 130 – 140.
- Little, D. / Perclová, R.** (2001): *The European Language Portfolio. A guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
Online: www.coe.int/portfolio >Documentation

- Lüdi, G.** (2003): Konzepte für mehrsprachige Repertoires als Zielvorstellungen für die Schule. Überlegungen zu einem „Gesamtsprachenkonzept“ für die Schulen in der Schweiz. In: Schneider, G. / Clalüna, M. (Hrsg.) (2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: iudicium, S. 276 – 291.
- Meissner, F.-J. / Reinfried, M.** (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Neuner, G.** (2003): *Policy approaches to English. Language Policies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Neuner, G.** (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (RR) – neue Impulse für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 140 – 144.
- North, B.** (2000): *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York / Bern: Peter Lang (Theoretical Studies in Second Language Acquisition 8).
- North, B.** (2002): Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In: Council of Europe (2002b), S. 87 – 105.
- North, B. / Schneider, G.** (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: *Language Testing* 15, 2 (1998), S. 217 – 262.
- Quetz, J.** (2003a): A1-A2-B1-B2-C1-C2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40, 1 (2003), S. 145 – 155.
- Quetz, J.** (2003b): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 145 – 155.
- Raupach, M.** (2003): „Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten.“ Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: ist da mehr drin als man denkt? In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 156 – 163.
- Richterich, R. / Schneider, G.** (1992): Transparency and Coherence: Why and for whom? In: Council of Europe (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification*. Symposium held in Rüschlikon, 10-16 November 1991. (Edited by B. North). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, S. 43 – 50.
- Schneider, G.** (2001b): Kompetenzbeschreibungen für das „Europäische Sprachenportfolio“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)* 30 (2001), S. 193 – 214.
- Schneider, G.** (2003): Das „Europäische Sprachenportfolio“ – Grundidee, Modelle, Erfahrungen. In: Schneider, G. / Clalüna, M. (Hrsg.) (2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: iudicium, S. 256 – 275.
- Schneider, G. / Lenz, P.** (2001): *Guide for Developers of an European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.
Online: www.coe.int/portfolio >Documentation
- Schneider, G. / North, B.** (2000): *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur / Zürich: Rüegger.
- Schneider, G. / North, B. / Koch, L.** (2001): *Portfolio européen des langues. Version pour jeunes et adultes – Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene – Portfolio europeo delle lingue. Versione per giovani e adulti –*

European Language Portfolio. Version for young people and adults. Ed.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

Online: www.sprachenportfolio.ch

Spolsky, B. (2001): *Assessment and testing: notes for the third millennium.*

Nue online: <http://www.russnet.org/fipse/SpolskyWhitePaper.html>

Tönshoff, W. (2003): Referenzrahmen: Zwischen Ansprüchen und Erwartungen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 180 – 191.

Vollmer, H. J. (2003): Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Nicht mehr, nicht weniger. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003), S. 192 – 206.

Mehrsprachigkeit als ökologisches System

Manfred Raupach
(Universität Kassel)

1. Vorüberlegungen

Komplexe, uns nicht unmittelbar zugängliche Phänomene, wie etwa die des menschlichen Sprachvermögens, können wir uns in aller Regel kaum anders vorstellen als in Form von Metaphern, die ihrerseits in der Wissenschaftsgeschichte paradigmatischen Wandlungen unterworfen sind. So sah z. B. der Kognitionspsychologe G.A. Miller in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts (1974) die Geschichte der psycholinguistischen Forschung – mit Bezug auf die Wortschatzverarbeitung – durch die Abfolge von drei Metaphern gekennzeichnet: Bis ca. 1950 herrschte nach seiner Theorie die Assoziationsmetapher vor, die in den 50er und 60er Jahren von der Kommunikationsmetapher abgelöst wurde. Die dritte, für Miller seinerzeit neue und einzig relevante Betrachtungsweise erfolgte sodann im Lichte der Computermetapher, die seither nicht nur in der Psycholinguistik, sondern darüber hinaus in zahlreichen anderen Disziplinen – im übrigen schließlich sogar in unserem Alltag – weithin die Modellvorstellungen und damit das Denken und das Reden über bestimmte Erscheinungen in der Welt geprägt hat, ganz im Sinne der derzeit proklamierten Kognitions- und Informationsgesellschaft. Die Verwendung von Begriffen wie *Speicher(n)*, *Programme*, *Routinen*, *deklaratives / prozedurales Wissen* und vielen anderen sind seither aus der Diskussion insbesondere um die Sprachverarbeitung kaum noch wegzudenken.

Die Reihe der Metaphern, die in der weiteren Entwicklung die Blickrichtung in der Beschreibung und Erforschung des menschlichen Sprachvermögens bestimmt haben, lässt sich inzwischen natürlich fortsetzen. So bietet sich aus der jüngeren Zeit als neuer Kandidat für den Zugang zu Aspekten der Sprachverarbeitung etwa die „Gehirnmetapher“ (vgl. Strohner 1996, S. 50ff.) mit ihrem neurobiologischen Erklärungspotenzial an (Franceschini et al., im Druck). In jedem Fall stehen zunehmend – auch in Bezug auf die in diesem Beitrag thematisierte Mehrsprachigkeit – Fragen nach der Organisation

der Sprachfähigkeit im Gehirn im Mittelpunkt des Forschungsinteresses,¹ und selbst in bildungspolitischen Konzepten spielen, wie unten gezeigt werden kann, von diesem Ansatz geprägte Modellvorstellungen inzwischen eine führende Rolle.

Auffällig bei den zuletzt genannten kognitiv bzw. neurobiologisch orientierten Metaphern ist die weitgehende Ausklammerung der Lernerpersönlichkeit in ihrer Abhängigkeit vom jeweiligen Lernumfeld und von den gesamten Lebensumständen. Das menschliche Verhalten wird weitgehend unabhängig von Einflüssen der Umwelt (im weitesten Sinne) konzeptualisiert. Mit der in jüngerer Zeit verstärkt diskutierten Zusammenschau von „Kognition und Emotion“ deutet sich hier allerdings ein möglicher Perspektivwechsel oder zumindest eine Erweiterung der bisher vorherrschenden Perspektiven an. Diese Tendenz soll im Folgenden mit der Einführung der „Ökosystemmetapher“ zur Beschreibung von Aspekten der Mehrsprachigkeit fortgesetzt werden. Sie soll den Blick auf Phänomene lenken, die bei vorangegangenen Sichtweisen weniger stark Beachtung gefunden haben. Von den gegenwärtig diskutierten Modellen zum Erwerb von Mehrsprachigkeit (Hufeisen 2003) finden sich ökolinguistische Ansätze am ehesten noch bei Aronin / O’Laoire (im Druck)² und ihrem *Ecological Model of Multilinguality*; dabei wird das Augenmerk vorrangig auf die Rolle kultureller Kontexte beim Fremdsprachenlernen / -erwerb gelegt, wie im übrigen ohnehin ökolinguistische Arbeiten in der Mehrzahl soziolinguistisch, seltener psycholinguistisch, ausgerichtet sind (vgl. etwa auch Calvet 1999). Im Folgenden sollen indes ausschließlich Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit aus einer ökolinguistischen Perspektive betrachtet werden.

2. Mehrsprachigkeit

Aus der inzwischen fast unüberschaubar gewordenen Anzahl von Definitionen der Mehrsprachigkeit erweist sich im hier vorgegeben fremdsprachendidaktischen Kontext die folgende von Fachdidaktikern und Sprachlernforschern angebotene Charakterisierung als richtungsweisend:

¹ Vgl. etwa Projekte wie „Mehrsprachigkeit im Gehirn“ oder „Neurolinguistische Korrelate der Mehrsprachigkeit im natürlich mehrsprachigen Umfeld der Regio Basiliensis“, die unter der Leitung von R. Franceschini (Saarbrücken) und G. Lüdi (Basel) stehen.

² Vgl. aber auch das DMM (*Dynamic Model of Multilingualism*) und die in diesem Rahmen von Jessner / Herdina (1996) diskutierten „Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen“.

„Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis der Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat.“

(Betrand et al. 1990, S. 208)

Die Betonung der „eingeschränkten Kenntnisse“ unterstreicht, dass die bei der Vermittlung von Mehrsprachigkeit angestrebte Fremdsprachenkompetenz in den einzelnen Sprachen nicht (mehr) derjenigen eines „idealen Muttersprachlers“ entsprechen muss. Zudem wird ausdrücklich die Möglichkeit eingeräumt, sich beim Lernen / Erwerb der verschiedenen Sprachen auf einzelne Diskursbereiche zu spezialisieren und sich auf diese Weise domänenspezifische Fremdsprachenkenntnisse anzueignen. Ein solches – als Bildungsziel formuliertes – Konzept von Mehrsprachigkeit steht im Einklang mit den sprachpolitischen Forderungen, die seit einiger Zeit auf europäischer Ebene erhoben werden (vgl. das *Weißbuch der Europäischen Kommission* 1995). Sie finden ihren konkreten Ausdruck u.a. im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats (Goethe-Institut et al. 2001), der die folgende, viel zitierte Definition von Mehrsprachigkeit in Abgrenzung von Vielsprachigkeit anbietet (S. 17):

„Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachangebot in einer Schule oder einem Bildungssystem vielfältig gestaltet oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt.

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“

Mit dieser Differenzierung zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit führt der *Referenzrahmen* nicht nur eine terminologische und inhaltliche Neuerung ein, die ihren Niederschlag in allen Sprachen findet, in die er übersetzt worden ist;³ er wagt mit dieser Unterscheidung auch eine Aussage über die Organisation der zu lernenden Sprachen im menschlichen Gehirn: Während beim vielsprachigen Lerner die einzelnen zur Verfü-

³ So werden in der französischen Version entsprechend *multilinguisme* und *plurilinguisme* einander gegenübergestellt, in der englischen Fassung *multilingualism* und *plurilingualism*.

gung stehenden Sprachen und Kulturen offenbar nebeneinander, d.h. in getrennten Speichern „existieren“, interagieren sie beim mehrsprachigen Lerner miteinander und bilden eine gemeinsame kommunikative Kompetenz. Die Art der Repräsentation der Sprachen – getrennte Speicher oder ein gemeinsames sprachliches Repertoire, in dem alle sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten Platz haben – wird im *Referenzrahmen* in Abhängigkeit von den Lernprozessen gesehen: Die einzelnen Sprachen sollen nicht isoliert gelernt werden, sondern der Erwerb der angestrebten Mehrsprachigkeit zeichnet sich durch die explizite Nutzung der kulturellen und lernersprachlichen Vorerfahrungen aus sowie durch den bewussten Rückgriff auf Kenntnisse aus allen Sprachen und Kulturen, mit denen der Lerner im Verlauf seiner Lerngeschichte in Berührung gekommen ist. Wenngleich diese Zusammenhänge bislang keineswegs eindeutig geklärt sind,⁴ erhält bei dem hier vermittelten Mehrsprachigkeitskonzept die Interaktion, die im Lerner zwischen den jeweils verfügbaren Sprachen stattfinden soll, eine zentrale Bedeutung. In Verbindung mit den ebenfalls einzubeziehenden Vorerfahrungen und Vorkenntnissen, die der mehrsprachige Lerner stets mit einbringt, wird somit ein Bild vom Zusammenleben der verschiedenen Sprachen „im Lerner“ evoziert, das sinnfällig mit Kategorien und Prozessen beschreibbar wird, die wir aus der Darstellung ökologischer Systeme kennen. Damit drängt sich die Einführung der Ökosystemmetapher geradezu auf.

3. Die Ökosystemmetapher

Den Begriff der „Ökologie“ hat als erster offenbar E. Haugen in einem Vortrag (1970) und sodann in einer sich daran anschließenden Publikation (*An Ecology of Language*, 1972) auf die Sprache bezogen verwendet (vgl. ausführlicher Fill 1993, S. 1ff.). Vorschläge für eine groß angelegte ökosystemische Linguistik finden sich sodann insbesondere in den Arbeiten von Fill (1987, 1993, 1996) oder Finke (1983), Trampe (1990) u.a.. Bis heute jedoch kann noch nicht von einer einheitlichen theoretischen und methodologischen Basis innerhalb der Ökoluistik gesprochen werden – und möglicherweise ist eine solche wissenschaftliche Einheitlichkeit angesichts der aus ökologischer

⁴ Der hier postulierte Zusammenhang zwischen Lernprozessen und mentaler Repräsentation erinnert an die überkommene, inzwischen stark relativierte Dichotomie zwischen koordiniertem (*coordinate*) und verschmolzenem / zusammengesetztem (*compound*) Bilingualismus, dessen Herausbildung ebenfalls in Abhängigkeit von der individuellen Lerngeschichte gesehen wurde (vgl. etwa Ervin / Osgood 1954). Heute – spätestens seit Albert / Obler (1978) – spricht man längst nicht mehr von einer Dichotomie, sondern von einem multidimensionalen Kontinuum. Insgesamt muss man prinzipiell wohl von der Möglichkeit ausgehen, dass beim gleichen Lerner die unterschiedlichen Sprachen in jeweils unterschiedlicher Form repräsentiert sein können.

Sicht zu favorisierenden Vielfalt auch gar nicht erstrebenswert. Dennoch wird nicht selten der Systemcharakter dieser Sprachbetrachtung, die das Zusammenspiel zwischen Sprache(n) und Welt sowie die Interaktionen der Sprachen untereinander zum bevorzugten Untersuchungsgegenstand macht, betont (z. B. bei Strohner 1996). Insbesondere Trampe (1990, 1996) arbeitet – mit Bezug auf Finke (1983) – an einer Theorie der Sprache-Welt-Systeme, die er als linguistische Theorie ökologischer Systeme interpretiert. Die Sprache wird als Organismus angesehen, die Welt als Habitat.⁵ Fill (1993) paraphrasiert im Anschluss an Haugen die möglichen Themen einer Ökologie der Sprachen wie folgt:

„So wie verschiedene Tier- und Pflanzenarten einander im Gleichgewicht halten oder im Konkurrenzkampf miteinander stehen und daher in ihrem Wohl und Wehe voneinander abhängig sind, gibt es auch ein Gleichgewicht oder eine Rivalität zwischen verschiedenen Sprachen – und zwar sowohl innerhalb von Staaten und ähnlichen sozialen Gebilden, als auch im Gehirn des mehrsprachigen Menschen. Themen einer Ökologie der Sprache sind also nach Haugen Sprachwandel, Sprachkontakt und Sprachkonflikt, Sprachtod, Sprachplanung, aber auch individuelle Zweisprachigkeit und Spracherwerb.“ (Fill 1993, S. 2)

Diese Zusammenstellung verdeutlicht die Vielfalt möglicher Untersuchungsbereiche, die zudem mit unterschiedlichen, nicht immer einheitlich verwendeten Termini bezeichnet werden. Als Orientierungshilfe hierzu kann die stichwortartige Erläuterung bei Fill (1996, S. X) dienen.⁶ Danach fällt der von uns gewählte Ansatz, die Ökosystemmetapher auf die individuelle Mehrsprachigkeit zu beziehen, in den Bereich der Ökologischen Linguistik und hätte zudem Berührungen mit der Ökologie der Sprache(n), sofern diese nicht nur mit soziolinguistischer Ausrichtung betrieben wird.

Zu denjenigen charakteristischen Merkmalen einer ökologischen Betrachtungsweise, die bislang im Hinblick auf eine Übertragbarkeit auf linguistische Fragestellungen diskutiert worden sind, gehören u.a.:

⁵ In der Geschichte der Sprachwissenschaft ist die Vorstellung von der Sprache als Organismus natürlich nicht neu (vgl. Schleicher 1863); jedoch erst im Rahmen der Ökolinguiistik erscheint sie als umfassende Metapher in systemhaften Zusammenhängen.

⁶ „Ökolinguiistik (*ecolinguistics*): umfassendster Terminus.

Ökologie der Sprache(n) (*ecology of language(s)*): Erforschung der Wechselwirkung zwischen Sprachen (mit Betonung auf der Erhaltung der Sprachenvielfalt).

Ökologische Linguistik (*ecological linguistics*): Linguistik, die aus der Ökologie entlehnte Begriffe und Prinzipien (z. B. „Ökosystem“) auf die Sprache überträgt.

Sprachökologie (*language ecology, linguistic ecology*): Erforschung der Zusammenhänge zwischen Sprache und „ökologischen“ Fragen (z. B. Artenvielfalt, Umweltprobleme).“

- die Betonung von Wechselwirkungen / Interaktionen
- eine prozesshafte Betrachtungsweise
- die Betonung der Gemeinsamkeit
- Kontakt statt Isolation
- nicht Wachstum auf Kosten des Anderen
- die Berücksichtigung der Prinzipien der Selbstorganisation und der Vernetzung
- die Förderung des Kleinen gegenüber dem Großen
- der Versuch, die Vielfalt kleinerer und mittlerer Erscheinungen vor der Einfalt des Großen zu retten

Dabei ist im übrigen zu bedenken, dass in der Ökologie das Wechselspiel der Kräfte nicht wertneutral beobachtet wird – ein Aspekt, der insbesondere bei der Übertragung auf andere Disziplinen hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit des Ansatzes diskussionswürdig bleibt.

Die keineswegs erschöpfende Auswahl an Merkmalen, durch die sich ökologische Beschreibungen auszeichnen, lässt bereits erkennen, welche Komponenten aus der oft beschworenen Faktorenkomplexion des Fremdsprachenlehrens und -lernens ins Zentrum des Interesses rücken, wenn es darum geht, das Phänomen der Mehrsprachigkeit ökologisch zu erfassen. Die Betonung von Wechselwirkungen hat zunächst nichts Aufregendes an sich; in der Mehrsprachigkeitsforschung und in dort diskutierten Modellen wird die Interaktion zwischen den verfügbaren Sprachen aber nicht selten auf die Fragestellung reduziert, inwieweit die Aneignung und der Gebrauch einer neu gelernten Sprache durch die vorher gelernten / erworbenen Sprachen beeinflusst werden. Eine Übertragung der Ökosystemmetapher würde nun darüber hinaus den Blick auch darauf richten, welche Auswirkungen das Lernen und der Gebrauch von weiteren Sprachen auf das gesamte Zusammenspiel der verfügbaren Sprachen haben. Diese und weitere Akzentverlagerungen, die eine ökologische Sicht auf Mehrsprachigkeit mit sich bringen kann, sollen im Folgenden an ausgewählten, empirisch ausgerichteten Beiträgen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit aufgezeigt werden. Die Beispiele stammen aus Untersuchungen und Projekten zu den Bereichen Spracherwerb, Sprachverstehen, Sprachproduktion und Sprachverlust und geben Gelegenheit zu unterschiedlichen ökologischen Interpretationsmöglichkeiten.

4. Ausgewählte Beispiele

4.1. Spracherwerb

Zu diesem Bereich sollen zwei Ansätze aufgeführt werden, in denen die oben angesprochenen Wechselwirkungen in unterschiedlicher Weise Berücksichtigung finden:

In ihrer „Einzelkämpfer-Hypothese“ stellt Riemer (1997) im Hinblick auf eine integrierte Fremdsprachenerwerbstheorie die individuellen Voraussetzungen kognitiver Verarbeitung von sprachlichem Input zusammen und betont die Wechselwirksamkeiten affektiver, sozialer und unterrichtsspezifischer Faktoren. Sie unterscheidet lerner-endogene Einflüsse (wie Intelligenz / Sprachlerneignung, Affekte, Persönlichkeit, Lernstile, Vorwissen usw.) und lerner-exogene Einflüsse (Unterricht, soziale Herkunft, Kontakt, Interaktion usw.), die im Rahmen eines interdependent verstandenen Variablengeflechts wirksam werden. Interaktion im Sinne dieses „Modells“ (vgl. Riemer: 1997, Abb. 52) meint hier also Abhängigkeiten innerhalb der skizzierten Faktorenkomplexion, die im Übrigen sowohl vom sprachbewussten Lerner als auch vom Forscher ein – wie Riemer formuliert – hohes Maß an „Ambiguitätstoleranz“ verlangen.

In Abgrenzung zu dieser „faktorenbasierten Analyse des Spracherwerbs“ mit ihren vom forschenden Wissenschaftler herangezogenen, häufig binären Einteilungen (vgl. etwa endogene vs. exogene, kognitive vs. soziale Einflüsse usw.) spürt Ohm (2000, in Vorbereitung) den lebensgeschichtlichen Zusammenhängen nach, die sich aus autobiographisch-narrativen Interviews mit Lernern (re-)konstruieren lassen. In systematisch erschlossenen Selbstzeugnissen, wie wir sie – weniger akribisch analysierbar – bereits von verschiedenen Persönlichkeiten kennen (z. B. schon sehr früh bei Wandruszka 1979, S. 41ff.), finden sich u.a. Beispiele dafür, wie einzelne Sprecher unter bestimmten sozialweltlichen Bedingungen identitätsbedrohende Erfahrungen beim Lernen oder beim Gebrauch einzelner Sprachen gemacht haben, die zu einer positiven oder negativen Entwicklung der Sprachkompetenz in den ihnen verfügbaren Sprachen geführt haben. In diesem sozialwissenschaftlichen Ansatz erscheint der Lerner nicht als Objekt, sondern er selbst ist es, der zu erkennen gibt, inwieweit sein Fremdsprachenlernen mit seinem sinnhaften Handeln als Lerner verwoben ist. Zusammenhänge dieser Art lassen sich offenkundig recht gut im Kontext eines Sprache-Welt-Systems erfassen.

4.2 Sprachverstehen

Eines der zur Zeit herausragenden Unternehmungen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit ist das EuroCom-Projekt.⁷ Vorrangiges Ziel der mit ihm verknüpften Interkomprehensionsforschung ist es, die Lerner zu einem optimierten Erschliessen von fremdsprachigen Texten zu befähigen, und zwar durch das Aufspüren von Bekanntem im Fremden, d.h. unter Nutzung der menschlichen Fähigkeit zur Übertragung gewonnener Erfahrungen und vertrauter Bedeutungen und Strukturen auf neue Kontexte.

Als bislang fruchtbarstes Anwendungsfeld gilt die Familie der romanischen Sprachen, deren Ähnlichkeiten auf den verschiedenen linguistischen Ebenen die Entwicklung von Transferbasen ermöglichen, die die Grundlage für einen lernökonomischen Erwerb von Leseverständnis in zugleich mehreren romanischen Sprachen abgeben. Mit diesem Ansatz wird darauf vertraut, dass die Ähnlichkeiten, die sich nach einem philologischen Sprachvergleich innerhalb von Sprachfamilien aufzeigen lassen (bislang auf die romanischen, germanischen und slawischen Sprachen bezogen),⁸ beim Lerner zur Herausbildung lernerleichternder Transferbasen führen.

Interaktion bedeutet in diesem Rahmen die systematische Aktivierung von sprachlichem (Vor-)Wissen und die gezielte Übertragung von sprachlichen Formen, Bedeutungen und Kategorien auf mehrere miteinander verwandte Sprachen. Die Prozessualität der damit postulierten Transferabläufe muss allerdings noch empirisch untermauert werden, wie insgesamt – im Sinne einer ökolinguistischen Betrachtungsweise – die bereits erkennbaren Anstrengungen intensiviert werden müssten, den Lerner mit seinen Persönlichkeitsfaktoren und mit seinem Lernumfeld in den Lernprozess einzubeziehen.

⁷ Aus der Fülle der Publikationen, die zu diesem Projekt mit seinen inzwischen weit verzweigten Unterprojekten erschienen sind, sei hier nur eine der jüngsten Bestandsaufnahmen von Klein (2002) genannt. Detailinformationen können von der EuroCom-Info-Homepage abgerufen werden unter: <http://www.eurocom-frankfurt.de>

⁸ In sieben Aussiebevorgängen, den berühmten „Sieben Sieben“, schöpft der Lerner das heraus, was ihm in der Begegnung mit neuen Sprachen bereits bekannt ist. Die sieben Siebe sind – mit Bezug auf die romanischen Sprachen: Internationaler Wortschatz – Panromanischer Wortschatz – Erkennen der Lautentsprechungen – Graphien und Aussprachen – Kernsatztypen – Morphosyntax – Präfixe und Suffixe (vgl. Klein / Stegmann 2000).

4.3 Sprachproduktion

In welchem hohem Maße die Produktion fremdsprachiger Texte vom Einfluss bereits gelernter Sprachen – und keineswegs nur der Muttersprache – betroffen sein kann,⁹ ist seit längerer Zeit in zahlreichen Arbeiten zur Trilingualforschung belegt worden (vgl. zuerst Hufeisen 1991).

Diese möglichen Interaktionen angemessen abbilden zu können, gehört zu den Anforderungen, die von Modellen zur Sprachproduktion mehrsprachiger Lerner erfüllt werden müssen. Vorstellungen hierzu sind vorzugsweise von neueren Modellbildungen zu erwarten, die über die jahrelang vorherrschenden L2-Produktionsmodelle hinausgehen (Hufeisen 2003).

Relativ früh hat z. B. schon Green (1986) einige Überlegungen zur Interaktion einzelner verfügbarer Sprachen im Produktionsprozess vorgestellt, die hier kurz in Erinnerung gerufen werden sollen. Green unterscheidet drei Aktivierungsstufen der beteiligten Sprachen: Als *selected language* bezeichnet er die für den konkreten Sprechanlass ausgewählte Sprache, zu der parallel eine weitere Sprache als eine Art Monitor „mitlaufen“ kann, ohne jedoch zur Artikulation zu gelangen (*active language*); zudem können weitere Sprachen im Langzeitgedächtnis gespeichert sein, ohne dass sie – zumindest erkennbar – in den Produktionsprozess eingreifen (*dormant languages*). Im Rahmen dieser groben Vorstellungen lassen sich in empirischen Untersuchungen zweifellos weitere Zwischenstufen – etwa in Abhängigkeit von der Struktur oder der spezifischen „Regsamkeit“ der verfügbaren Sprachen sowie von der Art der Produktionsaufgabe – aufdecken.

Mit dem Bielefelder Projekt zu mündlichen L2-Produktionen¹⁰ ist angesichts der dort erstellten umfangreichen Datenbasis Gelegenheit zu entsprechend differenzierenden Analysen gegeben. Bei der Datenauswertung hat man sich bislang allerdings weitgehend auf die Beschreibung von Abhängigkeiten beschränkt, die in unterschiedlichen

⁹ Natürlich können auch muttersprachige Textproduktionen fremdsprachige Einflüsse erfahren – sofern der Terminus „Muttersprache“ bei bestimmten Ausprägungen von Mehrsprachigkeit überhaupt noch angemessen ist.

¹⁰ Der ausführliche Titel des ursprünglich von der DFG geförderten Projekts lautet „Zur Funktion der mündlichen L2-Produktion und zu den damit verbundenen kognitiven Prozessen für den Erwerb der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit“. Beschreibungen und Ergebnisse des Projekts finden sich u.a. im Themenheft 32 von *FLuL* (Aguado et al. 2003).

Produktionssituationen zwischen ausgewählten kognitiven Prozessen zu beobachten sind, ohne bei den durchweg mehrsprachigen Probanden (Teilnehmer an studienvorbereitenden Deutschkursen mit dem Ziel der DSH-Prüfung) das Mit- und Nebeneinander der jeweils verfügbaren Sprachen gesondert in den Blick zu nehmen. Dabei bieten sowohl die deutschsprachigen Textproduktionen als auch die Angaben, die die Kandidaten in den mehrfach mit ihnen geführten Interviews zur eigenen Mehrsprachigkeit gemacht haben, genügend Interpretationsmöglichkeiten.

Als Überleitung zum nächsten Bereich, dem Sprachverlust, sei hier lediglich der Hinweis eines marokkanischen Probanden¹¹ aufgegriffen, der u.a. zur Interaktion der ihm verfügbaren Sprachen sein Bedauern darüber äußert, dass mit dem Lernen des Deutschen seine Kenntnisse im Englischen – typischerweise seiner „vorletzten“ Fremdsprache – schlechter geworden seien. Dieses vielen Fremdsprachenlernern vertraute Phänomen verdient ohne Zweifel größere Aufmerksamkeit, als ihm bislang zuteil geworden ist.

4.4 Behalten und Vergessen von Sprachen

Erst zu Beginn der 80er Jahre hat sich ein Forschungsbereich konstituiert, der das Behalten und vor allem das Vergessen von Fremdsprachen (*foreign language attrition*) thematisiert (vgl. Schöpfer-Grabe 1998) und in dessen Rahmen eine Reihe verschiedener Typen von Sprachregression identifiziert worden sind. Hierzu gehören u.a. die bekannten stichwortartig formulierten Prinzipien „last learned – first forgotten“ oder „best learned – last forgotten“ oder auch die etwas banal klingende Feststellung: „The language that is most useful in the current environment will be retained.“ (vgl. Pan / Gleason 1986, S. 202).

Eine umfassende Modellierung, die den Phänomenen des Behaltens und Vergessens von Sprachen bei individuellen mehrsprachigen Lernern Rechnung trägt, ist zur Zeit nicht in Sicht. Deshalb wird auch hierzu – wie in Bezug auf viele andere Phänomene der Mehrsprachigkeit – die „Faktorenkomplexion“ in einzelne Komponenten aufgebrochen, d.h. es werden ausgewählte Fragestellungen untersucht, wie z. B.: Sind bestimmte Sprach-

¹¹ Proband 302 mit folgender „Lernerbiographie“: Seine Muttersprachen sind Arabisch und Berberisch, seine Fremdsprachen – in chronologischer Reihenfolge – sind Französisch (20 Jahre lang), Spanisch (1 Jahr), Englisch (3 Jahre) und Deutsch (6 Monate in Marokko, dann Deutschunterricht in Bielefeld).

strukturen „vergessensresistenter“ als andere? Gehen bestimmte Fremdsprachenkenntnisse gänzlich verloren oder ist nur der Zugang zu ihnen verstellt? Betrifft das Vergessen nur bestimmte Diskursbereiche oder bestimmte Fertigkeiten (Rezeption / Produktion)? Schützt das Erreichen einer bestimmten „kritischen Schwelle“ an Kenntnissen / Fertigkeiten in einer Fremdsprache vor dem Vergessen? (vgl. den Fragenkatalog bei Pan / Gleason 1986, S. 204).

Typisch ökolinguistisch gestalten sich die Fragestellungen, wenn mit ihnen explizit das Mit- und Nebeneinander der Sprachen thematisiert wird.

Zunächst ganz allgemein: Wie hat man sich das Zusammenleben der Sprachen vorzustellen, das sich in aller Regel ohnehin nur im Vollzug, d.h. in konkreten Kommunikationssituationen manifestiert und das ständigen Veränderungsprozessen unterworfen ist? Favorisiert man das Bild von einem gemeinsamen Reservoir für alle Sprachen, bleibt zu klären, wie und unter welchen Bedingungen es dann gelingt, nicht erwünschte Interaktionen zwischen ihnen „auszufiltern“. Wann geht das Lernen oder der Gebrauch einer neuen Sprache zu Lasten einer oder mehrerer der bereits erworbenen / gelernten Sprachen, oder – in Umkehrung der Perspektive – in welchem Maße können letztere vom Lernen und Gebrauch einer neuen Sprache profitieren? Welches sind die entscheidenden Faktoren, die das Behalten oder das Vergessen einzelner Sprachen begünstigen? Auf welche Weise lassen sich die „kleineren“, in diesem Fall die vom Vergessen bedrohten Sprachen erhalten oder wiederbeleben?

Dass Fragen dieser Art für mehrsprachige Sprecher bedeutsam sind, zeigen nicht nur die mehr oder weniger elaborierten Selbstzeugnisse bekannter Persönlichkeiten (vgl. oben unter Abschnitt 4.1); diese Problematik wird jeden Fremdsprachenlerner beschäftigen, der sich der Wechselwirkungen zwischen den ihm verfügbaren Sprachen bewusst geworden ist. Zur Illustration sei – aus einer kleinen Umfrage bei Kasseler Fremdsprachenstudierenden – der Eindruck einer Studentin wiedergegeben, die 4 Jahre lang in Deutsch und Kroatisch aufgewachsen ist, dann aber in der Familie nur noch Deutsch gesprochen und sich später – in Schule und Hochschule sowie im Ausland – weitere Fremdsprachen angeeignet hat:¹²

¹² Angaben zur Lernergeschichte: Englisch Beginn mit 10 Jahren / 10 Jahre lang, Französisch Beginn mit 12 Jahren / 6 Jahre lang, Spanisch Beginn mit 14 Jahren / 4 Jahre lang plus 1 Jahr Spanienaufenthalt.

„Ich habe mehrmals versucht, Kroatisch wiederzuerlernen, indem ich meine Mutter gebeten habe, einfach mit mir zu sprechen, bin aber gescheitert. Seit meinem Spanienjahr ist Spanisch bei mir scheinbar über den anderen Fremdsprachen gespeichert. Wenn ich Englisch spreche oder schreibe, schleichen sich ständig spanische Wörter ein. [...] Meine aktiven Französischkenntnisse sind außerdem vollständig verschüttet. Ein anderes Phänomen ist, dass ich spanische Ausdrücke ins Deutsche übernehme, ohne dass es mir auffällt.“¹³

5. Ökologie und Mehrsprachigkeit

Es sollte deutlich geworden sein, dass eine ökolinguistisch orientierte Betrachtung von individueller Mehrsprachigkeit nicht so sehr dazu beiträgt, neues Erklärungspotential bereitzustellen, dass sie aber sehr wohl dazu anregen kann, Mehrsprachigkeit im Lichte von Prinzipien und Fragestellungen zu sehen, die im Rahmen überkommener „Forschungsmetaphern“ nur eine marginale Rolle spielen. In diesem Sinne sollen hier noch einmal einige der zentralen Prinzipien der Ökosystemmetapher (vgl. oben den Katalog an charakteristischen Merkmalen unter Abschnitt 3.) aufgegriffen auf das Phänomen der individuellen Mehrsprachigkeit bezogen werden:

1. Die zu beobachtenden Wechselwirkungen sind vielfältiger Natur. Sie können sich auf den Komplex des Sprache-Welt-Systems beziehen und damit die Abhängigkeiten zwischen sozialem Umfeld und dem Lernen / Gebrauch einzelner (Fremd-)Sprachen betreffen (siehe oben Abschnitt 4.1). Sie können aber auch die Interaktionen bezeichnen, die potentiell zwischen allen erworbenen / gelernten Sprachen und Teilkompetenzen eines Lerner zu postulieren sind, wobei diese Sprachen ihren Status im Zusammenleben miteinander und ihren „Aktivierungsgrad“ ständig verändern können – hier ist nur eine prozesshafte Betrachtungsweise angemessen. Dabei muss der subjektive Eindruck, den der individuelle Lerner von seinem eigenen „Sprachenbesitz“ hat, unterschieden werden von den fremdsprachigen Fertigkeiten, die er in konkreten Kommunikationshandlungen zu erkennen gibt. In aller Regel unterschätzen Lerner deutlich die eigenen vorhandenen rezeptiven Fertigkeiten.
2. Die Betonung von Gemeinsamkeiten, die zwischen den zu lernenden Sprachen bestehen, liegt derzeit ganz im Trend sowohl der Fremdsprachenlehrforschung als auch der europäischen Sprachenpolitik. Damit verbunden ist die dem Lerner zu

¹³ Erwähnenswert erscheinen auch Äußerungen wie: „Ich kann auch auf Französisch über ein spanisches Grammatikproblem nachdenken.“ (deutsche Muttersprachlerin) oder: „Ich habe auch schon im Traum von einer Sprache in die andere gewechselt.“

vermittelnde Fähigkeit, das gesamte Repertoire an erworbenen Sprachenkenntnissen und Lernerfahrungen zu nutzen und die einzelnen Sprachen nicht isoliert nebeneinander zu belassen (siehe oben: *Referenzrahmen* oder *EuroCom*). Die Interferenzproblematik, die jahrelang in Verbindung mit dem Lernziel „*near-native like competence*“ im Vordergrund gestanden hat, erhält somit einen neuen Stellenwert.

3. „Sprach- und Kulturkontakt impliziert stets auch Sprachkampf“ – diese aus der Soziolinguistik und Sprachenpolitik bekannte Beobachtung lässt sich in einer – weniger martialisch formulierten – ökolinguistischen Variante auch auf den Sprachenkontakt im mehrsprachigen Lerner übertragen:¹⁴ „Der Kontakt mit neuen Sprachen / Kulturen impliziert stets auch eine Neuorganisation des gesamten, dem Lerner verfügbaren Sprachenbiotops.“ Die Fragestellung, ob und inwieweit sich dieses Wachstum auf Kosten bereits bestehender Sprachfertigkeiten vollzieht – bis hin zum (vermeintlichen?) Sprachverlust – eröffnet ein interessantes Forschungsfeld mit zahlreichen Facetten, in dessen Rahmen zu klären bleibt, inwieweit sich generell die ökologischen Prinzipien der Selbstorganisation und Vernetzung übertragen lassen.

Eine ökologische Sichtweise begünstigt nicht nur die Bevorzugung bestimmter Forschungsschwerpunkte, sie lenkt auch methodisch-didaktische und curriculare Überlegungen in eine bestimmte Richtung:

4. Die Förderung des Kleinen gegenüber dem Großen kann als Aufforderung an den Lerner verstanden werden, seine „schwachen“ Sprachen nicht gänzlich zu vernachlässigen, sondern vielmehr Anlässe zur ihrer Aktivierung zu suchen und zu nutzen (*language maintenance*). Solche Anlässe werden im Übrigen bereits in einigen Lehrwerken geschaffen, in denen die Texte nicht nur in der zu lernenden Fremdsprache, sondern gelegentlich in einer anderen „Originalsprache“ angeboten werden.

Der Versuch, die Vielfalt kleinerer und mittlerer Erscheinungen vor der Einfalt des Großen zu retten, ist zunächst soziolinguistisch, d.h. auf die zu erhaltende Sprachenvielfalt zu beziehen. Er erfährt seine Konkretisierung aber darin, dass bei den individuellen Lernern über die Bereitschaft zum Lernen einer „großen“ Sprache hinaus Empathie für die „kleineren“ Sprachen entwickelt wird. Die aktuelle europäische „Mehrsprachigkeitspolitik“ ist darauf ausgerichtet – sofern die offiziellen Vorgaben in den Partnerlän-

¹⁴ Vgl. bereits Haugen (nach Fill 1993, S. 2), der von „Konkurrenzkampf“ und „Rivalität“ spricht (siehe oben unter Abschnitt 3.)

dern wirklich umgesetzt werden –, dass die Bürger die Bereitschaft zum Erwerb von Teilkompetenzen in möglichst vielen Sprachen erwerben und erhalten oder – ökolinguistisch ausgedrückt – dass sie ein möglichst vielfältig gestaltetes Sprachenbiotop anlegen und im Rahmen ihres lebenslangen Lernens „hegen und pflegen“.

Bibliographie

- Aguado, K. / Bärenfänger, O. / Beyer, S.** (Koord.) (2003): *Themenschwerpunkt: Mündliche Produktion in der Fremdsprache. FLuL 32.*
- Albert, M. L. / Obler, L. K.** (1978): *The Bilingual Brain.* New York: Academic Press.
- Aronin, L. / O’Laoire, M.** (im Druck): Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In: C. Hoffmann / J. Ytsma (eds.): *Trilingualism in Family, School and Community.* Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Bertrand, Yves et al.** (Red.) (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen 43*, 208 – 213.
- Calvet, L.-J.** (1999): *Pour une écologie des langues du monde.* Paris: Plon.
- Cartagena, N.** (2001): Kontrastive Linguistik. In: G. Holtus et al. (Hrsg.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Vol. I,2. Tübingen: Niemeyer, 686 – 707.
- Ervin, S. M. / Osgood, C. E.** (1954): Second language learning and bilingualism. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology 49 (Suppl.)*, 139 – 146.
- Europäische Kommission** (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fill, A.** (1987): *Wörter zu Pflugscharen. Versuch einer Ökologie der Sprache.* Wien / Köln: Böhlau.
- Fill, A.** (1993). *Ökolinguistik. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.
- Fill, A.** (Hrsg.) (1996): *Sprachökologie und Ökolinguistik.* Tübingen: Stauffenburg.
- Finke, P.** (Hrsg.) (1983): *Sprache im politischen Kontext. Ergebnisse aus Bielefelder Forschungsprojekten zur Anwendung linguistischer Theorien.* Tübingen: Niemeyer.
- Franceschini, R. et al.** (im Druck): Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages. In: J. Cenoz / B. Hufeisen / U. Jessner (eds.): *The Multilingual Lexicon.* Dordrecht: Kluwer.
- Goethe-Institut et al.** (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Übersetzt von J. Quetz in Zusammenarbeit mit R. Schieß und U. Sköries; Übersetzung der Skalen: G. Schneider. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Green, D. W.** (1986): Control, activation and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals. In: *Brain and Language 27*, 210 – 223.
- Haugen, E.** (1972): The stigmata of bilingualism. In: E. Haugen: *The Ecology of Language*, ed. A. S. Dil, Stanford: University Press, 307 – 324.
- Hufeisen, B.** (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion.* Frankfurt: Lang.

- Hufeisen, B.** (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: N. Baumgarten et al. (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8 (2/3). 1 – 13.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm>
- Jessner, U. / Herdina, Ph.** (1996): Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz. In: A. Fill (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökoluistik*. Tübingen: Stauffenburg, 217 – 229.
- Klein, H. G.** (2002): Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung. In: G. Kischel (Koord. und Hrsg.): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9. – 10. November 2001. Hagen: Fernuniversität, 40 – 50.
- Klein, H. G. / Stegmann, T. D.** (2000): *Die Sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Editiones EuroCom, Bd. 1, Aachen: Shaker.
- Miller, G. A.** (1974): Toward a third metaphor for psycholinguistics. In: W. B. Weimer / D. S. Palermo (eds.): *Cognition and the Symbolic Processes*. Hillsdale / N.J.: Erlbaum, 397 – 413.
- Ohm, U.** (2000): Second language acquisition in terms of autobiographic narratives. In: B. Swierzbin et al. (eds.): *Social and Cognitive Factors in SLA: Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*. Somerville / MA: Cascadilla Press, 458 – 477.
- Ohm, U.** (in Vorb.): *Zum Zweitsprachenerwerb von wirklichen Menschen*.
- Pan, B. A. / Gleason, J. B.** (1986): The study of language loss: Models and hypotheses for an emerging discipline. In: *Applied Psycholinguistics* 7, 193 – 206.
- Riemer, C.** (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schleicher, A.** (1863): Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft. Weimar. Abgedruckt in H. H. Christmann (1997): *Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 85 – 108.
- Schöpfer-Grabe, S.** (1998): 'Use it or lose it?' Zum Phänomen der Foreign Language Attrition. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 231 – 263.
- Strohner, H.** (1996): Die neue Systemlinguistik: Zu einer ökosystemischen Sprachwissenschaft. In: A. Fill (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökoluistik*. Tübingen: Stauffenburg, 49 – 59.
- Trampe, W.** (1990): *Ökologische Linguistik. Grundlagen einer ökologischen Wissenschafts- und Sprachtheorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Trampe, W.** (1996): Ökosysteme und Sprache-Welt-Systeme. In: A. Fill (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökoluistik*. Tübingen: Stauffenburg, 59 – 75.
- Wandruszka, M.** (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München / Zürich: Piper.

Mehrsprachigkeitskonzept in Europa: Zur Bedeutung von Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik

Gerhard Neuner
(Universität Kassel)

0. Zur Einführung

Im vorliegenden Beitrag möchte ich auf den Zusammenhang von Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik sowie ihre Bedeutung für die Entfaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingehen. Beide Aspekte – Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik – sind meiner Meinung nach für die Entfaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Europa von zentraler Bedeutung:

- die *Sprachenpolitik* auf der übergeordneten gesellschaftlich-politischen Ebene, weil sie die Entscheidungsgrundlagen für die Auswahl und Gewichtung der Sprachen liefert, die im Schulcurriculum angeboten werden, und die ‘offizielle Perspektive’ des Blicks auf das Zielsprachenland und seine Bewohner festlegt. Sie stellt sozusagen die „äußeren Weichen“ für die Entfaltung des Mehrsprachigkeitskonzepts;
- die *Fremdsprachenpädagogik* auf der Ebene der Schule als Institution, weil sie im Rahmen der übergreifenden Vorgaben der Schul-Pädagogik die „innere Weichenstellung“, das Leit-Konzept von Erziehung und Bildung durch Fremdsprachen bereit stellt, in dessen Rahmen sich im Fremdsprachenunterricht Mehrsprachigkeit entfalten soll.

1. Sprachenpolitik: Ebenen und Faktoren

1.1 Das Modell hierarchisch gefügter Bezugsebenen

Bei der Analyse der Entwicklung der Lehrmethoden des fremdsprachlichen Unterrichts habe ich ein Faktorenschema entwickelt, das diese Ebenen und ihre Interdependenz zu verdeutlichen sucht (Neuner / Hunfeld 1993):

- Ebene 1: gesellschaftlich-politische Ebene (z. B. Außenbeziehungen)
- Ebene 2: institutionelle Ebene (z. B. Schule)
- Ebene 3: fachliche Ebene (Fachdidaktik)
- Ebene 4: unterrichtliche Ebene (Fachmethodik)

Wir bewegen uns bei dem vorliegenden Thema – Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik – auf den ersten beiden Ebenen dieses Modells.

Die Sprachenpolitik ist dabei auf der übergreifenden Ebene anzusetzen. Auf Grund von gesellschaftlich-politischen Gegebenheiten werden bildungspolitische Richtlinien in einem Land, einer Region etc. formuliert, die ganz allgemein die Auswahl, die Abfolge und die Gewichtung (Anteil an der zur Verfügung stehenden Zeit für Fremdsprachen) bestimmter Sprachen im schulischen Curriculum regeln. Sie geben darüber hinaus auch – wie schon erwähnt – das ‘offizielle Bild’ vom Zielsprachenland, seiner Soziokultur und seiner Menschen vor (Neuner 1999).

1.2 Außenpolitische und innenpolitische Perspektiven

Es lassen sich zwei Aspekte der Sprachenpolitik unterscheiden, die ganz unterschiedlichen Einfluss nehmen können:

1.2.1 Die außenpolitische Konstellation: ‘Sprachenpolitik nach außen’: Aufnahme von Sprachen als *Fremdsprachen* in das Schulcurriculum

Je nachdem, ob die politischen Außenbeziehungen z. B.

- freundlich-partnerschaftlich / neutral / feindlich sind, ob sie
- geprägt sind von Abhängigkeit oder Unabhängigkeit und ob
- geographische Distanz oder Nähe (Grenznachbarschaft) vorliegt,

wird es zu einem ganz unterschiedlichen Angebot von Fremdsprache(n) im Schulcurriculum und ihrer Wertschätzung (und des Landes / der Region, die sie vertreten) kommen, zur Präferenz, ja Dominanz von bestimmten Sprachen im Fremdsprachencurriculum oder zu ihrer Abwertung oder gar Ausklammerung.

Das historisch gewachsene außenpolitische Verhältnis spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Mit dem Wandel der außenpolitischen Verhältnisse kann es zu einer markanten Veränderung der Akzeptanz und der Stellung der jeweiligen Sprache kommen (z. B. Aufwertung / Abschwächung ihres Status im Schulcurriculum), wie uns die Entwicklungen z. B. in den mittel- und osteuropäischen Staaten (MOE) seit dem Ende der 80er Jahre sehr deutlich gezeigt haben (Aufwertung des Englischen und des Deutschen / Rückgang des Russischen).

1.2.2. Die innenpolitische Konstellation: Sprachenpolitik ‘nach innen’ – die Situation von Sprachen als *Zweitsprachen* neben der einheimischen Sprache

Die innenpolitische Dimension bezieht sich auf die Sprachen, die *innerhalb* einer sozialen oder politischen Gemeinschaft vorfindbar sind. Es handelt sich um die Sprachen derer, mit denen wir unmittelbar und Tag für Tag als Nachbarn innerhalb einer Gemeinschaft zusammenleben. Je nach Land können das Gruppen / Minderheiten sein, die schon seit langer Zeit im eigenen Land sind; es können Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, politisch / religiös Verfolgte, die Asyl suchen, legale oder illegale Immigranten etc. sein.

Zu den Faktoren, die im innenpolitischen Bereich eine entscheidende Rolle (bezüglich des Status und der Akzeptanz) spielen, zählen Fragen des Rechtsstatus und des Sozialstatus:

a) Rechtsstatus:

Vom Rechtsstatus hängen die Zukunftsperspektiven einer Gruppe ab. Ohne einen gesicherten Rechtsstatus gibt es keine ausreichende Motivation der Betroffenen für längerfristiges Sprachenlernen und für Ausbildung.

b) Sozialstatus

Der Sozialstatus ist also nicht nur abhängig vom Rechtsstatus, sondern darüber hinaus auch noch von „Fremdheits“-Merkmale und ihrer Bündelung bei den einzelnen Gruppen und Individuen.

Solche Fremdheitsmerkmale betreffen z. B.

- das Herkunftsland (bekannt / unbekannt; geschätzt [z. B. als Urlaubsland] / nicht geschätzt; räumlich nahe oder weit entfernt)

- die Volkszugehörigkeit (historische Beziehungen: befreundet / verbündet oder Gegner; neutrale Beziehungen)
- die Zurechnung zu einem weltanschaulichen Lager (‘westlich’ / ‘östlich’; ‘kapitalistisch’ / ‘sozialistisch’ etc.)
- die Zurechnung zu einer bestimmten sozialen Schicht, die z. B. durch den Grad von mitgebrachtem Wohlstand oder Bildung (Kennzeichen sind u.a. Kenntnisse von Fremdsprachen) gekennzeichnet ist
- die Religion und Kultur (vertraut [z. B. christlich] oder fremd [z. B. Islam])
- die Rasse (‘unauffällig’ [‘so wie wir’] oder ‘auffällig anders’ [z. B. andere ‘von uns’ abweichende Merkmale des Aussehens]).
- Nicht zuletzt ist auch der Grad der Beherrschung der Sprache des aufnehmenden Landes ein wichtiger Indikator für den Sozialstatus.

Man kann sich leicht ausmalen, welche Gruppen bei der Bündelung vieler dieser Faktoren ‘ganz unten’ stehen, d.h. nur wenig Akzeptanz bei uns erfahren.

Aus dem Rechts- und dem Sozialstatus ergeben sich die außerordentlich unterschiedlichen Haltungen – und z. T. auch Vor-Urteile – gegenüber den einzelnen Gruppen und ihrer Akzeptanz, die dann als „Erkennungs- und Zuschreibungsmerkmale“ auf das einzelne Gruppenmitglied übertragen werden.

Daraus ergeben sich dann auch ganz bestimmte – z. T. sehr unterschiedliche – Erwartungen des aufnehmenden Landes, aber auch der Gruppen selbst, bezüglich ihres Status im aufnehmenden Land.

Sie reichen vom einen Extrem der Erwartung der totalen Assimilation (d.h. von der Übernahme der Wertvorstellungen und Lebensweisen der Gesellschaft und Umwelt unter Aufgabe bzw. Zurückdrängung der “mitgebrachten“ kulturellen Identität und Aufgabe der eigenen Sprache) bis hin zum anderen Extrem, der völligen Segregation (Absonderung als Gruppe / Ausschluss und Ablehnung sowie Abwertung ihrer Sprache durch die aufnehmende Umwelt: Ghettoisierung).

1.3. Zum Verhältnis von Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik

Die Sprachenpolitik legt also die übergreifenden Bedingungen fest, in deren Rahmen Fremdsprachen ihren Platz in der Schule als Institution der Gesellschaft erhalten. Die

Fremdsprachenpädagogik formuliert die erzieherischen Leitlinien für den Umgang mit dem für den Fremdsprachenunterricht spezifischen Aspekt des „Fremden“.

Da Fremdsprachenunterricht nicht im ‘luftleeren Raum’ stattfindet, sondern unausweichlich – auch bei der Entfaltung von sprachlichen Fertigkeiten und sprachlichen Teilsystemen – mit Vorgaben zu Bildung und Erziehung aus dem eigenen soziokulturellen Kontext und mit Themen und Inhalten der Zielsprachenwelt verbunden ist (außer wir würden Esperanto oder eine andere ‘lingua franca’ anbieten), geht es bei dieser ‘Begegnung mit der fremden Welt’ immer auch – und das ist die genuin pädagogische Perspektive – um die Ausprägung von Haltungen und Einstellungen in der Begegnung mit der fremden Welt. Letztlich geht es dabei im Prozess des Fremdsprachenlehrens und -erlernens um die Auseinandersetzung mit den Normen und Werten der fremden Welt *und* – implizit – der eigenen Welt und ihrer Normen- und Wertvorstellungen, die sich bestätigt oder in Frage gestellt finden. Fremdsprachenunterricht ‘lässt also die Beteiligten nicht kalt’!

Weil diese affektive Zielkomponente des Fremdsprachenunterrichts nachhaltig den Blick auf die fremde und die eigene Welt und damit das Zusammenleben der Menschen beeinflusst, ist die Beschäftigung mit der Fremdsprachenpädagogik für die Entwicklung des Mehrsprachigkeitskonzepts von solch eminenter Bedeutung.

1.4. Europäische Sprachenpolitik

Die Sprachensituation in Europa ist einerseits gekennzeichnet durch eine sehr große Sprachenvielfalt und viele Sprachgrenzen auf engstem Raum (über 80 Sprachen in mehr als 40 Ländern), wobei die einzelnen Sprachen einen sehr unterschiedlichen Status haben können:

- ‘Staatssprachen’ (ein Land – eine Sprache);
- als Sprache eines Sprachraums, der mehrere Länder oder Teile von Ländern umfasst (wie dies beim Deutschen der Fall ist)
- Länder mit mehreren gleichberechtigten Sprachen
- Minderheitensprachen (mit anerkanntem oder nicht anerkanntem Status)
- Sprachen mit einem sehr hohen Kommunikationsradius (z. B. Englisch; Spanisch; Portugiesisch als ‘Weltsprachen’, aber mit z. T. nur begrenzter Zahl von Muttersprachensprechern in Europa selbst (z. B. Portugiesisch))

Die Sprachensituation in Europa ist andererseits aber auch gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Migrationsbewegung (innerhalb Europas und von außerhalb nach Europa). Man schätzt, dass in Europa zur Zeit über 20 Millionen Menschen ‘unterwegs’ sind (als Arbeitsmigranten / Flüchtlinge / Vertriebene / Verfolgte etc.).

Der Europarat hat seit vielen Jahren und in einer Reihe von Dokumenten seine Position in der Sprachenpolitik – sowohl für den Bereich der ‘Sprachenpolitik nach außen’ als auch im Bereich der ‘Sprachenpolitik nach innen’ – unmissverständlich dargelegt.

a) Im Bereich der ‘Sprachenpolitik nach innen’ sind es vor allem zwei Dokumente:

- *die Europäische Charta für regionale Sprachen und Minderheitensprachen*
- *die Rahmenkonvention zum Schutz nationaler Minderheiten*

Grundsätze sind:

- Der Zugang zum Sprachenlernen ist ein Recht aller.
- Sprachenlehren und –lernen sollte die Entwicklung sozial verantwortlichen Bürgertums fördern.
- Sprachenlernen ist ein lebenslanger Prozess.

Anzustreben ist grundsätzlich die *Integration*, d.h. die gesellschaftliche und sprachliche Eingliederung der einzelnen Gruppen und ihrer Mitglieder in das aufnehmende Land unter Wahrung der ‘mitgebrachten Identität’, von der die Sprache ein Teil ist.

Der Europarat hat kürzlich einen so genannten *GUIDE for the Development of Language Education Policies in Europe* (draft version September 2002; main version 2003) veröffentlicht, der sich insbesondere mit der multikulturellen und mehrsprachigen Situation in vielen Ländern Europas beschäftigt und in dem Maßnahmen und Vorschläge zur Verwirklichung von Integrationsmaßnahmen aufgezeigt werden.

Terminologisch wird im *GUIDE* unterschieden zwischen

- multilinguality: die (‘äußere’) Mehrsprachigkeitssituation in einer Gemeinschaft (Vorhandensein mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft)
- plurilinguality: die (‘innere’) individuelle Mehrsprachigkeit des Menschen (Mehrsprachigkeit ‘im Kopf’ des einzelnen)

- b) Auch für den Bereich der ‘Sprachenpolitik nach außen’ gibt es eine Reihe von offiziellen Dokumenten des Europarats (vgl. GUIDE, 2003).

Die wohl bekannteste ist die Richtlinie 18 des Ministerrats des Europarats von 1982. Sie lautet u.a.

- (...), „dass es allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Fremdsprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können (...)
- (...) dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln.“

Nachdrücklich wird das Mehrsprachigkeitskonzept auch in dem vom Europarat 2001 herausgegebenen *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* vertreten.

Im Einklang mit den Forderungen des Europarats ist auch die Empfehlung der Europäischen Union (EU) in Brüssel formuliert:

Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache Kenntnis von mindestens zwei weiteren Fremdsprachen haben (vgl. Europäische Kommission (1995).

Das Erlernen möglichst vieler Sprachen ist deshalb aus der Sicht des Europarats wie auch aus der Sicht der Europäischen Union ein Kernelement europäischer Integration.

Ohne eine drastische Ausweitung der Fremdsprachenkenntnisse in Europa besteht die Gefahr eines Scheiterns der politischen Integration Europas! Aus diesem Grund bemühen sich sowohl Europarat als auch Europäische Union so nachdrücklich um die Ausweitung des Fremdsprachenangebots in ihren Mitgliedsländern.

2. Fremdsprachenpädagogik und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wir stellen einerseits fest, dass die Bürger Europas unausweichlich immer mehr plurilingual werden müssen, damit die politische Integration gelingt. Das erfordert nicht nur große Lernanstrengungen, sondern setzt auch voraus, dass Umdenkprozesse bezüglich des Umgangs mit den ‘fremden Welten’ von enormem Ausmaß in Bewegung kommen. Der politisch gewollte Integrationsprozess hat also nicht nur mit ‘mehr Sprachen im Kopf’ zu tun, sondern auch mit der Entwicklung von ‘Plurikulturalität im Kopf’!

Wir stellen andererseits fest, dass die wachsende Multilingualität der europäischen Länder die Menschen und ihre Sprachen immer mehr ‘durcheinanderwirbelt’ und – im Verbund mit der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationsmedien (Fernsehen; Internet etc.) – auch denen, die früher in ihrem Leben kaum fremden Welten begegnet sind – immer neue – und oft auch verwirrende – primäre und sekundäre Erfahrungen sprachlicher und kultureller Vielfalt und Fremdheit vermittelt.

Welche Antworten kann die Fremdsprachendidaktik darauf geben?

2.1. Grundlegende Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Für die Entwicklung des Mehrsprachigkeitskonzepts kann man aus dem Gesagten zwei grundlegende Perspektiven und Zielsetzungen für die Fremdsprachendidaktik ableiten:

a) *Das übergreifende Ziel der Verständigung:*

Fremdsprachenlernen dient der Verständigung der Menschen untereinander.

Dies ist das Konzept der Kommunikativen Didaktik (Ziel: Entfaltung alltagsbezogener Kommunikation), wie es in vielen Kampagnen des Europarats seit den 70er Jahren entwickelt und in den mittlerweile für fast alle europäischen Sprachen vorliegenden „threshold levels / Kontaktschwellen“ ausgeführt ist.

Diese Funktion übernimmt in der heutigen Sprachenkonstellation das Englische, das in fast allen Ländern als erste Fremdsprache gelehrt wird und eine Art ‘lingua franca’ internationaler Kommunikation geworden ist.

b) *Das übergreifende Ziel des Verstehens:*

Fremdsprachenlernen dient dem wechselseitigen Verstehen der Sprache und der Sozialkultur der Partner.

Dies ist das Konzept der Interkulturellen Didaktik (Ziel: Entfaltung der Toleranz, der Akzeptanz und des Interesses aneinander). Vor allem den Folgefremdsprachen kommt die Aufgabe zu, nicht nur Alltagskommunikation zu ermöglichen, sondern die Lernenden mit 'fremden Welten' vertraut zu machen.

Das Mehrsprachigkeitskonzept ist demnach kein grundlegend neuer didaktischer Entwurf, sondern es versteht sich als Integration beider Ansätze und Perspektiven des Fremdsprachenlehrens und -erlernens auf der didaktischen Ebene (Lernziele, Lerninhalte). Ihr genuines Ziel ist auf der Ebene der Methodik die Entwicklung von synergetischen Lehr- und Lernverfahren zur Verbesserung der Ergebnisse des Unterrichts in mehreren Fremdsprachen.

Diesem Ziel dienen zwei grundlegende Elemente des Mehrsprachigkeitskonzepts:

1. die Entwicklung des plurilingualen Bewusstseins (Sprachaufmerksamkeit / language awareness) und des plurikulturellen Bewusstseins (cultural awareness)
2. die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins (bewusste Entfaltung effizienter Lehr- / Lerntechniken und Lehr- / Lernstrategien)

2.2 Das Konzept der Fremdsprachenpädagogik

Fremdsprachenpädagogik bezieht sich insbesondere auf die zuerst genannte der beiden Perspektiven: die Entfaltung des plurilingualen und plurikulturellen Bewusstseins. Fremdsprachenpädagogik und interkulturelle Fremdsprachendidaktik sind also eng aufeinander bezogen.

Wir erleben heute angesichts der oben erwähnten dramatischen Veränderungen unserer Welt, die die Menschen unterschiedlichster Sprachen und Kulturen in immer engeren Kontakt miteinander bringt, dass diese Begegnungen mit fremden Welten nicht „von selbst“ zu mehr Verständnis und Toleranz führen, sondern dass vielmehr die Gefahr besteht, dass die Menschen sich abkapseln und zurückziehen (meine Gruppe; mein Land; meine Nation etc.), statt aufeinander zuzugehen („Das Boot ist voll“!), Vorurteile gegeneinander entwickeln, und dass im schlimmsten Fall die Völker, Nationen und Men-

schen – auch in Europa – aggressiv aufeinander losgehen. Wenn aber z. B. in Europa Integration das erklärte Ziel ist, dann brauchen wir – allgemein, aber ganz besonders für den Fremdsprachenunterricht – ein pädagogisches Konzept, das das Verstehen und die Verständigung der Menschen untereinander zu fördern versucht. In der Pädagogik wird dieses übergreifende Ziel als „universale Solidarität“ definiert, die auf dieser Grundlage eine „innovatorische Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit“ zu entfalten versucht (Peukert 1986; zitiert bei Meyer, S. 49).

Ich zitiere an dieser Stelle den Pädagogen Meinert A. Meyer (in Bausch u.a. (1989), 3. Aufl. 1995, S. 49):

„Die Solidarität der Nationen dieser Erde wäre Schall und Rauch, wenn es nicht eine Verständigung gäbe, die trotz der Differenzen in Weltanschauung, Kultur und politischem System realisiert werden könnte. Wo sonst, wenn nicht im Fremdsprachenunterricht, kann die nachwachsende Generation lernen, andere Menschen als Mitmenschen anzuerkennen? Wo sonst kann man lernen, Aggressivität gegenüber Fremden und Angst vor dem Fremden abzubauen? Kulturelle Vielfalt, Empathie für das Fremde und Liebe zur fremden wie zur eigenen Sprache und Kultur sind keine Gegensätze. Anerkennung der anderen Menschen in ihrer Andersartigkeit und internationale Solidarität sind deshalb das Ziel des fremdsprachlichen Bildungsprozesses.“

Übergreifende Qualifikationen, die im Rahmen dieser Pädagogik universaler Solidarität entwickelt werden müssten, sind

- Empathie: die Fähigkeit, sich in andere hinein zu versetzen
- Rollendistanz: die Fähigkeit, sich und die eigene Position ‘von außen’ zu sehen
- Ambiguitätstoleranz: die Fähigkeit, Widersprüche zwischen der eigenen und einer fremden Position auszuhalten
- Identitätsdarstellung: die Fähigkeit, sich selbst den anderen gegenüber verständlich zu machen

Diese Kategorien wurden von der Sozialpsychologie (Krappmann 1969) entwickelt. Sie gelten für das Zusammenleben der Menschen allgemein innerhalb einer Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft. Sie gelten selbstverständlich aber auch für das Verstehen und die Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg, wie dies für den Gebrauch der Fremdsprachen charakteristisch ist.

Dass Fremdsprachenlernen zu einer Veränderung der subjektiven Wahrnehmung der Außenwelt und damit zu einer Veränderung des eigenen Standpunkts führt, hat schon Humboldt betont:

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte (...) die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält. Nur weil man in eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigne Welt –, ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden“ (Humboldt 1830-35/1969, S. 434, zitiert bei Meyer, S. 48).

Entscheidend für die „Fremdsprachenpädagogik der Solidarität“ ist die Erkenntnis, dass beim Erlernen einer fremden Sprache nicht nur Stadien einer „Interimssprache“ zwischen der eigenen und der fremden Sprache durchlaufen werden, sondern dass dabei auch Szenarien einer „Interimswelt“ zwischen der eigenen und der fremden Welt entstehen. Diese ‘Zwischenwelt im Kopf’ muss genauer erforscht werden, wenn wir näheren Aufschluss darüber bekommen wollen, wo diese Fremdsprachenpädagogik ansetzen und wie sie ausgestaltet werden könnte (Neuner 1999).

Gegenwärtig lassen sich die Konturen dieser Art von Fremdsprachenpädagogik eher in einem Katalog von Fragen als in fertigen Antworten formulieren:

- Welche Faktoren nehmen besonderen Einfluss auf die Ausgestaltung dieser Interimswelt?
- Welche Prozesse laufen bei der ‘Inszenierung’ dieser ‘Interimswelt im Kopf’ ab?
- Wie könnte man erreichen, dass die Lernenden Bewusstsein von dieser Interimswelt im eigenen Kopf entwickeln?
- Welche Rolle spielt z. B. die eigene Welt bei dieser Inszenierung?
- Welche Elemente, Einheiten und Strukturen dieser Interimswelt lassen sich erkennen? (z. B. Stereotype; Bewertungsprozesse: Entstehung von Vor-Urteilen)
- Welche Rolle spielen Stereotypisierungen, Vorurteile etc.? Wie geht man mit ihnen im Fremdsprachenunterricht um?
- Wie initiiert man Wahrnehmungsprozesse des Fremden? Wie kann man die Aushandlung dessen, was man wahrnimmt, (fremd)sprachlich ausgestalten?

- Wie initiiert und gestaltet man also Aushandlungsprozesse zwischen der eigenen und der fremden Welt? (Wahrnehmungen besprechen; Kommunikationsstrategien in der Begegnung mit dem Fremden entwickeln)
- Wie kann man erreichen, dass sich die Wahrnehmung des Fremden ohne Angst und Abwehr vollzieht und dass Aufgeschlossenheit und Interesse am anderen entwickelt werden? Wie geschieht diese Annäherung an das Fremde, das zugleich eine Veränderung dieser Interimswelt bedeutet?
- Wie verändert sich die Interimswelt im Prozess der Annäherung an das Fremde?
- Welche Themen sind für diesen Bedeutungsaushandlungsprozess besonders relevant?
- Wie bereitet man die Themen so auf, dass Fragen und Aushandlungsprozesse ausgelöst werden?
- Welche spezifischen Aufgaben und Übungen lassen sich für dieses didaktische Konzept entwickeln?
- Welche veränderten Rollen spielen das Lehrwerk bzw. die Lehrperson in diesem Konzept?
- Wie müsste der Fremdsprachenunterricht ganz konkret gestaltet werden, damit Solidarität erlebt und praktiziert wird?!

Deutlich wird schon beim ersten Nachdenken über dieses Konzept, dass es weniger um die Reproduktion von sprachlichen Alltags- Verhaltens- und Rollenmustern in der fremden Welt geht, wie sich dies die Kommunikative Didaktik – zumindest in ihren frühen Entwürfen – zum Ziel gesetzt hatte, da dies eher zu einer Assimilation an die Verhaltensnormen der Zielsprachenwelt als zu einer Auseinandersetzung mit ihr führt.

Zu denken geben sollte uns in diesem Zusammenhang eine zunächst ziemlich radikal klingende Forderung der Pädagogik der universalen Solidarität:

„Der Fremdsprachenunterricht sollte (...) die Fiktion der ‘natürlichen’, ‘authentischen’ Kommunikation ‘in’ der Fremdsprache aufgeben. Natürlich ist nur die Sprachgrenzen überwindende Kommunikation zwischen Menschen, deren Zwischensprachen unterschiedlich weit entwickelt sind.“(Meyer, S. 51)

Wenn man diesen Hinweis ernst nimmt, steht uns eine ziemlich dramatische Umgestaltung des didaktisch-methodischen Fremdsprachenunterrichts bevor! Dann wäre nämlich diskursive Kommunikation (Bedeutungsaushandlung in der Fremdsprache) nicht weniger wichtig als die Entwicklung von Gesprächsfähigkeit in Alltagssituationen.

3. Zum Abschluss

Ich komme zum Abschluss meiner Überlegungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen von Sprachenpolitik und Sprachenpädagogik.

Fremdsprachenlernen hat eine doppelte Funktion:

- a) Zum einen geht es um die Entwicklung pragmatischer Qualifikationen: Fremdsprachen sind das Mittel zur Verständigung der Menschen untereinander.
- b) Zum anderen sind Sie aber auch der Schlüssel zum wechselseitigen Verstehen und Verständnis füreinander.

Sprachenunterricht – und insbesondere Fremdsprachenunterricht – ist demnach nicht nur eine praktisch-nützliche Angelegenheit, sondern er hat darüber hinaus im Schulcurriculum mehr als jeder andere Fachunterricht eine unverwechselbare pädagogische Aufgabe: den Lernenden neue Horizonte und Welten jenseits der eigenen Welt zu eröffnen, ihnen neue Einsichten in ihre eigene Welt zu vermitteln – „wer fremde Sprachen nicht kennt, kennt seine eigene nicht“, hat Goethe einmal gesagt – und sie dadurch auf die für das Zusammenleben der Menschen ganz essenzielle unvoreingenommene Begegnung und das Zusammenleben mit den „Anderen“ vorzubereiten.

Bibliographie:

- Baldegger, M. / Müller, M. / Schneider, G.** (1981): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. München.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen / Basel (**4. Auflage 2003**).
- Beacco, J.-C. / Byram, M.** (2002): Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Council of Europe. Strasbourg (draft version: 2002 ; main version: 2003).
- Bredella, L. / Delanoy, W.** (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Breidbach, St.** (2002): Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English. Council of Europe. Strasbourg.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H.** (2002): Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching – a Practical Introduction for Teachers. Council of Europe. Strasbourg.
- Castellotti, V. / Moore, D.** (2002): Social Representations of Languages and Teaching. Council of Europe. Strasbourg.
- Coste, D. / Moore, D. / Zarate, G.** (1996): Multilingual und multicultural Competence. Council of Europe. Strasbourg.

- Council of Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division** (ed.) (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat. Strasbourg.
- Europäische Kommission (1995):** Weißbuch Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel.
- Gogolin, I.** (2002): Linguistic Diversity and New Minorities in Europe. Council of Europe. Strasbourg.
- GUIDE (2002) , vgl. Beacco/Byram**
- Krappmann, L.** (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- Hufeisen, B. / Neuner, G.** (eds.) (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Graz.
- Meyer, M.** (2003): Erziehungswissenschaft .In: Bausch/Christ/Krumm, 43-49.
- Neuner, G.** (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L. / Delaunoy, W. (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 261 – 289.
- Neuner, G.** (2002): Policy approaches to English in the School Curriculum. Council of Europe. Strasbourg.
- Neuner, G. / Hunfeld, H.** (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. München.
- Neuner, G. / Hufeisen, B. / Kursisa, A. / Marx, N. / Koithan, U. / Erlenwein, S.** (2003): Deutsch im Kontext anderer Sprachen, Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch (Manuskript; erscheint 2004 als Fernstudieneinheit).
- Raasch, A.** (2002): Europe, Frontiers and Languages. Council of Europe. Strasbourg.
- Truchot, C.** (2002): Key Aspects of the Use of English in Europe. Council of Europe. Strasbourg.
- Skutnabb-Kangas, T.** (2002): Why should linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Council of Europe. Strasbourg.
- Willems, G.M.** (2002): Language teacher Education Policy – Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication. Council of Europe. Strasbourg.

„Deutsch im Kontext anderer Sprachen Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch“

Eine Fernstudieneinheit entsteht

Ute Koithan
(Universität Kassel)

Deutsch wird weltweit zunehmend häufiger als zweite und weniger als erste Fremdsprache im schulischen Bereich unterrichtet. Den Platz der ersten Fremdsprache hat in vielen Fällen die englische Sprache eingenommen¹. Für die Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen bedeutet der Unterricht in der zweiten Fremdsprache häufig ein geringeres Stundenkontingent im Vergleich zur ersten Fremdsprache und dennoch eine sehr hohe curriculare Zielsetzung bei der Kompetenzentwicklung. Auf eine veränderte Situation treffen die Lehrkräfte aber auch hinsichtlich der Schüler, die sich jetzt parallel mit zwei Fremdsprachen beschäftigen müssen, und durch die veränderte Altersstufe andere Interessen, Bedürfnisse und Motivationen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts zeigen.

Für den Unterricht in der zweiten Fremdsprache, die im folgenden als L3 bezeichnet wird², stellen sich für Lehrkräfte verschiedene Fragen, z. B.:

- Wie kann die geringe Unterrichtszeit möglichst effektiv genutzt werden?
- Welche Lehr- und Lernverfahren ermöglichen ein schnelles Vorankommen im Stoff?
- Wie soll Unterrichtsmaterial gestaltet sein, um einen motivierenden Einstieg in eine weitere Sprache zu gewährleisten?
- Wie kann ich das Interesse der Schüler, deren Motivation und ihren Lernprozess mit meinem Unterrichtskonzept unterstützen?

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache wurden diese Fragen schnell zu einem Bedarf an die Lehreraus- und -fortbildung formuliert.

¹ Die Gründe für diese Entwicklung werden im hier abgedruckten Beitrag von Prof. G. Neuner näher erläutert.

² Siehe Beitrag von Prof. B. Hufeisen in diesem Heft.

Wie auch anderen Beiträgen in diesem Band zu entnehmen ist, bietet sich gerade für die Sprachenfolge Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch eine Verknüpfung der Fächer, der Sprachen und der methodisch-didaktischen Konzeption an. Anknüpfungspunkte sind dabei die Verwandtschaft von Deutsch und Englisch, das Wissen aus dem Lernprozess der ersten Fremdsprache – teilweise auch der Muttersprache – sowie die übergreifende Zielsetzung, dass Schüler in die Lage versetzt werden, Lernen über den schulischen Kontext hinaus effektiv und effizient zu betreiben.

Um den Bedarf nach Fort- und Weiterbildung zu decken, entstanden an einem typischen Beispiel für Sprachenfolgen an Schulen in Kooperation mit dem ECML (Graz) und dem Goethe-Institut InterNationes (München) im Rahmen eines gemeinsamen Projekts zum Thema „Tertiärsprachenlernen am Beispiel Deutsch nach Englisch“ bereits 2001 umfangreiche Materialien für die Lehrerfortbildung unter der Federführung von Herrn Prof. G. Neuner und Frau Prof. B. Hufeisen. Aus Teilbereichen entsteht derzeit eine Fernstudieneinheit, die es Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, sich zum einen mit den linguistischen Grundlagen und zum anderen mit den methodisch-didaktischen Prinzipien für den Tertiärsprachenunterricht zu beschäftigen. Besondere Relevanz hat hierbei der ständige Bezug auf die Unterrichtspraxis und die Umsetzung der Prinzipien im Unterricht sowie der Aufbau entsprechender Lehr- und Lernmaterialien.

Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie mehrere Sprachen in der Schule angeboten werden müssen, damit sie sich im Prozess des Lehrens und Erlernens gegenseitig stützen und ergänzen.

Zum Inhalt der Fernstudieneinheit

Den Einstieg bildet eine Reflexion über das eigene Lernen. Die Lehrenden begeben sich in die Rolle der Lernenden, indem sie ihre eigene Sprachenbiografie festlegen. Sie beschreiben, welche Sprachen sie gelernt haben und welche Verbindungen sie beim Sprachenlernen sehen und ggf. bereits selbst genutzt haben. Nach dem individuellen Einstieg wird nun der institutionelle Rahmen, in dem Sprachunterricht stattfindet, näher beschrieben: Schulkonzepte, die der Multilingualität oder der Plurilingualität folgen, werden ebenso in ihren Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen betrachtet wie übergeordnete Konzeptionen innerhalb nationaler und überregionaler Sprachenpolitik (z. B. des Europarates).

Teil 1: Die Grundlagen

I. Allgemeines

Von der Annahme ausgehend, dass vorhandenes sprachliches Wissen und Sprachlernerfahrungen im Unterricht der Folgefremdsprachen (Tertiärsprachen) für effizientes Lernen positiv genutzt werden kann, lautet das Grundkonzept für die Planung und Durchführung von Unterricht, dass mehrere Fremdsprachen, die im Schulbereich zeitlich nacheinander einsetzen und über längere Zeit parallel angeboten werden, so gelehrt und erlernt werden, dass sie nicht isoliert voneinander bleiben, sondern aufeinander bezogen sind und aufeinander aufbauen. Diese Verzahnung des Fremdsprachenlernens ermöglicht eine nachhaltige und dauerhafte Erweiterung bei der gesamten sprachlichen Kommunikationsfähigkeit der Lernenden.

Als weitreichendere Zielsetzung lässt sich die Erfüllung der in vielen Curricula festgelegten Forderung nach Fremdsprachenlernen als lebenslanger Aufgabe betrachten. Der Fremdsprachenunterricht in der Schule soll sich nicht nur auf die Vermittlung von Sprachsystemen bzw. sprachlichen Fertigkeiten in den einzelnen Sprachen konzentrieren, sondern Schüler auch darauf vorbereiten, dass sie nach der Schule Interesse an der Verbesserung und Erweiterung ihrer Fremdsprachenkenntnisse behalten und wissen, wie sie selbständig Fremdsprachen weiter lernen können.

Drei Aspekte sind daher für die Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik wesentlich:

- a) Erweiterung des Sprachwissens und des Sprachbewusstseins (deklaratives Wissen; language awareness): Anknüpfung an vorhandenes sprachliches Wissen (Sprachsysteme) und an Erfahrungen mit der Verwendung von Sprache (sprachliche Fertigkeiten).
- b) Entfaltung des Sprachlernbewusstseins (prozedurales Wissen: „lernen lernen“; Sprachlernaufmerksamkeit / language learning awareness): Anknüpfung an vorhandene Erfahrungen mit
 - dem Unterrichten von Sprachen (Lehrmethoden) und
 - dem Erlernen von Sprachen (Lernprozesse / Lernstrategien).
- c) die Begegnung mit einer neuen Soziokultur in der Auseinandersetzung mit der neuen Sprache:
 - Erweiterung des Wissens- und Erfahrungshorizonts über fremde Welten; Vergleich und Rückbezug der Welt der L3 mit der Welt, die zu L2 und der Welt, die zu L1 (eigene Welt) gehört.

II. Die linguistischen Grundlagen: Entfaltung des deklarativen Wissens

Die Arbeit mit der Fernstudieneinheit ermöglicht, sich im Bereich des deklarativen Wissens einen Überblick zum Thema Spracherwerb und Sprachenlernen zu verschaffen. Wie verändert sich das Lernen von Sprachen, wenn Lernende von der Muttersprache weiter zu einer ersten Fremdsprache gehen und schließlich weitere Sprachen lernen? Welche Faktoren bleiben beständig? Welche Faktoren ändern sich je nach Sprachenfolge und Anzahl der Sprachen?

Anhand des Faktorenmodells von Britta Hufeisen werden Maß und Auftreten unterschiedlicher Komponenten beim Sprachenlernen und –erwerben dargestellt und beschrieben.

Die Fernstudieneinheit bietet auch die Möglichkeit, sich einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand im Bereich Tertiärsprachenlernen mit der Folge „Deutsch nach Englisch“ zu verschaffen.

Im weiteren wird darauf eingegangen, in welchen Bereichen der Sprachsysteme beim L3-Lernen Hilfen, vor allem durch den positiven Transfer von Englisch als erster Fremdsprache nach Deutsch als zweiter Fremdsprache, bestehen. Allerdings wird auch auf mögliche Fehlerquellen hingewiesen (z. B. falsche Freunde, Übergeneralisierungen), die im Unterricht thematisiert werden sollten. In der Fernstudieneinheit sind sowohl die gemeinsamen deutschen und englischen Wortschatzbereiche wie auch mögliche falsche Kognaten im Unterricht Deutsch nach Englisch verlistet.

Welche Auswirkungen die bereits gelernten Sprachen auf die Folgefremdsprachen haben, wird in einem Sprachvergleich von L2 (Deutsch) und L3 (Englisch) unter Berücksichtigung der Muttersprache sowie von L1 – L2 – L3 dargestellt.

III. Grundlagen im Bereich des Lehrens und Lernens: Entfaltung von prozeduralem Wissen

Neben dem Wissen über sprachliche Systeme spielen beim Tertiärsprachenlernen jedoch auch die vorhandenen Erfahrungen zum Umgang und der Arbeit mit einer Fremdsprache eine große Rolle. Hierzu gehören zum einen die Erfahrungen mit Lehrmethoden aus dem mutter- und fremdsprachlichen Unterricht. Dieses Vorwissen

bezieht sich ebenso auf Sozialformen und die Erarbeitungstechniken von Neuem wie auf Aufgaben- und Übungskonzepte in Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial. Zum anderen sind die individuellen Lernerfahrungen und die als effizient beurteilten Lernverfahren der Schüler wesentlich, um bewusstes und eigenverantwortliches Lernen auch bei den Folgefremdsprachen zu ermöglichen. Innerhalb der Fernstudieneinheit wird daher explizit neben dem deklarativen Wissen auch auf Bestände für das prozedurale Wissen, auf sinnvolle Lehrmethoden, Lerntechniken und –strategien beim Tertiärsprachenlernen eingegangen.

IV. Entfaltung des Weltwissens: Interkulturelles Lernen

Ein Abschnitt ist den Besonderheiten im Bereich des interkulturellen Lernens gewidmet. Besonders in der Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ kann es bei großer Entfernung und einem hohen Maß an Fremdheit gegenüber der deutschen Kultur leicht zu Übergeneralisierungen kommen. Auf den ersten Blick scheinen sich die deutsche und die angloamerikanische Kultur sehr nahe zu sein. Dass sich neben vielen Ähnlichkeiten aber ebenso viele Unterschiede auffinden lassen, sollte Thema im Unterricht sein.

Aus den grundlegenden Bereichen I bis IV ergeben sich klare Konsequenzen für den Unterricht einer Tertiärsprache. Sie beziehen sich vor allem darauf, auf Bekanntes aufzubauen, Gemeinsames und Unterschiedliches zu differenzieren, von der leichteren Rezeption über das Englische ins Deutsche zur komplexeren Produktion zu gelangen. Durch den rezeptiven Einstieg über Texte, der mit entsprechenden Aufgabenstellungen und der bekannten lexikalischen Basis ermöglicht wird, können Inhalte bearbeitet werden, die schnell über die üblichen Themenbereiche der Anfänger hinausgehen. Somit können thematische Interessen der Lernenden schon frühzeitig berücksichtigt werden. In der Fernstudieneinheit werden diese Phänomene als Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik beschrieben:

- 1) Kognitives Lehren und lernen: Vergleichen und Besprechen
- 2) Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens: Vom Verstehen zur Äußerung
- 3) Inhaltsorientierung
- 4) Textorientierung
- 5) Ökonomisierung des Lernprozesses / Aktivierung der Lernenden

Teil 2:Die Anwendung

Nach den theoretischen Grundlagen in Teil 1 widmet sich Teil 2 der Fernstudieneinheit der praktischen Umsetzung des beschriebenen Konzepts der Tertiärsprachendidaktik und seiner Grundlagen.

Wie sollte Unterricht konzipiert, wie sollten Materialien gestaltet sein, um leichter und schneller in die neue Fremdsprache einsteigen zu können?

Vier wesentliche Bereiche wurden für die nähere Betrachtung ausgewählt, näher beschrieben und mit exemplarischen Arbeitsblättern für den Unterricht versehen. Die folgenden Fragestellungen werden in den jeweiligen Bereichen zur Bearbeitung angeboten und aus unterschiedlichen Blickwinkeln beantwortet.

Wortschatzarbeit: Welche Potentiale können in der Sprachenfolge von Deutsch nach Englisch bei der Wortschatzarbeit genutzt werden? Wie kann eine sinnvolle Auswahl stattfinden und welche Rolle spielt dabei, ob es sich um Verstehens- oder Mitteilungswortschatz handelt?

Grammatikarbeit: Welche Aspekte des deklarativen Wissens bieten Möglichkeiten für einen sinnvollen Transfer? Welchen Prinzipien sollte die Grammatikarbeit folgen, um mit Hilfe von Englisch leichter die Strukturen der deutschen Sprache zu erkennen, zu üben und zu behalten?

Textarbeit: Welche Textsorten eignen sich für einen motivationsfördernden Tertiärsprachenunterricht? Welche Leseziele und -stile sind dabei aus anderen Sprachen übertragbar, nützlich und notwendig? Welcher Progression folgen die bearbeiteten Texte, und welche Kriterien spielen eine Rolle bei der Auswahl und Bearbeitung von Textmaterial?

Selbsteinschätzung: Welche Instrumente können im Bereich der Selbstevaluation eingesetzt werden? Welche Verfahren und Lernkontrollen sind im Bereich des Lernens von Tertiärsprachen zu beobachten und sinnvoll einzusetzen?

Einen weiteren Abschnitt bildet der Bereich „Anfangsunterricht“, da sich das hier vorgestellte Konzept vor allem auf Neuanfänger bezieht. Es werden Kriterien zur Aufgaben- und Übungsgestaltung sowie Prinzipien und Methoden speziell für den Sprachbeginn angeboten, die die effektive Gestaltung eines Anfängerunterrichts mit Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch ermöglichen.

Zur Konzeption der Fernstudieneinheit

Die Texte sind leicht zu rezipieren und haben durch häufige direkte Ansprache der LeserInnen, durch viele Beispiele, Grafiken, Bilder und durch die Integration der Lernenden beim Voranschreiten im Thema einen leserfreundlichen Stil.

Die Aufgabenstellungen sind so gestaltet, dass eine aktive Beteiligung der Lernenden bei der Bearbeitung der Fernstudieneinheit erfolgt. So müssen sich die LeserInnen wieder in die Lernerrolle begeben, Aufgaben bearbeiten oder über das bisher Gelernte reflektieren bzw. einen Transfer auf neue Bereiche herstellen.

Als Hilfe bei der Bearbeitung der Einheit, zur Überprüfung der bearbeiteten Aufgaben und zur Selbstevaluation zum bisherigen Können wird den Lernenden zum einen ein umfassender Lösungsschlüssel zu den Aufgaben angeboten, zum anderen ermöglicht ein Glossar, fachsprachliche Begriffe nachzuschlagen und ins Gedächtnis zu rufen. Wer sich weiterführend mit dem Thema „Tertiärsprachenlernen am Beispiel Deutsch nach Englisch“ beschäftigen möchte, kann eine umfassende Literaturliste am Ende der Fernstudieneinheit nutzen.

Zur Illustration drei Arbeitsbeispiele aus der Fernstudieneinheit:

A) Sensibilisierung: Lernstrategien

Wie können die folgenden Wörter am effektivsten gelernt werden?

Können Sie Zusammenhänge / Gruppen o.ä. herstellen? Schreiben Sie sie in den Schreibkasten! Denken Sie auch daran, wie andere Sprachen behilflich sein können!

<i>Salz</i>	<i>Winter</i>	<i>Mund</i>	<i>schwimmen</i>
<i>Hand</i>	<i>danke</i>	<i>heiß</i>	<i>Pfeffer</i>
<i>Nase</i>	<i>Sommer</i>	<i>kalt</i>	<i>Tomate</i>
<i>Salat</i>	<i>Ohr</i>	<i>bitte</i>	<i>Ski</i>

Salz – Pfeffer – Tomate – ...

B) Zur Textarbeit:

Mit welcher Absicht lesen Sie die folgenden Texte? Ordnen Sie die Texte in die Tabelle ein:

*Kochrezept, Zeitungsbericht, Fahrplan, Kommentar,
Bedienungsanleitung, Veranstaltungskalender*

Die wichtigsten Informationen verstehen	Ganz bestimmte Informationen suchen	jedes Detail verstehen
		<i>Kochrezept</i>

C) Reflexion zur Materialauswahl und -bearbeitung

Schauen Sie sich den folgenden Text an und machen Sie Angaben zu folgenden Fragen.



Tina Turner

Von Aerobic und Jogging hält die inzwischen 60-jährige Rockröhre nicht viel: Sie bleibe durch Tanzen, Singen und Reisen in Form, behauptet Tina Turner. Und das schon seit 35 Jahren! Im Juli absolviert die Rhythm'n'Blues-Sängerin ihr unkonventionelles Fitnessprogramm wieder in deutschen Landen. Tickets für die „Twenty Four Seven Millenium Tour“ gibt es in allen Filialen der Deutschen Post.

Tina Turner

03.07. bis 30.07.

Deutsche Post 2000, S. 9 (vgl. Literaturverzeichnis der Fernstudieneinheit)

1. Was könnte das Leseziel bei diesem Text sein?	
2. Welchen Lesestil würden Sie empfehlen?	
3. Auf welche Lesestrategien sollte man bei diesem Text achten (Wort-, Satz-, Textebene), um das Leseziel zu erreichen?	

Mehrsprachigkeit – Eine indische Perspektive Babylonischer Turm oder Sprachgewandtheit?

Anuradha Srinivasan

(Indian Institute of Science Bangalore)

Der folgende Beitrag beabsichtigt, den Begriff der Mehrsprachigkeit aus einer nicht-europäischen, nämlich indischen Perspektive zu erläutern. An dieser Stelle wäre es angebracht hervorzuheben, dass wir in diesem Fall über Mehrsprachigkeit in *einem* Land im Vergleich zu einem Kontinent (sprich Europa) reden.

Im folgenden werden einige Daten aus der Volkszählung von 1991 in Indien aufgeführt, da sie meines Erachtens im Kontext des indischen Sprachprofils sehr aussagekräftig sind. Tabelle 1 stellt das allgemeine Sprachprofil Indiens dar.

Hieraus geht klar hervor, dass 151.142.781 Menschen, d. h. 18,72 % der indischen Bevölkerung bilingual und 58.312.547 Menschen (7,22 %) dreisprachig sind. Dass die obige Tabelle 1 nur indische Sprachen auflistet, muss man an dieser Stelle unterstreichen, denn diese Zahlen ändern sich deutlich, wenn man Englisch noch dazu nimmt, wie aus Tabelle 2 hervorgeht.

CENSUS OF INDIA-1991
POPULATION BY LANGUAGE, BILINGUALISM, TRILINGUALISM
SCHEDULED LANGUAGES

Sl.No	Name of the Language	Speakers Strength	% to total Population	Number of persons knowing two or more languages	% of persons knowing two or more languages	Number of persons knowing three languages	% of persons knowing three languages
1	Assamese	13079696	1.56	3650321	27.91	1671331	12.78
2	Bengali	69595738	8.30	9109454	13.09	3266779	4.69
3	Gujarati	40673814	4.85	10109381	24.85	4714942	11.59
4	Hindi	337272114	40.22	37139612	11.01	10065191	2.98
5	Kannada	32753676	3.91	7872367	24.04	2660215	8.12
6	Kashmiri	56693	0.01	33997	59.97	18751	33.07
7	Konkani	1760607	0.21	1306316	74.20	786601	44.68
8	Malayalam	30377176	3.62	8764681	28.85	5965126	19.64
9	Manipuri	1270216	0.15	420216	30.08	278443	21.92
10	Marathi	62481681	7.45	17175894	27.49	7970448	12.76
11	Nepali	2076645	0.25	827088	39.83	417651	20.11
12	Oriya	28061313	3.35	4473909	15.94	2579154	9.19
13	Punjabi	23378744	2.79	8812494	37.69	5412133	23.15
14	Sanskrit	49736	0.01	25660	51.59	6204	12.47
15	Sindhi	2122848	0.25	1347039	63.45	605242	28.51
16	Tamil	53006368	6.32	9930841	18.74	1144532	2.16
17	Telugu	66017615	7.87	13651031	20.68	5482348	8.30
18	Urdu	43406932	5.18	16492480	38.00	5267456	12.14
	Total	807441612	96.30	151142781	18.72	58312547	7.22

Tabelle 1: Bevölkerungseinteilung nach Sprachen, Bilingualismus und Trilingualismus –
 “Scheduled Languages”¹

¹ “Scheduled Languages” – In der indischen Verfassung werden einige Sprachen als offizielle Sprache anerkannt, und diese werden “Scheduled Languages” genannt. D. h., diese Sprachen dürfen in ihren jeweiligen Herkunftsregionen als Amtssprachen eingesetzt werden.

**ENGLISH AS SECOND AND THIRD LANGUAGE AMONG THE SPEAKERS
OF SCHEDULED LANGUAGES – 1991**

Scheduled Languages		Number of persons who know English as the second language	Percentage of Col.3 to total speakers of the language	Number of persons know English as the third language	Percentage of Col.5 to total speakers of the language
Name	Total Speakers				
1	2	3	4	5	6
1.Assamese	13,079,696	1,322,488	10.11	538,088	4.11
2.Bengali	69,595,738	5,052,456	7.16	1,236,168	1.78
3.Gujarati	40,673,814	620,265	1.52	3,691,582	9.08
4.Hindi	337,272,114	27,569,676	8.17	2,288,498	0.68
5.Kannada	32,753,676	3,091,484	9.44	832,763	2.54
6.Kashmiri	56,693	7,638	13.47	10,841	19.12
7.Konkani	1,760,607	381,500	21.67	232,106	13.18
8.Malayalam	30,377,176	6,692,407	22.03	704,134	2.32
9.Manipuri	1,270,216	245,230	19.31	88,507	6.97
10.Marathi	62,481,681	1,082,168	1.73	6,479,857	10.37
11.Nepali	2,076,645	84,187	4.05	86,136	4.15
12.Oriya	28,061,313	2,933,330	10.45	619,819	2.21
13.Punjabi	23,378,744	1,467,992	6.28	4,076,792	17.44
14.Sanskrit	49,736	2,651	5.33	4,714	9.48
15.Sindhi	2,122,848	125,724	5.92	287,160	13.53
16.Tamil	53,006,368	7,092,118	13.38	355,490	0.67
17.Telugu	66,017,615	5,460,642	8.27	1,867,606	2.83
18.Urdu	43,406,932	1,370,343	3.16	2,039,927	4.70
Total	807,441,612	64,602,299	800	25,440,188	3.15

Tabelle 2: Englisch als zweite und dritte Sprache unter den Sprechern der “Scheduled Languages” – 1991

Die oben dargestellten Tabellen betonen mit Nachdruck die funktionierende mehrsprachige Alltagssituation in Indien. Im Hinblick auf seine Vielfalt an Sprachen und Sprachfamilien ist Indien mit keinem anderen Land vergleichbar. Nach Angaben der Volkszählung von 1991 existieren in Indien 114 Sprachen und 216 Muttersprachen. Als Muttersprachen werden die Sprachen bezeichnet, deren Sprecherzahl 10.000 Personen übersteigt. Es sind jedoch in Indien einige Sprachen vorhanden, die überhaupt nicht identifiziert bzw. klassifiziert worden sind. Die folgenden Tabellen 3 und 4 veranschaulichen diese Aspekte. Tabelle 3 listet nur die Sprachen auf, die als „Scheduled Languages“ anerkannt werden.

Tabelle 3: MOTHER TONGUES AND THEIR STRENGTH IN 1991 CENSUS
Part A – Languages specified in the Eighth Schedule (Scheduled Languages)

S.no.	Name of the Language/ Mother tongue	Speaker Strength	% to total population
1.	Assamese	13.079.696	1,56
2.	Bengali	69.595.738	8,30
3.	Gujarati	40.673.814	4,85
4.	Hindi	337.272.114	40,22
5.	Kannada	32.753.676	3,91
6.	Kashmiri	56.693	0,01
7.	Konkani	1.760.607	0,21
8.	Malayalam	30.377.176	3,62
9.	Manipuri	1.270.216	0,15
10.	Marathi	62.481.681	7,45
11.	Nepali	2.076.645	0,25
12.	Oriya	28.061.313	3,35
13.	Punjabi	23.378.744	2,79
14.	Sanskrit	49.736	0,01
15.	Sindhi	2.122.848	0,25
16.	Tamil	53.006.368	6,32
17.	Telugu	66.017.615	7,87
18.	Urdu	43.406.932	5,18
	Total	807.441.612	96,30

Tabelle 4 enthält die Klassifikation aller erkannten Sprachen Indiens nach Sprachfamilien, die Zahl der Muttersprachler und den Prozentsatz der Bevölkerung, der diese Sprache als Muttersprache angegeben hat.

Tabelle 4: FAMILY-WISE GROUPING OF THE 114 SCHEDULED AND NON-SCHEDULED LANGUAGES – 1991

Language families	Number of Languages	Persons who returned the languages as their mother tongue	% to total population
1	2	3	4
1. Indo-European			
(a) Indo-Aryan	19	631.273.191	75,28
(b) Germanic	1	178.598	0,02
2. Dravidian	17	188.945.126	22,53
3. Austro-Asiatic	14	9.490.157	1,13
4. Tibeto-Burmese	62	8.092.940	0,97
5. Semito-Hamitic	1	21.975	0,01
Total	114	838.001.987*	99,94

* The balance of 582,001 persons (0.06%) comprises of 565,949 speakers of those languages and mother tongues which were not identifiable or returned less than 10,000 speakers at all India level.

Es mag sein, dass Indien auf den ersten Blick einem monolingualen Besucher wie ein babylonischer Turm vorkommt, für die meisten Inder ist jedoch eine monolinguale Umgebung kaum vorstellbar. Fast alle Inder werden die Ordnung im sogenannten babylonischen Turm nach einiger Zeit herausarbeiten können, deshalb sind Inder redselig und schweigsam in so vielen Sprachen. Dies ist keine zu weit gefasste Aussage, denn einer, der die Kunst des Schweigens beherrscht, wird in Indien als „Muni“ (in Sanskrit bedeutet das Wort: „einer der schweigen kann“ – ein Weiser) verehrt. Man könnte fast behaupten, dass Sprachgewandtheit bei den meisten indischen Sprachlernern implizit vorhanden ist.

Will man Indien beschreiben, kann man dies nicht ohne Berücksichtigung von dessen Sprachenvielfalt tun. Um es mit Dr. A.V.S. Ramesh Chandra zu sagen:

“Every Indian learns his mother tongue, and all Indians learn Hindi, which is our official language. Very large numbers of Indians live outside the Indian States where their mother tongues are spoken, and learn the language of their adopted state. All Indian languages are complex, almost none share a script, which means that all Indians, by the time they are in middle school, have learnt two, quite often three, languages with scripts as different as Russian and French, sometimes as different as Spanish and Arabic, all of them with a rich and ancient literary

heritage. And, simultaneously, they are taught English, so, by the time they leave school, most Indians speak two, sometimes three, Indian languages, and English. To be Indian, therefore, is to be multilingual.”²

Wie geschieht dieser Erwerb von drei Sprachen? Damit die Sprachidentität der SchülerInnen bewahrt wird, wird das Erlernen von drei Sprachen im indischen Schulsystem bewusst gefördert. Jeder indische Schüler lernt also praktisch drei Sprachen, wobei eine von diesen meistens seine eigene Muttersprache ist. Tabelle 5 erläutert das Sprachprofil der Inder, die Hindi können, und die schon erwähnte Tabelle 2 das Sprachprofil der Inder, die über Englischkenntnisse verfügen.

² *Agenda Item 32: Multilingualism* – Statement by Dr. A.V.S. Ramesh Chandra, First Secretary, on December 21, 2001 Plenary. Permanent Mission of India to the United Nations.

HINDI AS SECOND AND THIRD LANGUAGE AMONG THE SPEAKERS OF SCHEDULED LANGUAGES – 1991

Scheduled Languages		Number of persons who know Hindi as the second language	Percentage of Col.3 to total speakers of the language	Number of persons know Hindi as the third language	Percentage of Col.5 to total speakers of the language
Name	Total Speakers				
1	2	3	4	5	6
1.Assamese	13,079,696	1,153,300	8.82	1,060,637	8.11
2.Bengali	69,595,738	2,776,137	3.99	1,843,962	2.65
3.Gujarati	40,673,814	9,001,474	22.13	723,326	1.78
4.Hindi	337,272,114	@	@	@	@
5.Kannada	32,753,676	1,272,857	3.89	1,666,139	5.09
6.Kashmiri	56,693	23,903	42.16	5,872	10.36
7.Konkani	1,760,607	150,995	8.58	289,949	16.47
8.Malayalam	30,377,176	817,081	2.69	4,974,577	16.38
9.Manipuri	1,270,216	127,285	10.02	181,456	14.29
10.Marathi	62,481,681	14,861,627	23.79	1,252,031	2.00
11.Nepali	2,076,645	482,855	23.25	253,575	12.21
12.Oriya	28,061,313	1,280,564	4.56	1,908,953	6.80
13.Punjabi	23,378,744	7,189,178	30.75	1,286,207	5.50
14.Sanskrit	49,736	22,057	44.35	1,173	2.36
15.Sindhi	2,122,848	864,893	40.74	210,338	9.91
16.Tamil	53,006,368	372,954	0.70	453,342	0.86
17.Telugu	66,017,615	2,164,963	3.28	3,124,524	4.73
18.Urdu	43,406,932	7,205,794	16.60	1,740,527	4.01
Total	807,441,612	49,767,917	6.16	20,976,588	2.60

Note :

1.The Statement excludes the figures for Jammu & Kashmir where the 1991 Census was not held due to disturbed conditions.

2.The 1991 Census could not be conducted in 33 villages of Akrani and Akalkuwa tahsils of Dhule district of Maharashtra. The population of these villages (i.e. 16,052 Persons) has been obtained from secondary sources and included in the population of Maharashtra and India. However, their language data are not available.

@ Not applicable.

Tabelle 5: Hindi als zweite und dritte Sprache unter den Sprechern der “Scheduled Languages” – 1991

In den Schulen besteht also die Möglichkeit, sich sowohl Hindi als auch Englisch entweder als Unterrichtssprache (Erstsprache), Zweitsprache oder als Fremdsprache (dritte Sprache) anzueignen.

Wie entfaltet sich diese Mehrsprachigkeit der Inder im DaF-Unterricht vor Ort?

Die Sprache, die auf allen alltäglichen Lebensgebieten verwendet wird, ist die „eigene“ und meistens auch die einzige Sprache des bestehenden Landes. Indien dagegen hat eine polyethnische Sprachstruktur. Die Quellen der Transfers und Interferenzen im DaF-Unterricht werden sich aus diesem Grund auf mehrfache Ebenen zurückführen lassen. Ein Beispiel auf der graphischen Ebene wäre der Transfer von Aussprache aus dem Englischen auf Grund der visuellen Ähnlichkeiten der Schriftart des Deutschen mit dem Englischen. Bedeutungsübertragung aus den regionalen Sprachen sind im DaF-Unterricht öfters vorzufinden, wie beispielsweise das deutsche Wort „Dose“, das von einigen indischen Lernenden als eine indische Fladenbrotart aus Reis verstanden wird, weil das indische Wort dafür mit „Dose“ transkribiert wird.

Mehrsprachige Inder haben ihren Spracherwerb meistens ihrer unmittelbaren Umgebung zu verdanken. Denn der Großteil des Spracherwerbs in Indien geschieht informell (d. h. nicht in Klassenzimmern bzw. Sprachkursen). Dies erklärt auch, warum die meisten Inder, die mehrsprachig sind, eher die gesprochene als die geschriebene Sprache vorziehen. Aus dem gleichen Grund wird er/sie ein formales Sprachtraining als beklemmend empfinden.

Da die meisten indischen Deutschlernenden auch über genügende Englischkenntnisse verfügen, spielt es insofern im DaF-Unterricht eine Rolle, dass sie Englisch als die erste nicht-indische Sprache wahrgenommen haben und ähnliche Erwartungen an die deutsche Sprache haben.

Dies führt zu interessanten und eigenartigen Situationen im Unterricht auf allen Ebenen des Sprachlernens, wo Englisch sich sowohl als vorteilhaft als auch als nachteilig erweisen könnte. Nachstehend sind einige Beispiele aus Unterrichtssituationen in Indien aufgeführt:

- **Kulturell** – Die indischen Lernenden tendieren dazu, die kulturellen Gegebenheiten in Deutschland mit denen in den Vereinigten Staaten gleichzusetzen, weil sie alles Ausländische mit Amerika in Verbindung bringen. Für viele Inder, wie sicherlich auch anderswo auf der Welt, ist Amerika das Traumland.
- **Wortschatz – falsche Freunde**
Übertragung von Bedeutungen aus dem Englischen. „Carmen“ wird z. B. als „Chauffeure“ verstanden, weil dies eine Übersetzung der Zusammensetzung von „Car (im Englischen: Auto) und „men“ (im Englischen: Männer) ist.
Oder „bekommen“ wird als „become“ übersetzt.

Nach diesen Ausführungen muss jedoch betont werden, dass Inder zwar vieles auf Englisch ausdrücken können, sie denken aber im Grunde genommen in ihrer jeweiligen Muttersprache. Dies wird bei alltäglichen Aktivitäten, wie z. B. beim Zählen (meisten in der Muttersprache), immer wieder bestätigt. In diesem Sinne werden nachfolgend zwei Beispiele für solche Fälle angeführt, die aufgrund der Kenntnisse in den indischen Sprachen auftreten:

- Ausspracheschulung mittels indischer Sprachen (z. B. Hindi) ist sehr erfolgreich, da die Aussprache indischer Alphabete der der deutschen ähnelt.
- Satzstrukturen im Deutschen und in vielen indischen Sprachen weisen Ähnlichkeiten auf
Mein Name ist Ravi — *Mera Naaam Ravi he.*
- Weil Inder so viele Sprachen gewöhnt sind, sind sie bereit, eine neue zu lernen.

Fazit: Im Vergleich zu Europa geht es in Indien nicht in erster Linie um das Erlernen oder Beibringen von mehreren Sprachen, sondern lediglich darum, wie man die definitiv vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden effektiv im Fremdsprachenunterricht einsetzen kann, damit die Lernenden ihre Lernerfahrung mit diesen Kenntnissen bereichern könnten. Mehrsprachigkeit in Indien ist eher ein Vorteil für den Erwerb einer neuen Sprache, weil Inder von ihrer Umgebung her darauf eingestellt sind. Denn Indien ist ein multilinguales, polyethnisches Land, wo viele Religionen, Kulturen und Literaturen neben-, mit- und ineinander existieren.

Bibliographie

Agenda Item 32: Multilingualism – Statement by Dr. A.V.S. Ramesh Chandra, First Secretary, on December 21, 2001 Plenary. Permanent Mission of India to the United Nations.

Alle Daten (inklusive Tabellen) zur Sprachverteilung in Indien sind der Web-Seite der „Census of India, Government of India – www.censusindia.net –“ entnommen.

Mehrsprachigkeitsförderung im Bereich Wirtschaftskommunikation Deutsch, Französisch und Englisch am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg (Schweiz)

Stefanie Neuner
(Universität Freiburg, Schweiz)

In der Schweiz gibt es vier Landessprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Es ist empfehlenswert, zumindest die ersten beiden Sprachen und Englisch zu beherrschen. Die herausragende Rolle, die zweit- und fremdsprachliche Kenntnisse und damit auch die Förderung von Mehrsprachigkeit im schweizerischen Bildungssektor spielen, lässt sich am Beispiel der Fachsprachenkurse für Wirtschaftsdeutsch, -französisch und -englisch an der Universität Freiburg (Schweiz) dokumentieren. Diese Universität ist eine zweisprachige Universität und die einzige dieser Art in der Schweiz. Das bedeutet u.a., dass universitäre Veranstaltungen sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch angeboten werden. Einige Veranstaltungen werden darüber hinaus auch auf Englisch abgehalten. Vor allem für Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät sind Sprachkenntnisse im Hinblick auf ihre Studierfähigkeit und zukünftige Berufschancen essenziell. Aus diesem Grund wurde entschieden, Kurse für Wirtschaftsdeutsch, -französisch und -englisch propädeutisch in das Grundstudium einzubinden.

Um dies umzusetzen, arbeiten wir, ein Team von drei Lektorinnen – je eine Kollegin pro Sprache – des Lehr- und Forschungszentrums Fremdsprachen (LeFoZeF) der Universität Freiburg sehr eng zusammen. Die Kooperation betrifft die gesamte Kurskonzeption (z. B. methodisch-didaktisches Vorgehen, curriculare Entscheidungen, Prüfungsmodalitäten, Prüfungsformate) und die Administration, obwohl jede Lektorin ihre Entscheidungen unabhängig trifft und verantwortlich für ihre eigenen Kurse und die Betreuung der Studenten (z. B. in Form von Lernberatung) bleibt. Teamarbeit und intensive Diskussionen sind daher die Voraussetzung für uns, um Entscheidungen zu finden, die wir gemeinsam tragen können. Dies ist besonders interessant, da wir durch drei un-

terschiedliche methodisch-didaktischen Traditionen geprägt wurden und unterschiedliche Forschungsschwerpunkte mitbringen.

Unser Anliegen ist es, gemeinsam als Team ein Kursangebot zu gewährleisten, durch das die Mehrsprachigkeit und die Handlungsfähigkeit unserer Studierenden gefördert wird. Daher legen wir vor allem auf Folgendes großes Gewicht:

- Entwicklung von interkultureller Sensibilität und Kompetenz
- Förderung von intra- und intersprachlichem Bewusstsein
- Vermittlung von Lernstrategien und deren Anwendung
- Förderung eines Lernbewusstseins
- Aufbau eines dreisprachigen mentalen Lexikons
- zyklische Progression nicht nur der Inhalte, sondern auch der ersten vier Aspekte

Mehrsprachigkeit auf der konkreten, sprachlichen Ebene wird durch Sprachvergleiche und die Förderung einer Bewusstheit über den Umgang mit Sprache innerhalb des Unterrichts gefördert. Hier befinden wir uns allerdings noch in der Entwicklungsphase, da wir zunächst einheitliche Kursinhalte festlegten, die dazu passenden Lernstrategien auswählten und uns über Vermittlungsmöglichkeiten verständigten. Hervorzuheben ist dabei, dass es die Aufgabe der Lektorinnen für Wirtschaftsdeutsch und -französisch ist (1. Studienjahr), die Studierenden auf den Besuch des Kurses für Wirtschaftsenglisch vorzubereiten (2. Studienjahr). Die Lektorin für Wirtschaftsenglisch greift sowohl inhaltliche als auch lernstrategische und interkulturelle Aspekte auf und versucht, sie gemeinsam mit den Studierenden weiter zu entwickeln.

Beschreibung des institutionellen Hintergrundes

Seit dem Wintersemester 2003 ist für Studierende (B.A.) der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz) der Nachweis von Kenntnissen in Wirtschaftsdeutsch bzw. -französisch und Wirtschaftsenglisch mindestens auf dem Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens propädeutisch. Im ersten Studienjahr werden daher Sprachkurse in Wirtschaftsdeutsch und -französisch angeboten, im zweiten Studienjahr für Wirtschaftsenglisch. Ob ein Studierender im ersten Studienjahr Wirtschaftsdeutsch oder -französisch besucht, richtet sich nach seiner Studien-

sprache an der bilingualen Universität Freiburg (Schweiz): Studiert er auf Deutsch, lernt er Wirtschaftsfranzösisch; studiert er auf Französisch, lernt er Wirtschaftsdeutsch.

Zielgruppe:

Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät aus den Studiengängen Wirtschaftsinformatik, Management und Wirtschaftsökonomie. Die Studierenden sind normalerweise 18 bis 21 Jahre alt und schweizerischer Herkunft. Erasmusstudenten und andere ausländische Studierende stellen eine Minderheit dar.

Lernziele:

Teilnahmevoraussetzung für die Sprachkurse ist ein Eingangsniveau von B1.2. in der jeweiligen Kurssprache. Das sprachliche Zielniveau aller Kurse liegt bei B2. Neben dem Aufbau von berufsbezogenen einzelsprachlichen Kompetenzen sollen die Studierenden auch die Fähigkeit entwickeln, während des B.A.-Studiums fakultativ und in der Weiterführung des Studiums zum M.A. obligatorisch an Lehrveranstaltungen in allen drei Sprachen teilnehmen zu können. Daher ist die Entwicklung einer fremdsprachlichen Studierfähigkeit ein Kursschwerpunkt. Der Schwerpunkt der Kurse liegt auf der Entwicklung der Fertigkeiten Hören (Vorlesungen), Lesen (Fachtexte) und Sprechen (an Seminardiskussionen teilnehmen, Inhalte präsentieren). Sprachübergreifend impliziter und expliziter Teil der Kurscurricula ist darüber hinaus die Förderung eines Lernbewusstseins und einer generellen Entwicklung der Fähigkeit, Fremdsprachen lernen zu können. Indem gezielt und systematisch Lernstrategien vermittelt und wiederholt geübt werden, fördern wir Lernerautonomie und bereiten die Studierenden darüber hinaus in den Kursen für Wirtschaftsdeutsch und -französisch auf die Teilnahme am Kurs für Wirtschaftsenglisch vor. Dazu gehört, dass die Studierenden im ersten Jahr lernen, Lernpläne für eigenständiges Lernen zu erstellen, um ihr fremdsprachliches Niveau zu evaluieren. Als Lerninstrument wird dafür das Europäische Sprachenportfolio eingesetzt.

Kursübergreifende Kurspläne für Fachsprachenkurse

Wirtschaftsdeutsch, Wirtschaftsfranzösisch und Wirtschaftsenglisch

Zielgruppe	Voraussetzungen bei den Studierenden
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schweizer Studierende des ersten und zweiten Jahres der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niveau B1 bis B2 auf der Kompetenzskala des Europarats ▪ wenig fachliche Vorkenntnisse

Ziele:	
<u>Oberziele</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung zweisprachig Studierender an der Universität Freiburg 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorbereitung auf eine externe Sprachprüfung, z. B. „Prüfung Wirtschaftsdeutsch International“ (Goethe-Institut)
<u>Unterziele</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studierfähigkeit in einer anderen Sprache fördern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten: Sprechen Hören, Lesen, Schreiben im Hinblick auf das Studium und den Beruf

Didaktik	
Kommunikative interkulturelle Didaktik Sensibilisierung für interkulturelle Situationen Die Studierenden sollen lernen, in der Fremdsprache situativ angemessen zu handeln (interkulturelle Handlungskompetenz)	
Die Studierenden sollen befähigt werden, selbstständig und effizient in studien- und berufsbezogenen Situationen die Fremdsprache zu gebrauchen (z. B. Lesen eines Fachartikels, Präsentationen vorbereiten, an Fachdiskussionen teilnehmen)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einbettung des Fremdsprachenunterrichts in kommunikative Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Authentische Dokumente im fachbezogenen Kontext bilden die Grundlage für verschiedene mündliche und schriftliche Sprachlernaktivitäten

Förderung des autonomen Lernens		
<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden werden beraten, gezielt und selbstverantwortlich ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern. 	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützend hierzu stehen ihnen die Mediathek und deren Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung. Selbstevaluation durch Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Sprachaustausch im Tandem ist empfehlenswert. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden erhalten themenbezogene Dossiers, mit deren Hilfe sie selbständig die vier Sprachfertigkeiten weiterentwickeln können.

Lerninhalte und Methoden

Hörverstehen Die Studierenden können die Hauptpunkte einer Vorlesung verstehen und sich Notizen machen. Sie erkennen in Fachdiskussionen Standpunkte, Argumente und Argumentationsstrategien der Diskussionsteilnehmer und können einem Gespräch unter Fachleitern/Ökonomen folgen.	Sprechen Die Studierenden können sich selbst und ihre Institution/Firma in einem professionellen Kontext vorstellen. Sie können nach Stichwörtern einen Kurzvortrag halten und dabei Grafiken und Zahlen erläutern. Sie sind fähig, sich aktiv an Gesprächen und Diskussionen über fachbezogene Themen zu beteiligen.	Leseverstehen Die Studierenden können einem Fachtext die wichtigsten Informationen entnehmen und sich gezielt Notizen machen. Sie erkennen in einem Fachtext auch die Struktur der Argumentation.	Schreiben Die Studierenden können aufgrund eigener Notizen einen Text verfassen. Zudem sind sie fähig, zu einem fachbezogenen Thema einfache Texte (Stellungnahmen, Kommentare) zu verfassen. Sie beherrschen Grundlagenwissen der Geschäftskorrespondenz.
Hörstrategien: <ul style="list-style-type: none"> kursorisches Hören selektives Hören detailliertes Hören 	Sprechstrategien: <ul style="list-style-type: none"> Präsentieren Referieren Diskutieren, Verhandeln 	Lesestrategien: <ul style="list-style-type: none"> kursorisches Lesen selektives Lesen detailliertes Lesen 	Schreibstrategien: <ul style="list-style-type: none"> Notizen machen Folien und Grafiken erstellen, Geschäftskorrespondenz, Kommentare, Zusammenfassungen

Sprachbewusstheit der thailändischen Deutschlernenden und Vorüberlegungen zu Deutsch als Tertiärsprache in Thailand

Wanna Saengaramruang
(Chulalongkorn University)

Abstract

Zum ersten Mal in der Geschichte des Deutschlernens in Thailand wird die Sprachbewusstheit der thailändischen Deutschlernenden untersucht. Deutsch wird seit mehr als 60 Jahren an den Schulen in Thailand als 2. Fremdsprache gelernt. Das Ergebnis dieser Untersuchung gibt einen entscheidenden Hinweis darauf, wie man Deutsch an der Oberschule in Thailand effizienter vermitteln bzw. lernen und damit die Tertiärsprachendidaktik Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Thailand entwickeln kann. Dieser methodisch-didaktische Ansatz gilt nicht nur für Deutsch als typische Tertiärsprache, sondern auch für andere europäische Fremdsprachen in Thailand, da hierzulande Englisch als Weltverkehrssprache schon den ersten Rang eingenommen hat.

1. Was ist “Sprachbewusstheit”

Jede Art von Bewusstheit¹ wird als lernfördernde Hilfe gesehen. Unter diesem Begriff versteht man die Aufmerksamkeit für den eigenen Erwerbsprozess, explizites Wissen über Sprachregularitäten und explizite Vermittlungsstrategien auf kontrastiver Grundlage. Sprachbewusstheit ist eine prozessorientierte Fähigkeit, die es ermöglicht, das Sprechen und Schreiben anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen und die Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns einschätzen zu können. Sie ist notwendig für alle Sprachlerner, um komplexere Sprachstrukturen besser verstehen, mit Sprachverwendungsproblemen besser umgehen und sprachliche Äußerungen kritisch einschätzen zu können.² Die Rolle der Sprachbewusstheit, wie sie in metakommunikativen und

¹ In der deutschen Literatur wird dieser Begriff gelegentlich mit dem ursprünglichen englischen Terminus “Language awareness” ausgedrückt.

² Vgl. Steinig/Huneke 2002, S. 156. Weitere Lektüre zu diesem Thema: Cohen/Schooler 1997; Edmondson/House 1997; Lutjeharms 1999.

metasprachlichen Äußerungen zum Ausdruck kommt, wird im Rahmen der Lerner-sprachforschung seit einiger Zeit intensiv untersucht.³ Aufmerksamkeit im Hinblick auf Sprache und explizites sprachbezogenes Lernen sind typische Merkmale des Unterrichts.

In diesem Aufsatz wird unter dem Begriff “Sprachbewusstheit” explizites Wissen der Fremdsprachenlernenden (hier: der thailändischen Deutschlerner) über die Einsetzbarkeit ihrer Sprachkenntnisse und die Übertragbarkeit dieser Kenntnisse verstanden.

2. Warum soll die Sprachbewusstheit der thailändischen Deutschlernenden untersucht werden?

Deutsch ist eine typische Tertiärsprache in Thailand. Es wurde zuerst 1934 als zweite Fremdsprache (neben Französisch, Japanisch, Chinesisch, Arabisch oder Pali) an einer Berufsschule angeboten.⁴ Die ersten offiziell angestellten Deutschlehrer in den 60er Jahren waren Hochschul-Absolventen bzw. Hochschullehrer, die Englisch oder Französisch als Hauptfach studiert hatten. Nach dem Curriculum von 1981 ist der Deutschunterricht nicht mehr auf die letzten zwei Jahre des Gymnasiums beschränkt, sondern er wurde auf die letzten drei Jahre (Mathayomsuksa 4, 5, 6, Abk. M4, M5, M6) ausgeweitet. Das Germanistikstudium in Thailand besteht aber an der ältesten Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität seit 1957 (Neugründung nach dem 2. Weltkrieg). Die Abteilung wird im Jahre 2007 ihr 50jähriges Bestehen feiern.

Wenn wir die Statistiken bezüglich der Zahlen der Deutschlehrenden, Deutschlernenden und Oberschulen mit Deutsch als Lernangebot aus den 80er Jahren mit den jüngsten Zahlen vergleichen, können wir sagen, dass sich *innerhalb von 20 Jahren die Zahlen aller drei Faktoren verdoppelt haben*. Ende der 80er Jahre wurde Deutsch an 20 Schulen gelehrt. Die Zahl der Deutschlehrer betrug im Jahre 1989 38, die der Deutschlernenden an den Schulen in allen drei Jahrgängen nach der veröffentlichten Statistik aus dem Jahre 1985 1.410 (Saengaramruang 1992, S. 39). Nach der jüngsten offiziellen

³ Vgl. Portmann-Tselikas, P.R.: Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 255f.

⁴ Näheres zum Deutschlernen an den Oberschulen und das Germanistikstudium in Thailand siehe: Saengaramruang (1992); Otrakul (1987).

Statistik (Boonthai 2002, S. 161) wird Deutsch sogar an 42 Oberschulen angeboten (an 36 staatlichen Schulen, 3 privaten Schulen und 3 Schulen, die zu Universitäten gehören)⁵. Die Zahl der Deutschlernenden in Thailand im Jahr 2000 betrug 3.374 und die Zahl der Deutschlehrer insgesamt 64. *Das zeigt deutlich das steigende Interesse der thailändischen Schüler für Deutsch*, trotz der neuen Sprachlernsituation an der Schule seit 1981, in der neben Deutsch und Französisch an mehreren Oberschulen zusätzlich noch andere Fremdsprachen wie Spanisch, Italienisch, Chinesisch und Japanisch angeboten werden. Die asiatischen Fremdsprachen Chinesisch und Japanisch sind eine starke Konkurrenz für Deutsch, weil sie Sprachen von Ländern sind, mit denen Thailand enge wirtschaftliche Beziehungen hat.

Wenn wir davon ausgehen, dass Sprachbewusstheit eine große Rolle beim Lernen einer zweiten Fremdsprache spielt – sie erlaubt autonome Steuerungs-, Überwachungs- und Beurteilungsprozeduren im Vollzug sprachlicher Aktivitäten und kann damit die Bedingungen für die gesamte Sprachtätigkeit beeinflussen –, dann liegt es nahe, die Deutschlernenden in Thailand über den Einfluss des Englischen als 1. Fremdsprache zu befragen, also herauszufinden, wie die thailändischen Lernenden selbst den Einfluss anderer Sprachen auf den Lernprozess des Deutschlernens beurteilen, um uns so ihrer Sprachbewusstheit zu nähern. Durch bewusste Aufmerksamkeit könnten Lernstrategien und Selbstkorrekturen der thailändischen Deutschlerner gefördert werden. *Bei der steigenden Anzahl der Deutschlernenden im Schulbereich in Thailand (abgesehen von Anfängern für Deutsch und Deutschstudenten der Germanistik im Hochschulbereich) ist es sinnvoll, **Deutsch als Tertiärsprachendidaktik in Thailand** nach der Muttersprache Thai und der ersten Fremdsprache Englisch erwerbsfördernd zu entwickeln.* Für die meisten Deutschlernenden ist Deutsch immerhin eine schwierige Sprache. Daher soll ihnen Mut zum Lernen einer schwierigen Fremdsprache gemacht werden, indem man die Lernenden auf ihr Vorwissen aufmerksam macht. Die Sprachbewusstheit ist für selbständige Sprachverarbeitungsprozesse bzw. autonomes Lernen Voraussetzung. Die Förderung des autonomen Lernens entspricht der Schulreform (1999) in ganz Thailand.

⁵ Nach dem alten Bildungssystem in Thailand war das Erziehungsministerium für die Schulen zuständig und das Ministerium für universitäre Angelegenheiten für die Universitäten und ihre sog. "Demonstration Schools", an denen die auszubildenden Lehrer Praktika absolvieren.

3. Was denken die thailändischen Deutschlernenden über den Einfluss des Englischen beim Lernen der Tertiärsprache Deutsch?

Die Untersuchung über die Sprachbewusstheit der thailändischen Deutschlernenden an den Oberschulen in Thailand wurde anhand von Fragebögen im Januar 2003 durchgeführt. Die Befragten waren 125 thailändische Deutschlernende in M4 und 80 in M6 aus fünf Gymnasien, in denen Deutsch als 2. Fremdsprache angeboten wird (Triam Udomsuksa Schule, Satri Withaya Schule, Surasakmontri Schule, Bordindecha Schule, Ta-weethapisek Schule). Die befragten Deutschlernenden in M4 befanden sich im 2. Semester des Deutschlernens, d.h. sie hatten bis zum Zeitpunkt der Befragung insgesamt ungefähr 144 Stunden Deutsch gelernt. Die Befragten in M6 befanden sich im 6. Semester, d.h. sie hatten bis zum Zeitpunkt der Befragung insgesamt ungefähr 528 Stunden Deutsch gelernt.⁶ Die Sprachbewusstheit der Deutschlernenden aus M4 und M6 wurde getrennt ausgewertet.

Die Umfrage bestand aus fünf Teilen⁷:

1. Angaben zur Person
2. Einfluss des Englischen auf das Lernen der deutschen Aussprache
3. Einfluss des Englischen auf das Lernen des deutschen Wortschatzes
4. Einfluss des Englischen auf das Lernen der deutschen Grammatik
5. Ein deutscher Text zur Übertragung ins Thailändische

Die Fragebögen waren auf Thai verfasst. Nach den Fragen zur Person folgten vorwiegend Fragen, bei denen jeweils Ja bzw. Nein angekreuzt werden musste. An einigen Stellen sollten die Befragten Beispiele zu ihrer Meinung angeben. Der letzte Teil der Befragung war ein kurzer deutscher Text zur Übertragung ins Thai. Diese Übung sollte Hinweise auf das Einsetzen des englischen Vorwissens der thailändischen Deutschlernenden beim Lesen deutscher Texte geben.

⁶ Die gesamten Stundeneinheiten des Lernens einer Fremdsprache in der jeweiligen Lernstufe (M4, M5, M6) beträgt jeweils 192 Stundeneinheiten. Das macht 576 Stundeneinheiten in allen drei Jahrgängen für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache an der Oberschule.

⁷ Ich möchte mich an dieser Stelle bei meinen Magisterstudenten Worapong Charoengongit, Khomsan Pornpoonsap und Surawut Sanprasert für die Durchführung der Umfrage bedanken.

Ergebnisse der Befragung

3.1. Angaben zur Person

Befragte aus M4

Das Alter der 125 Befragten aus M4 lag zwischen 15 und 16 Jahren (nur zwei davon waren 17 und eine war 14 Jahre alt). Fast alle Befragten hatten Englisch als 1. Fremdsprache schon im Kindergarten gelernt. Nur 10 von 125 hatten Englisch im 1., 3. und 5. Grundschuljahr gelernt, d.h. bis zum Zeitpunkt der Befragung, als sie mit Deutsch angefangen haben, hatten die meisten Befragten *circa 12 Jahre* Englisch gelernt.

Befragte aus M6

Das Alter der 80 Befragten aus M6 lag zwischen 17 und 18 Jahren (nur eine war 19 Jahre alt). Die meisten hatten Englisch als 1. Fremdsprache schon im Kindergarten gelernt. 26 von 80 Befragten hatten Englisch im 1., 3. und 5. Grundschuljahr gelernt, d.h. bis zum Zeitpunkt der Befragung, als sie seit fast drei Jahren Deutschunterricht hatten, hatten die meisten Befragten *circa 15 Jahre* Englisch gelernt.

3.2. Angaben der Schüler zu einzelnen Fragen

- Zu der Frage: **“Welche Vorstellungen hatten Sie von der deutschen Sprache, bevor Sie Deutsch als Wahlfach belegten?”**, kamen folgende Antworten von den Befragten aus **M4**:
 - a) Fast die Hälfte der Befragten aus M4 (61 von 125) hatte zu Beginn des Deutschlernens gar keine Ahnung von der deutschen Sprache.
 - b) Die übrigen Befragten aus M4 (64 von 125) hatten zu Beginn des Deutschlernens folgende Vorstellungen von der deutschen Sprache (mehrfache Antworten waren erlaubt):
 - 50 von 125 (40 %) meinten: Deutsch habe große Ähnlichkeit mit dem Englischen, was die Schriftzeichen betrifft.
 - 23 von 125 (18,40 %) meinten: Deutsch habe manchmal andere/fremde/merkwürdige Schriftzeichen, d.h., diese Gruppe der Befragten hatte ein bisschen Ahnung

von der deutschen Sprache, zumindest wussten sie, dass es im Deutschen Schriftzeichen wie ß, Ä, ä usw. gibt.

27 von 125 (21,60%) meinten: Deutsch werde anders ausgesprochen.

18 von 125 (14,40%) kannten einige deutsche Wörter.

Nur 9 von 125 (7,20%) hatten die Ähnlichkeit in der Grammatik zwischen Englisch und Deutsch bemerkt.

Das bedeutet: Die Hälfte der Befragten hatten Vorahnungen bzw. ein bisschen Vorwissen über die deutsche Sprache. Vielen Befragten war in erster Linie die Ähnlichkeit des Deutschen mit dem Englischen in ihrer formalen Erscheinung aufgefallen. Viele hatten nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern auch die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen in den Schriftzeichen und in der Aussprache bemerkt, bevor sie mit Deutsch anfangen. In der Grammatik erkannten sehr wenige die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Fremdsprachen.

▪ Zu der Frage: **“Welche Vorstellungen hatten Sie von der deutschen Sprache, bevor Sie Deutsch als Wahlfach belegten?”**, kamen folgende Antworten von den Befragten aus **M6**:

a) Etwas mehr als die Hälfte der Befragten aus M6 (42 von 80) hatte zu Beginn des Deutschlernens gar keine Ahnung von der deutschen Sprache.

b) Die übrigen Befragten aus M6 (38 von 80) hatten zu Beginn des Deutschlernens folgende Vorstellungen von der deutschen Sprache (mehrfache Antworten waren erlaubt):

27 von 80 (33,75 %) meinten: Deutsch habe große Ähnlichkeit mit dem Englischen, was die Schriftzeichen betrifft.

16 von 80 (20 %) meinten: Deutsch habe manchmal andere/fremde/merkwürdige Schriftzeichen, d.h., diese Gruppe der Befragten hatte ein bisschen Ahnung von der deutschen Sprache, zumindest wusste sie, dass es im Deutschen Schriftzeichen wie ß, Ä, ä usw. gibt.

14 von 80 (17,5 %) meinten: Deutsch werde anders ausgesprochen.

Nur 7 von 80 (8,75 %) kannten einige deutsche Wörter.

Nur 5 von 80 (6,25 %) hatten die Ähnlichkeit in der Grammatik zwischen Englisch und Deutsch bemerkt.

Das bedeutet: Die Antworten der Befragten aus **M6** zeigen fast ähnliche Relationen wie die Antworten der Befragten aus **M4**, nämlich: Die Hälfte der Befragten aus M6 hatte

eine Vorahnung bzw. ein bisschen Vorwissen über die deutsche Sprache. Vielen war in erster Linie die Ähnlichkeit des Deutschen mit dem Englischen in seiner formalen Erscheinung aufgefallen. Viele hatten nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern auch die Unterschiede des Deutschen im Vergleich zum Englischen in den Schriftzeichen und in der Aussprache bemerkt, bevor sie mit Deutsch anfangen. In der Grammatik erkannten sehr wenige die Ähnlichkeiten zwischen beiden Fremdsprachen.

- Zu der Frage: **“Welche Fremdsprachen lernen Sie noch zusätzlich zu Deutsch als 2. Fremdsprache an der Schule?”** kamen folgende Antworten:

Die meisten Befragten aus **M4** lernten nur Deutsch als 2. Fremdsprache, nur 20 von 125 Befragten in M4 lernten noch zusätzlich eine andere Fremdsprache: Französisch (4 von 125), Chinesisch (6 von 125) und Japanisch (10 von 125), nur eine Befragte lernte zusätzlich zwei Fremdsprachen, nämlich Französisch und Japanisch.⁸

Die meisten Befragten aus **M6** lernten nur Deutsch als 2. Fremdsprache, nur 16 der 80 Befragten in M6 lernten noch zusätzlich eine andere Fremdsprache: Französisch (1 von 80), Chinesisch (3 von 80), Spanisch (2 von 80), Koreanisch (1 von 80) und Japanisch (9 von 40), nur eine Befragte lernte zusätzlich zwei Fremdsprachen neben Deutsch, nämlich Französisch und Spanisch.

Das bedeutet: Fast alle Deutschlernenden lernten nur Deutsch als Tertiärsprache, nur eine kleine Anzahl lernte neben Deutsch noch andere europäische bzw. asiatische Fremdsprachen als zusätzliche Tertiärsprachen. Zusätzliche Tertiärsprachen waren auch sehr beliebt unter den Befragten aus M6, obwohl sie eigentlich die meiste Zeit ihrer Vorbereitung auf die zentrale Aufnahmeprüfung für die Universität widmen müssen.

3.3. Aussprache: Einfluss des Englischen auf das Lernen der deutschen Aussprache

88 von 125 Befragten aus **M4** hatten die Vorkenntnisse über die Aussprache im Englischen beim Lernen der deutschen Aussprache geholfen. Als Fremdsprachenlerner hatten sie ihre eigenen Methoden, Eselsbrücken für sich zu bauen. Z.B. haben deutsche Wörter die selben Phoneme wie im Englischen. So brauchen die Lernenden beim ie-Laut im

⁸ Motivationen der Befragten beim Lernen anderer Tertiärsprachen wurden in dieser Umfrage nicht untersucht. Sie könnten als Forschungsthema über Fremdsprachenlernzuwachs in Thailand angeregt werden.

Deutschen nur an den Vokal *e* im Englischen zu denken, beim *ei*-Laut im Deutschen nur an den Vokal *i* im Englischen. Viele Wörter im Deutschen werden anders ausgesprochen, aber sie werden genauso wie im Englischen geschrieben, das kann man sich merken. Viele Wörter im Englischen und im Deutschen werden ähnlich, aber nicht gleich ausgesprochen. Dies sind z.B. gängige Eselsbrücken für das Deutschlernen. Die Antworten bezeugten, dass viele thailändische Lerner in M4 die deutsche Sprache sehr bewusst gelernt und ihr Vorwissen in der ersten Fremdsprache zur Hilfe genommen hatten.

35 der 125 Befragten gaben aber an, dass ihre Vorkenntnis der englischen Aussprache ihnen bei der Artikulation der deutschen Wörter nicht geholfen habe. Noch wichtiger ist die Aussage von mehr als der Hälfte der Befragten aus M4 (83 von 125), dass ihre Gewöhnung an die Aussprache im Englischen dazu geführt habe, dass sie Aussprachefehler im Deutschen machen. Das ist eine markante Aussage für die Entwicklung des Deutschen als Tertiärsprache im Deutschunterricht in Thailand, da die Deutschlerner mehr als 10 Jahre Englisch gelernt haben und ihre Aussprache vom Englischen entsprechend stark geprägt wird. *Aus diesem Grund sollte im Deutschunterricht die Aussprache der Kognaten getrennt geübt werden, damit die thailändischen Lerner sich schon von Anfang an die Unterschiede in der Aussprache von Kognaten merken und sie dann richtig aussprechen können.*

Hervorzuheben ist die Aussage von einigen Befragten aus M4 (12 von 125): das Vorwissen über die Aussprache im Englischen nutze ihnen im Deutschunterricht gar nicht und daher hätten sie es nicht zur Hilfe genommen. Das habe zur Folge, dass sie dadurch keine Schwierigkeiten mit der deutschen Aussprache hätten. Das heißt in diesem Fall: *Das Getrenntlernen von zwei Fremdsprachen, die in der formalen Erscheinungsform große Ähnlichkeit haben, und die Nichtverwendung von Vorkenntnissen in einer dieser Fremdsprachen schützen sie vor Schwierigkeiten mit der zu lernenden Fremdsprache.*

28 von 125 Befragten gaben an, dass sie ihr Vorwissen aus dem Englischen ohne Probleme im Deutschunterricht zu Hilfe genommen hätten, z.B. konnten sich einige so merken, dass bei Wörtern, die in beiden Sprachen ähnlich sind, im Deutschen bei der Aussprache alle Silben artikuliert werden müssen, z.B. Post-kar-te, Mu-se-um. Diese Aussage unterstützt die Aussprache-Didaktik für thailändische Deutschlerner, *dass man im Deutschunterricht die Wörter im Deutschen, insbesondere die, die Ähnlichkeit mit dem Englischen haben, von Anfang an richtig aussprechen muss. Die Gewöhnung an*

die Aussprache und Sprachmelodie des Englischen kann zum negativen Transfer beim Deutschlernen führen.

Die Deutschlernenden aus M4 haben folgende Ähnlichkeiten in der Aussprache des deutschen Wortschatzes mit dem Englischen bemerkt:

Häufigkeit der Nennung

11 bis 15 Fußball, Pizza, Buch

6 bis 10 Bier, ist, Telefon, Salat, Musik, Haus, in

1 bis 5 gut, Volleyball, Tennis, fotografieren, Postkarte, Nudeln, schwimmen, Fisch, telefonieren, Hamburger, Radio, Basketball, Cola, Steak, beginnen, Nummer, Milch, Winter, Sommer, Moment, Sport, mein, Kamera, Hobby, Gift, Tempel, will, Oktober, Fest, Hotel, Auto, Karneval, reservieren, studieren, Kindergarten, Mutter, Vater, Dezember, normal, Wetter, Perfekt, Hunger, wen

- Zu der Frage: **Welche Schwierigkeiten haben Sie bei der Aussprache im Deutschen?** kamen folgende Antworten:

Häufigkeit der Nennung

11 bis 15 Deutsche Wörter mit Umlaut: ä, ö, ü, Ä, Ö, Ü

1 bis 5 Fußball, spielen, Hamburger, ch-Laut, Salat, was, Mineralwasser, Sport, Buch, Universität, Musik, Tee, war, Verb, die, der, ich, sch-Laut, Zoo, Bananen, an, Auto, Post, Museum, reparieren, interessieren, England, gut, Thailand, Problem, funktioniert, perfekt, Band, jeden, Funktion

3.4. Wortschatz: Einfluss des Englischen auf das Lernen des Wortschatzes

Die meisten Deutschlernenden in **M4** (117 von 125) konnten viele Verbindungen zwischen Wörtern des Deutschen und Englischen herstellen und hatten die Ähnlichkeit von deutschem und englischem Wortschatz bemerkt. Dabei haben sie die Strategie des Raten anhand von Vorwissen aus dem Englischen benutzt.

Das Ergebnis zeigt, dass die Sprachbewusstheit der Deutschlernenden in M4 in Bezug auf den Wortschatz sehr hoch war. Die Lerner hatten eine richtige Lernstrategie für sich

entwickelt. Nur fünf von 125 Deutschlernenden in M4 gaben an, dass sie diese Ähnlichkeit bemerkt, trotzdem davon keinen Gebrauch gemacht hätten. (In der Praxis bei der Übertragung des deutschen Texts am Ende der Befragung hatten sie aber ihre Vorkenntnisse im Englischen unbewusst zu Hilfe genommen.)

Wie bei M4, hatte eine hohe Anzahl der Befragten in **M6** (73 von 80) die Ähnlichkeit im deutschen und englischen Wortschatz bemerkt und die Strategie der Hypothesenbildung (des Ratens) aus dem englischen Vorwissen benutzt. Nur fünf von 80 gaben an, dass sie diese Ähnlichkeit bemerkt, aber nicht davon Gebrauch gemacht hätten. Zwei von 80 gaben an, dass sie diese Ähnlichkeit gar nicht erkannt hätten und daher nie benutzten. (In der Praxis hatten die beiden letzteren bei der Übertragung des deutschen Textes am Ende der Befragung aber unbewusst den Wortschatz vom Englischen her erraten.)

Wortliste 1: Deutsche Wörter, deren Bedeutung die Deutschlernenden in M4 vom Englischen her erraten, sind:

Adresse	address	Freund	friend
allein	alone	Funktion	function
Apfel	apple	für	for
Auto	auto	Fußball	football
Banane	banana	geben	give
Band	band	gut	good
Basketball	basketball	haben	have
Beginn, beginnen	begin	Hamburger	Hamburger
Bier	beer	Haus	house
braun	brown	hier	here
bringen	bring	hören	hear
Buch	book	Hunger	hunger
Cola	cola	interessieren	interest
diktieren	dictate	interessant	interesting
diskutieren	discuss	ist	is
Eis	ice, ice cream	Kaffee	coffee
Elefant	elephant	Kamerad	comrade
elegant	elegant	Katze	cat
Ende	end	Kindergarten	kindergarten
Englisch	English	Klassik	classic
essen	eat	kommen	come
Februar	February	Konzert	concert
Fisch	fish	Limonade	lemonade
Foto	photo	machen	make
Freitag	Friday	mein	my
		Milch	milk

Minute	minute	sie	she
Moment	moment	Sommer	summer
Mond	moon	Sonne	sun
Montag	Monday	Spaghetti	spaghetti
Morgen	morning	Sport	sport
Musik	music	Station	station
müssen	must	stehen	stand
Mutter	mother	studieren	study
Name	name	Subjekt	subject
Nation	nation	Suppe	soup
national	national	Tee	tea
offiziell	official	telefonieren,	telephone
Pause	pause	Telefon	
perfekt	perfect	Tennis	tennis
Platz	place	Theater	theatre
Postkarte	postcard	Tischtennis	table tennis
publik	public	Toilette	toilet
Radio	radio	trinken	drink
Reis	rice	und	and
Religion	religion	Vater	father
reparieren	repair	warm	warm
reservieren	reserve	was	what
Rose	rose	Wasser	water
Salat	salad	wenn	when
Sänger	singer	Winter	winter
Schule	school	Zoo	zoo
Schwimmen	swim		

Wortliste 2: Deutsche Wörter, deren Bedeutung die Deutschlernenden in M4 falsch aus dem Englischen erraten und bei denen es zum negativen Transfer kommt, sind:

dt. Gift	engl. gift	= dt. Geschenk
dt. vor	engl. for	= dt. für
dt. fast = beinahe	engl. fast	= dt. schnell
dt. mobil = beweglich	engl./thail. mobile	= beweglicher Gegenstand zur Dekoration dt. Mobile
dt. mobil = beweglich	engl. automobile	= auto
dt. oder	engl. order	= dt. Auftrag
dt. Gummi	engl. gum	= dt. Kaugummi
dt. der See, die See	engl. see	= dt. sehen
dt. die (Artikel für Femininum)	engl. die	= dt. sterben
dt. was	engl. was	= Konjugationsform des Verbs "to be"
dt. wo	engl. who	= dt. wer

Es geht bei dieser Liste um "Falsche Freunde", die den thailändischen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten.

Wortliste 3: Deutsche Wörter, deren Bedeutung die Deutschlernenden in M6 vom Englischen her erraten, sind:

Aktion	action	kritisieren	criticize
akzeptieren	accept	konsumieren	consume
anti-	anti-	Liebe	love
Apfel	apple	Maschine	machine
Auto	auto	Mathe	Math
Bank	bank	mein	my
beginnen	begin	Milch	milk
Bier	beer	Montag	Monday
Brot	bread	Morgen	morning
Buch	book	Motivation	motivation
Computer	computer	Musik	music
diskutieren	discuss	Mutter	mother
dynamisch	dynamic	Name	name
Elefant	elephant	Natur	nature
Energie	energy	nein	no
Fall	fall *	normal	normal
Familie	family	Nudeln	noodle
Festival	festival	offiziell	official
Fisch	fish	orange,	orange
Fußball	football	orange(n)farben	
Futur	future *	Papier	paper
Gast	guest	Passion	passion
gratis	gratis	Person, persönlich	person, personal
gut	good	politisch	political
hallo	hello	praktisch	practice *
Haus	home	Problem	problem
Haus	house	profitieren	profit
helfen	help	Programme	program
hier	here	Radio	radio
Hundert	hundred	rapide	rapid
Industrie	industry	Reaktion	reaction
Information	information	Rest	rest *
Ingenieur	engineer	Restaurant	restaurant
inklusive	inclusive	Rolle	roll
interessieren	interest	rund	round
ist	is	sagen	say
ja	yes	Schuhe	shoes
kann	can	Schule	school
Kaution	caution *	schwimmen	swim
Klasse	class	Sekretärin	secretary
kommen	come	Sohn	son
Kontakt	contact	Sommer	summer
kontra	contra	Sport	sport
Konzentration	concentration	sprechen	speak
Konzert	concert	Stadium	stadion *
kopieren	copy	Stadium	stadium
Korn	corn	Student	student
Korruption	corruption	studieren	study

technisch	technic	Vater	father
Telefon,	telephone	Wasser	water
telefonieren		Winter	winter
trinken	drink	Wort	word
und	and	Zentrum	center
Union	union	Zeremonie	ceremony

*darunter sind viele "Falsche Freunde"

Wortliste 4: Deutsche Wörter, die die thailändischen Deutschlernenden in M6 falsch aus dem Englischen erraten und bei denen es zum negativen Transfer kommt, sind:

dt. Gymnasium = Schule	engl. gymnasium = dt. Turnhalle
dt. wenn = konditionale Konjunktion	engl. when = dt. wann
dt. engagiert = sehr aktiv	engl. engage = dt. sich verloben
dt. hell = viel Licht	engl. hell = dt. Hölle
dt. blamieren = jdn. lächerlich machen	engl. blame = dt. jdm. etw. vorwerfen
dt. Rock = Kleidungsstück	engl. rock = dt. Stein
dt. fast = beinahe	engl. fast = dt. schnell
dt. was	engl. was = Vergangenheitsform des Verbs "to be"
dt. war = Vergangenheitsform von "sein"	engl. war = dt. Krieg
dt. Kissen	engl. kiss = dt. küssen

Es geht bei dieser Liste um "Falsche Freunde", die den thailändischen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten.

3.5. Grammatik: Einfluss des Englischen auf das Lernen von deutscher Grammatik

Fast die Hälfte der Befragten aus **M4** (57 von 125) war der Meinung: Vorkenntnisse über englische Grammatik trügen zum besseren Verstehen der deutschen Grammatik bei, z.B. zum Verstehen von grammatischen Kategorien wie Passiv, Perfekt, Tempusflexion, Singular/Plural. 70 von 125 gaben an, einige grammatische Vorverständnisse im Englischen führten zur Verwirrung beim Lernen der deutschen Grammatik; die deutsche Sprache habe ganz andere grammatische Einzelheiten als das Englische, z.B. eine andere Konjugationsweise der verschiedenen Verbformen (Präsens/Präteritum/Partizip Perfekt); es gibt sehr viele Verbformen im Deutschen (mehr als im Englischen), wie reflexive Verben, Verben mit Präpositionen usw. Das lasse sich nicht einfach aus dem Englischen übertragen.

Genau die Hälfte der Befragten aus **M6** (40 von 80) gaben an, dass Vorkenntnisse der englischen Grammatik zum besseren Verstehen der deutschen Grammatik beitragen können. Bemerkenswert ist die Aussage von 12 der 80 Befragten, dass Vorkenntnisse in englischer Grammatik im Deutschunterricht nicht helfen können: sie brächten eher Verwirrung. Während 20 von 80 angaben, dass Vorkenntnisse in englischer Grammatik sich als ein guter Transfer für das Lernen deutscher Grammatik erweise, sagten 30 von 80 Befragten aus, dass Vorkenntnisse der englischen Grammatik nicht zum besseren Verstehen der deutschen Grammatik beitragen, und da sie keinen Gebrauch davon gemacht hätten, seien sie beim Verstehen deutscher Grammatik nicht verwirrt gewesen. *Diese Aussage bietet einen sehr wichtigen Anhaltspunkt zur Vermittlung des Deutschen als Tertiärsprache in Thailand, nämlich: der Vergleich mit der englischen Grammatik oder das Abrufen von englischer Grammatik im Deutschunterricht für thailändische Lerner wirkt eher störend als fördernd beim Spracherwerb.* Dies lässt vermuten, dass viele thailändische Lerner zu diesem Zeitpunkt bzw. auf dieser Lernstufe Englischkenntnisse noch nicht gut beherrschen können und daher für sie der verlängerte Englischunterricht im Deutschunterricht unerwünscht ist und als Last empfunden wird.

Das Ergebnis der Untersuchung hat tendenziell gezeigt, dass beim Aspekt Grammatik aufgrund der Einzelheiten der deutschen grammatischen Regeln für thailändische Deutschlernende Schwierigkeiten bei der Übertragung vom Englischen ins Deutsche bestehen. Die Vorkenntnisse im Englischen reichen nur zum Verstehen formaler grammatischer Erscheinungen einer anderen europäischen Sprache. Sie lassen sich schwer übertragen.

3.6. Ein deutscher Text zur Übertragung ins Thailändische

Nach der Umfrage wurden die Deutschlernenden in M4 und M6 gebeten, einen deutschen Text mit einer hohen Anzahl von Internationalismen (Englisch) zu lesen und ihn ins Thailändische zu übertragen. Sie sollten diese Aufgabe in 10 bis 15 Minuten bewältigen. Diese Übung dient zur Überprüfung der praktischen Anwendung der L2-Kenntnisse (Englisch) beim L3-Lernen (Deutsch).

Ungefähr die Hälfte der Deutschlernenden in **M4** (64 von 125) konnte 0 bis 5 Wörter (Internationalismen) erraten. Fast die Hälfte der Deutschlernenden in M4 (52 von 125) konnte 6 bis 10 Wörter richtig erraten. Nur neun von 125 konnten zwischen 11 und 15

Wörter richtig erraten. Es waren insgesamt 18 zu erratende Internationalismen im Text enthalten. Internationalismen, die die meisten Schüler richtig errieten, waren z.B. Station, Olympiade, Beginn, Sonntag, Zeremonie, Athleten, Präsident.

Das Ergebnis zeigt eine ziemlich hohe Sprachbewusstheit der Deutschlernenden in M4 beim Wortschatz. Auch wenn sie jetzt noch im Anfangsstadium des Deutschlernens sind, machen die meisten Gebrauch von ihrem Vorwissen über englische Wörter beim Deutschlernen. *Wenn die Lehrkraft sie noch stärker darauf aufmerksam machen würde, könnten sie sicher noch effektiver Deutsch lernen.*

Das Resultat der Übertragung des Textes ins Thailändische bei **M6**-Schülern ergibt ein anderes Bild: 15 Deutschlernende in M6 haben die Übertragung von ihren Nachbarn abgeschrieben, daher werden sie hier nicht mit berücksichtigt. 5 von 65 Befragten aus M6 konnten 1 bis 5 Wörter richtig erraten, und zwei Drittel der Probanden (45 von 65) konnten zwischen 6 und 10 Wörter richtig erraten. Nur 15 von 65 Befragten aus M6 konnten zwischen 11 und 15 Wörtern richtig erraten.

Im Vergleich zur Leistung der M4-Deutschlerner zeigt dieses Ergebnis eher eine ungenügende Kenntnis des deutschen Wortschatzes bei den M6-Deutschlernern. Da sie schon in M6 sind und fast drei Jahre Deutsch gelernt haben, sollte die Mehrzahl der M6-Deutschlerner eigentlich zwischen 11 und 18 Internationalismen im Text richtig erraten können. Es könnte auf ihre Leistungsschwäche im Englischen zurückzuführen sein, weil viele Wörter im Versuchstext zu erraten waren, die sie schon im Englischunterricht gelernt haben sollten, z.B. Olympiade, Zeremonie, Nation, Präsident, organisieren, Parade, Showelement, Athleten, folkloristisch, Beginn usw.

In der Umfrage hatten die meisten (73 von 80) angegeben, dass sie die Ähnlichkeit der beiden Fremdsprachen erkannt und beim Lesen den deutschen Text mit der Technik des Ratens erschlossen haben (siehe oben).

3.7 Zusammenfassung der Umfrage über die Sprachbewusstheit der thailändischen Deutschlernenden

Die Umfrage hat ergeben: Die thailändischen Deutschlerner haben beim Deutschlernen viele Ähnlichkeiten in den sprachlichen Phänomenen zwischen dem Englischen und dem Deutschen richtig erkannt, das zeigt ihre Sprachbewusstheit beim Deutschlernen.

Aber was sie zusätzlich noch lernen sollten, ist, *dass sie Sprachbewusstheit und interlingualen Transfer noch stärker in den Prozess des Deutschlernens einbeziehen und sie bewusst als eigene Lernstrategien einsetzen können*, um z.B. ein neues Wort oder einen deutschen Text schneller zu verstehen. Der Umgang mit Lerntechniken und Lernstrategien zum effektiven Deutschlernen im Deutschunterricht in Thailand sollte vom Lehrer verstärkt berücksichtigt werden. Lerner können effektiver lernen, wenn sie ihre eigenen Verstehensprozesse überwachen, verwenden und verarbeiten und mit der Sprache bewusst umgehen. Solche allgemeinen Lernprozesse müssen von Deutschlehrkräften aktiviert werden.

4. Vorüberlegung zur Entwicklung des Deutschen als Tertiärsprache in Thailand

4.1. Die Situation des Deutschen als Tertiärsprache in Thailand

In Thailand werden im Schulbereich mehrere Fremdsprachen angeboten. Die erste Fremdsprache Englisch kann in unterschiedlichen Schulstufen beginnen, nämlich im Kindergarten, im ersten Grundschuljahr, im 3. Grundschuljahr oder im 5. Grundschuljahr. Das bedeutet, dass die Schüler sehr unterschiedliche Grundkenntnisse im Englischen haben und bei Schulwechseln Probleme mit dem unterschiedlichen Sprachniveau bekommen können. Auf jeden Fall sollten sie am Ende des 12. Schuljahrs (M6) bezüglich der Englischkenntnisse auf das gleiche Niveau gestellt werden, um über die zentrale Aufnahmeprüfung zur Universität zugelassen zu werden. Mit der 2. Fremdsprache in Thailand beginnen die meisten Schüler in M4, d.h. im 9. Schuljahr.

Deutsch ist in Thailand nach der vorliegenden Untersuchung und nach der Geschichte des Fremdsprachenlernens in Thailand eine typische Tertiärsprache. Die Thailänder erlernen Englisch als 2. Sprache nach ihrer Muttersprache. Das bedeutet für Deutsch als 3. Sprache in Thailand folgendes: Deutschlernende fangen mit Deutsch nicht “bei Null” an, sondern der durch Englisch als erste Fremdsprache und Thai als Muttersprache vorhandene Sprachbesitz wird immer mehr erweitert. Die Sprachlerngewohnheiten bzw. die Sprachlerntradition könnten das Lernen weiterer Sprachen beeinflussen und prägen. Anfänger für Deutsch (in M4) haben schon zwischen 9 und 12 Jahren Englisch gelernt,

und Englisch als 2. Sprache wird sie auch weiter begleiten bis an die Universität. Deutsch wird dann ab einer bestimmten Schulstufe parallel neben Englisch unterrichtet.

Nach der neuen Schulreform in Thailand (1999) umfasst die Schulpflicht 12 Jahre. Wir können davon ausgehen, dass alle Deutschlernenden auf dem Gymnasium englische Vorkenntnisse haben. *Auf dieser Basis kann man daher Strategien des Deutschen als Tertiärsprache für thailändische Deutschlerner entwickeln*, indem man das sprachliche Wissen und die Sprachlernerfahrungen, die die thailändischen Deutschlernenden beim Erlernen der ersten Fremdsprache mitbringen, nutzbar macht, damit Deutsch effizienter gelernt wird. Die Sprachlernprozesse der thailändischen Lerner sollten nicht isoliert voneinander bleiben, sondern aufeinander bezogen sein und aufeinander aufbauen.

4.2. Zur Entwicklung des Deutschen als Tertiärsprache in Thailand

Zur Entwicklung des Deutschen als Tertiärsprache in Thailand gehören das Überdenken von neuen Lehrverfahren und -techniken, neuen Unterrichtsstrategien und Lernstrategien und die Erstellung von Lernmaterialien im Deutschunterricht unter folgenden didaktisch-methodischen Aspekten:

1. Betonung der unmittelbaren Übertragung dessen, was der Lerner vom Englischen als zweite Sprache her erkannt und verstanden hat, Aktivierung von 'transferfähigen' Elementen, Einheiten und Strukturen aus der vorgängigen Sprache, Aufbauen auf die Entfaltung des Verstehens (vor allem des Leseverstehens), im Hinblick auf Wortschatz Sprachbrücken zwischen L2 (Englisch) und L3 (Deutsch) bauen, mit der Grundvorstellung, dass auf Vorwissen und Lernerfahrungen der thailändischen Deutschlernenden mit der ersten Fremdsprache zurückgegriffen werden kann. Der Hauptakzent liegt vor allem auf der Entfaltung des Sprachbewusstseins im Anfängerunterricht.

Lernfördernde Elemente im Englischen im Bereich der Phonologie zum Lernen des Deutschen ausnutzen: Viele thailändische Lerner haben Schwierigkeiten insbesondere mit den s-, r-, l-Lauten im Auslaut. Möglicherweise leistet für das Deutsche gerade in diesem Bereich Vertrautheit mit dem Englischen gute Dienste.

2. Lernfördernde Elemente in der eigenen Muttersprache zum Lernen des Deutschen hervorbringen, d.h. stärkerer Einbezug der eigenen Muttersprache Thai im Bereich der Phonologie als bisher und damit mehr Sprachbrücken zwischen L1 (Thai), L2 und L3 im Hinblick auf Aussprache bauen. Der Vergleich mit L2 allein bei der Aussprache kann einem thailändischen Deutschlerner das Erlernen der deutschen Sprache erschweren, besonders demjenigen, der sich bereits im Englischen nicht richtig artikulieren kann. Im Thailändischen haben wir 44 Konsonanten (darunter 21 Phoneme) und 32 Vokale (darunter 21 Phoneme)⁹, zusätzlich dazu haben wir noch 4 Tonzeichen (aber 5 Tonhöhen)¹⁰. Aus diesem Grund kann die thailändische Sprache ziemlich leicht die Laute einer anderen Fremdsprache nachahmen. Diese Kenntnis soll man für den Deutschunterricht nutzbar machen.
3. Ausnutzen der eigenkulturellen Lerntradition: Jede Lehrmethode ist von eigenkulturellen Lehrtraditionen geprägt. Im Hinblick auf die fremdsprachendidaktische Entwicklung in Thailand mit Englisch als 1. Fremdsprache haben wir verschiedene Lehrmethoden in unterschiedlichen Generationen durchlebt: nämlich von der Grammatik-Übersetzungs-Methode über die audiolinguale Methode bis zur Kommunikativen Didaktik. Diese drei Methoden haben sich mit ihren Stärken und Schwächen in Thailand etabliert. Meines Erachtens hat die Grammatik-Übersetzungs-Methode die Lehrmethode in Thailand am stärksten geprägt: Thailändische Fremdsprachenlehrer sind mit dieser Methode am besten vertraut, auch wenn sie inzwischen mit anderen Lehrmethoden ausgebildet sind. Bei der audiolingualen Methode waren die Lehrer in ihrer Lehrtätigkeit von technischen Vorrichtungen und dieser Lehrmethode gerechten Lehrmaterialien abhängig. Mit der Kommunikativen Didaktik ist eine ideale, native-speakern ähnliche Sprach- und Kulturkompetenz von den thailändischen Fremdsprachenlehrern gefordert. Dazu fehlt es vielen Fremdsprachenlehrern aber an fremdsprachlicher Auslandserfahrung und einer angemessenen kommunikativ-didaktischen Lehrerausbildung. Von der Interkulturellen Didaktik, die stärker auf den Vergleich von sprachlichen und soziokulturellen Phänomenen der Ausgangssprache und der Zielsprache eingeht, ist ganz zu schweigen; diese Lehrmethode ist von vielen

⁹ Die Anzahl der Phoneme im Deutschen ist ähnlich: Je nach Zählweise je 20 bis 23 Konsonanten- und Vokalphoneme (komplementär verteilte Laute einzeln gezählt).

¹⁰ Aufgrund der bedeutungsunterscheidenden Töne kommt das Thai mit einer geringen Zahl von Konsonantenkombinationen aus.

Bezugswissenschaften und vergleichenden Grundlagenforschungen der beiden Ausgangssprachen und -kulturen abhängig.

Durch den von der Grammatik-Übersetzungs-Methode stark geprägten Fremdsprachenlehrer in Thailand haben wir hauptsächlich den kognitiven Lerntyp als Fremdsprachenlerner hervorgebracht. Das ist eine Erklärung dafür, warum die meisten Fremdsprachenlerner unruhig und irritiert werden oder unsicher wirken, wenn sie nicht endlich die grammatischen Regularitäten eines fremdsprachlichen Phänomens in seinem vollständigen Umfang genau kennen. Sprachwissen und Sprachkönnen sind zweierlei Dinge, die von den meisten thailändischen Fremdsprachenlernern gleichgesetzt werden.

An dieser Stelle wollen wir uns die oben genannte eigenkulturelle Lehrtradition der thailändischen Deutschlerner nutzbar machen. Als kognitive Lerntypen werden die meisten thailändischen Deutschlerner bereit sein, sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Deutsch und Englisch durch Selbstentdeckung auf Grundlage der eigenen Sprachlernerfahrung mit der ersten Fremdsprache kognitiv schnell anzueignen.

Hinweise für thailändische Deutschlehrer:

1. Lehrer sollen dabei überlegen: Welcher Teil der sprachlichen Phänomene lässt sich einfacher durch einen Vergleich mit dem Englischen oder mit der Muttersprache erklären? Auf welche problematischen Strukturen soll hingewiesen werden? Es sollte aber kein verlängerter Englischunterricht im Deutschunterricht stattfinden.
2. Lehrer sollen den 'Transfer' ernst nehmen und Konsequenzen für die Planung und Gestaltung des Sprachkurses vor allem im Elementarbereich ziehen, Zusatzmaterialien für alle Lernstufen (M4, M5, M6) erstellen, bei denen semantische Aspekte in den Vordergrund rücken (Nutzung des Potentials des gemeinsamen Wortschatzes von Anfang an, schnelle Erarbeitung dieses Wortschatzbereichs im Anfangsunterricht, nicht nur im Hinblick auf einzelne Wörter, sondern mit Schwerpunkt auf Leseverstehen von einfachen didaktisierten kurzen Texten).
3. Im Hinblick auf ein effizientes und selbständiges Deutschlernen sollen sich die thailändischen Deutschlehrer intensiver mit Lernstrategien und -techniken im Deutschunterricht beschäftigen. Dabei sollen die Deutschlerner auch angeregt

werden, die Lernstrategien aus dem Englischunterricht (z.B. Lesetechniken) stärker in den Lernprozess des Deutschlernens einzubringen.

4.3. Vorüberlegung: Deutsch als Tertiärsprache in Thailand im Bereich Phonologie

Aus der Untersuchung ist erkennbar, dass thailändische Deutschlernende bestimmte Schwierigkeiten mit der deutschen Aussprache haben. Im Deutschunterricht ist auch festzustellen, dass viele Lernende einen starken englischen oder amerikanischen Akzent haben. Es liegt wahrscheinlich daran, dass sie vor dem Deutschunterricht viele Jahre lang Englisch gelernt haben (schon vor der Universität 9 bis 15 Jahre). Aber wie oben erwähnt: Die thailändische Sprache ermöglicht durch ihre vielfältigen Phoneme und verschiedene Tonhöhen die beste Nachahmung fremdsprachlicher Laute. Diese Tatsache muss von den thailändischen Deutschlernenden in ihrem Sprachlernprozess wahrgenommen werden. Ich möchte folgende strategische Vorgehensweisen für die Ausspracheschulung im Deutschunterricht für thailändische Deutschlernende vorschlagen:

1. Wie kann die Muttersprache bei der Aussprache stärker einbezogen werden?
 Stärkerer Einbezug der Laute in der Muttersprache – Bewusstmachen der Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede¹¹, wie in den folgenden Beispielen:
 - a) Im Thailändischen haben wir die beiden Schwinglaute [r] und [l] wie im Deutschen, bei [r] nur wenige Möglichkeiten: Im Thailändischen haben wir nämlich nur “gerolltes“ [r] und kein vibriertes durch das Rachen-Zäpfchen. Das ist eine gute Erklärung dafür, warum die meisten Thailänder beim Deutschlernen kein Problem mit den deutschen [r, l]-Lauten haben¹², wie die meisten chinesischen Deutschlernenden.
 - b) Viele Thailänder haben Probleme mit dem deutschen Reibelaut /sch/, weil sie den Unterschied zwischen dem angeriebenen thailändischen Reibelaut /ch/ wie bei /cha:ng/ und dem dt. Reibelaut /sch/ wie bei /schu:le/ nicht erkannt haben. Ein Vergleich mit dem thailändischen Laut wird für die Thais deutlicher als ein Vergleich mit dem englischen [ʃ].

¹¹ Ähnlichkeiten und Unterschiede sollten schon von Anfang an bewusst gemacht werden, anstatt zu warten, bis sich Fehler fossilisieren.

¹² Abgesehen von den thailändischen Deutschlernern, die von Anfang an aus bestimmten Gründen in ihrer eigenen Muttersprache die r- und l-Laute nicht richtig unterscheiden können.

- c) Ein anderes Hauptproblem der thailändischen Deutschlernenden ist die richtige Artikulation des Lippenzahnlautes. Diesen verwechseln die meisten thailändischen Lerner mit dem thailändischen /w/-Laut (bzw. dem engl. /w/-Laut). Beim Lippenzahnlaut [v] im Deutschen artikuliert die Unterlippe gegen die oberen Schneidezähne. Die richtige Erklärung der Artikulationsart der Laute und der Hinweis auf die falsche Annahme der gleichen Artikulation am Anfang des Unterrichts können die falsche Artikulation vermeiden.
- d) Aufmerksam machen auf die verschiedenen Längen der Vokale (kurz oder lang), vor allem auf den Umstand, dass es die meisten Vokale im Deutschen nur in kurzer oder nur in langer Version gibt¹³:

[o:], aber nicht [o]

[ɪ], aber nicht [i:]

2. Wie können spezifische Laute im Deutschen explizit gelernt werden?

- a) **Spezifische Laute im Deutschen** bei der Ausspracheschulung betonen: z.B. explizites Lernen von spezifischen Lauten im Deutschen wie ä, ö, ü oder [ç] bzw. [x] (Ich-Laut in 'dich' und Ach-Laut in 'Dach'), mit denen die meisten Thailänder Probleme bei der Artikulation haben. Die Zungen- und Lippenstellung kann durch das Vokalviereck innerhalb des Mundraumes auf einer Zeichnung vereinfacht werden¹⁴, da im Thailändischen auch einige Phoneme in der Nähe von ä-, ö-, ü-Lauten gebildet werden. Das könnte eine große Hilfe darstellen.
- b) Ähnlich geschriebene Wörter (Kognaten) wie 'international', 'Band', 'Museum', 'Zoo' oder 'Modell' oder manchmal problematische phonologisch-graphemische Äquivalente, wie z.B. das deutsche 'war' und das englische 'war', müssen schon von Anfang an in ihrer unterschiedlichen Aussprache unbedingt explizit gelernt werden. Dieses Phänomen entstammt der Tatsache, dass die meisten thailändischen Deutschlerner die Sprachmelodie des Englischen im Kopf haben.

¹³ An dieser Stelle möchte ich Björn Laser, unserem DAAD-Lektor, für viele nützliche Hinweise danken.

¹⁴ Näheres siehe "Phonologie der thailändischen Sprache" (auf Thai) von Kanjana Nagasakul (1998).

4.4. Vorüberlegung: Deutsch als Tertiärsprache in Thailand im Bereich Wortschatzlernen

Dem Englischen wird heutzutage in Thailand noch mehr Bedeutung beigemessen. Englisch wird im Ausbildungs- und Kommunikationsbereich in Thailand stärker gefördert. Namentlich werden speziell berufsorientierte Ausbildungsprogramme für Auszubildende in Schule und Universität, aber auch Ausbildungsprogramme für staatliches Personal im öffentlichen Dienst und für Personal in privaten Branchen, wie Hotels, Restaurants und Resorts (für internationale Konferenzen und Tourismus in Thailand) usw., verstärkt gefördert. Internationale Programme werden vielfach und überall in Ausbildungsinstitutionen angeboten. Fernsehsendungen werden bilingual und oft mit Untertiteln in Fremdsprachen ausgestrahlt. Ausländische Programme und Nachrichten sind in thailändischen Fernsehprogrammen sehr beliebt. Durch diese Intensität des Sprachkontakts mit dem Englischen und auch mit anderen Fremdsprachen in Asien, wie Chinesisch, kommt es mit der Zeit zur verstärkten Aufnahme von Internationalismen und Lehnwörtern aus dem Englischen, wie Computer, High-light, whitening, fair play, jogging usw.¹⁵ in der thailändischen Sprache. Da die thailändische Sprache keine sprachtypologische Verwandtschaft mit dem Deutschen, aber intensiven Sprachkontakt mit dem Englischen hat, ergeben sich aufgrund von gleichen oder ähnlichen Sprachphänomenen zwischen Englisch und Deutsch relativ breit entfaltete, vom Lernenden selbst gut erkennbare Übergänge für thailändische Deutschlernende im Bereich Wortschatzlernen. Diese Übergänge lösen Wiedererkennenstransfer in Form von Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten (in Sprachform und -bedeutung) aus.

▪ Wie können wir unseren thailändischen Deutschlernenden das Vokabellernen erleichtern?

Das Englische als erste Fremdsprache kann spezifische Hilfeleistungen beim Lernen des Deutschen mit sich bringen. Die von den Befragten in M4 und M6 genannten Wörter sind meist Wörter aus dem Alltag in verschiedenen Bereichen, wie Essen (z.B. Bier, Salat, Wasser, Milch), Orte (z.B. Haus, Hotel), Freizeit (Hobby, Sport, Tennis, Fußball, schwimmen usw.), Jahreszeiten, Monatsnamen und Wochentage. Wir als Deutschlehrer können daher das Englische mit großem Gewinn bei der Erschließung des deutschen

¹⁵ Siehe auch Sriuranpong (2003) über Internationalismen.

Wortschatzes heranziehen. Dazu verwenden wir folgende strategische Vorgehensweisen:

1. Das Bewusstsein der Ähnlichkeiten (Transfer) und das bewusste Zur-Kennntnis-Nehmen der Unterschiede (Vermeidung von Interferenzen) für das Erlernen des deutschen Wortschatzes gilt es, als Erstes zu verstärken.

Besonders wichtig sind die Wörter, die den thailändischen Deutschlernenden große Schwierigkeiten bereiten, nämlich die sog. „Falschen Freunde“¹⁶ (false friends) im Englischen und Deutschen. Sie sind Wortpaare, die im Englischen und Deutschen ähnlich geschrieben werden oder sich ähnlich anhören, aber in Wirklichkeit völlig unterschiedliche Dinge bedeuten, z.B. das deutsche ‘Gift’ und das englische ‘gift’. Zahlreiche solche Beispiele für eine Interferenz aus dem Englischen wurden auch von den Befragten in M4 und M6 angegeben (siehe Wortliste 2 und 4). Diese Listen bzw. die Fehler dieser Kategorie sind sehr nützlich für die Gestaltung der Lernmaterialien zur Beseitigung eines negativen Transfers bei den thailändischen Deutschlernern. Dies gilt es, schon im früheren Stadium des Deutschlernens bewusst zu machen. Wörter in dieser Kategorie können sowohl über kognitives Lernen geübt als auch durch ein integrierendes Netzwerk in Strukturen und Kontexte eingebunden werden.

2. Strategie des Anknüpfens an bereits Bekanntes (englischer Wortschatz):
 - a) Die Umfrage zeigt deutlich, dass im Bereich der Orthografie die thailändischen Deutschlerner in M4 und M6 bestimmte orthografische Muster zwischen Englisch und Deutsch erkennen können, z.B. apple –Apfel; hope –hoffen (wo im Englischen ein “pp” erscheint, wird im Deutschen oft “pf” oder “ff” geschrieben), concert – Konzert (im Anlaut wird das englische “c” zum deutschen “k”). Das erweist sich als eine große Erleichterung für thailändische Deutschlernende, und daher sollen wir diesen Punkt ausnutzen. Positiver Transfer dieser Art sollte im Deutschlernen für thailändische Lerner mehr betont werden.
 - b) Ein anderer aus der Untersuchung erkennbarer positiver Transfer ist das Bewusstmachen von Wörtern, die sich in Schreibung und/oder Lautung ähneln

¹⁶ Im Bereich des Wortschatzes lassen sich aus dem Sprachvergleich mehr als 600 “gemeinsame” Wörter finden, die häufig elementaren Erfahrungsbereichen zuzuordnen sind. Man kann diese Wörter im Deutschen leicht in ihrer Bedeutung erschließen (Neuner u.a. 2003, S. 41). Zwischen Englisch und Deutsch kann man etwa 100 falsche Kognaten feststellen, wobei nur wenige zum Grundwortschatz gehören (Neuner u.a. 2003, S. 68).

und in ihren Bedeutungen im Deutschen und im Englischen komplett übereinstimmen. Diese Wörter können die meisten thailändischen Deutschlerner sehr schnell lernen:

engl. beer – dt. Bier
engl. wine – dt. Wein
engl. brown – dt. braun
engl. family – dt. Familie
engl. book – dt. Buch
engl. concert – dt. Konzert

Wörter dieser Gruppe können in Wortpaaren und in Übungen zum selbstentdeckenden Lernen bewusst gemacht werden.

- 3) Eine weitere Hilfe in der Morphologie sind die Prä- und Suffixe, die zum Teil dem gemeinsamen griechischen und lateinischen Wortschatz entstammen, z.B. anti-, inter-, -less/-los, sowie die Zahlmorpheme (hundred/hundert, thousand/tausend usw.), die in beiden Sprachen ähnlich oder gleich sind.

Forschungen bzw. die kontrastivlinguistischen Befunde¹⁷ zu Deutsch und Thai oder Deutsch und Englisch können für die Entwicklung der Tertiärsprache im Wortschatzbereich von großem Nutzen sein.

4.5. Vorüberlegung: Deutsch als Tertiärsprache in Thailand im Bereich Grammatik

Nach den Ergebnissen der Umfrage scheinen die thailändischen Deutschlernenden die Aspekte der sprachtypologischen Verwandtschaft von L2-L3 in ihrer äußerlichen Erscheinungsform zu erkennen. Daher wird hier der Hinweis auf die formale Ähnlichkeit der deutschen Grammatik als hilfreich erachtet, aber der Hinweis auf den unterschiedlichen Gebrauch ist viel wichtiger, um negativen Transfer zu vermeiden. Hier sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass Lehrer den Deutschunterricht nicht als verlängerten Englischunterricht gestalten sollten, da dies zur Frustration der Schüler, die schwach in Englisch sind, führen könnte.

¹⁷ Voraui (2003), Sriuranpong (2003, 1997), Ralugmool (2002).

5. Schlussfolgerung

Die Untersuchung über Sprachbewusstheit macht deutlich, dass bei den thailändischen Deutschlernenden in M4 und M6 der ‘stumme’ Prozess der Hypothesenbildung zu erkennbaren sprachlichen Ähnlichkeiten und in ihrem Gefolge zu Unterschieden nicht zu übersehen ist. Englisch kann wegen der ethymologischen Verwandtschaft mit Deutsch positive Auswirkungen für das Deutschlernen in Thailand haben. Es gibt dieser Annahme Recht: Wer eine Fremdsprache lernt, bringt in das Erlernen weiterer Fremdsprachen schon Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und dem Fremdsprachenlernen mit ein.

Dieser neue Ansatz des Fremdsprachenlernens wird in Thailand noch nicht berücksichtigt. Er ermöglicht den thailändischen Deutschlernenden, die zuvor von der Lehrkraft abhängig waren, sich z.B. beim Wortschatz autonom zu machen – das Wortschatzlernen wird dann zielgerichteter sein. Das bewusste und autonome Lernen macht das Lernen einer schwierigen Fremdsprache wie Deutsch besser lehr- und lernbar, effektiver und attraktiver als bisher.

Die bewusste Aktivierung gleicher bzw. ähnlicher Sprachelemente von L2 beim Erlernen von L3, besonders im Hinblick auf Wortschatzlernen und Phonologie, könnte den thailändischen Deutschlernenden den Zugang zur neu zu lernenden Sprache erleichtern. Dieser Transfer spielt bei der Entwicklung des didaktischen Konzepts “Deutsch als Tertiärsprache” in Thailand eine wichtige Rolle. Das gilt auch für andere europäische Sprachen, wie Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, die in Thailand angeboten werden.

In Thailand wird mit der neuen Bildungsreform (1999) ‘ein lebenslanges Lernen’ gefordert. Aufgrund dessen stimmt das Ziel der Tertiärsprachendidaktik mit der Idee des neuen Erziehungsziels in Thailand überein: “Wenn die Aussage, dass Lernen in der Schule ‘auf das Leben’ vorbereiten soll und wenn Fremdsprachenkenntnissen für beruflichen Erfolg und Freizeitgestaltung, aber auch für das Verstehen der ‘anderen’ und die Verständigung mit ihnen eine grundlegende Bedeutung zukommt, dann bedeutet das für den schulischen Fremdsprachenunterricht, dass er die Grundlagen für das lebenslange selbständige Weiterlernen von Sprachen schaffen und die Lernenden dazu befähigen muss, ihren eigenen Fremdsprachenlernprozess zu durchschauen und ggf. selbständig effizient zu gestalten” (Neuner u.a., 2003, S. 50f.).

Bibliographie

- Boonthai, P.** (2002): Situation des Deutschunterrichts an Oberschulen in Thailand. In: *1. Thailändisches Germanistentreffen. Bangkok 2002*, S. 160 – 166.
- Cohen, J.D./Schooler, J.W. (Hrsg.)** (1997): *Scientific Approaches to Consciousness*. Nahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Edmondson, W.J./ House, J.** (1977): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26. Jg., 1977, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 3 – 8.
- Lutjeharms, M.** (1999): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In: *Fremdsprache Deutsch* 1/1999, S. 7 – 11.
- Neuner, G. u.a.** (2003): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*. (Fernstudieneinheit, Erprobungsfassung)
- Otrakul, A.** (1987): Zur Geschichte der Deutschen Abteilung. In: *Chulalongkorn Universität: 30 Jahre Deutsche Abteilung (1957-1987): Festschrift*. Bangkok, S. 10 – 14.
- Ralugmool, W.** (2002): *Die Negation im Deutschen und im Thai*. Magisterarbeit an der Chulalongkorn Universität. Bangkok.
- Saengaramruang, W.** (1992): *Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich*. Heidelberg: Julius Gross Verlag (Sammlung Goos 47).
- Saengaramruang, W.** (1997): Aufgabenstellung in einem thailandspezifischen Deutschlehrwerk im Hochschulbereich. In: *Info DaF* 1/1997: S. 51 – 57.
- Saengaramruang, W.** (2001): Der kommunikative Deutschunterricht in Thailand. Eine Bestandsaufnahme. In: *Festschrift für Prof. Neuner zum 60. Geburtstag*. München: iudicium.
- Sriuranpong, W.** (2003): Internationalismen im Thai. In: Braun, P./Schneider, B./Volmert, J. (Hrsg.) (2003): *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe Germanistische Linguistik Nr. 246), S. 151 – 167.
- Sriuranpong, W.** (1997): *Wortstellung im Deutschen und im Thai*. Heidelberg: Julius Gross Verlag (Sammlung Goos 66).
- Steinig, W./Huneke, H.-W.** (2002): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Taatloha, P.** (2002): Die Entwicklung des Deutschunterrichts an Oberschulen in Thailand. In: *1. Thailändisches Germanistentreffen. Bangkok 2002*, S. 195 – 204.
- Voraurai, S.** (2003): *Die Relativsätze im Deutschen und im Thai*. Magisterarbeit an der Chulalongkorn Universität. Bangkok.

Arbeitsgruppe 1

Mehrsprachigkeitskonzept und europaweite Sprachenpolitik¹

Speranța Stănescu / Tülin Polat

(Universität Bukarest/ I.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi)

Die Diskussionen in der Arbeitsgruppe 1 setzten sich zum Ziel, einerseits Faktoren, die die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer im Sinne des MSKKs und der in der Europäischen Union geführten Sprachenpolitik beeinflussen, zu bestimmen und andererseits daraus resultierende Inhalte eines europäischen Rahmencurriculums für die FS-LAB zu besprechen.

- I. Die von der EU ins Auge gefasste Sprachenpolitik wird in verschiedenen programmatischen Dokumenten formuliert und zielt zunächst u.a. auch auf die Erstellung eines länderübergreifenden Rahmencurriculums für die FS-Lehre. Dieses ist allerdings in landeseigenen Curricula an die konkreten Gegebenheiten und an die sich daraus ergebenden Forderungen und Möglichkeiten anzupassen. Das sind z. B. die Staatspolitik, Probleme und Verhalten zu eigenen Emigranten, eigenen Minderheiten u.ä.

Solche konkreten Curricula gehen in die Unterrichtsgestaltung und in die Lehrbücher, aber auch in die LAB ein.

Auch für die LAB ist ein europäisches Rahmencurriculum notwendig, das europäische „Standards der LAB“ formuliert, die wiederum in jeweils landesspezifischen Curricula der LAB konkretisiert werden müssen.

- II. Die EU-Sprachenpolitik vereint neue Konzepte von Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik und –pädagogik. Die Arbeitsgruppe 1 hat dabei folgende mögliche Schwerpunkte festgehalten:

1. Brauchen wir nur eine Sprache zum Kommunizieren? Welche Rolle / Funktion hat diese im Alltag? Welche Rolle hat eine *lingua franca*? Was sind Vor- und Nachteile von Englisch oder Esperanto als *lingua franca*? Regional

¹ Es werden folgende Abkürzungen verwendet:

EU = Europäische Union

FS = Fremdsprache(n)

LAB = Lehrerausbildung

MSK = Mehrsprachigkeit

MSKK = Mehrsprachigkeitskonzept

gibt es auch andere funktionierende Sprachen zum Umgang unter verschiedenen sprachigen Menschen.

2. Wenn immerhin die Entscheidung für eine FS für den Unterricht fällt, dann bleibt immer noch offen, welche Sprache als erste FS ins Schulcurriculum aufgenommen werden soll (Englisch oder eine andere? Genau genommen muss es nicht Englisch sein, wenn die Funktionen genau formuliert werden; oft kann Englisch – perspektivisch gesehen – unbrauchbar, also unnötig sein).
3. Welche Instanzen sind im Zusammenhang mit der Wahl der (als erste) zu lernenden FS zu überzeugen und mit welchen Argumenten? Es sind auf allen Ebenen (Ministerien, Schule [Lehrer, Rektor], Eltern) auch subjektive Gegenargumente zu erwarten.
4. Das MSKK hat tiefgehende Implikationen für das FS-Lernen und FS-Lehren. Daher sind neue Aufgaben für die FS-LAB zu formulieren.

III. Die FS-LAB zielt auf neue europäische Standards für den MSK-FS-Lehrer ab. Vor diesem stehen neue Forderungen unter dem Aspekt des Wissens und Könnens, von denen die Arbeitsgruppe 1 folgende festgehalten hat:

1. Bewusstheit über
 - Implikationen des MSKKs für die Lehre und für das Lernen;
 - Erkenntnisse der Bezugswissenschaften im Sinne des MSKKs (z. B. der Lernpsychologie, des [internen] Sprachenvergleichs, des [linguistischen] Systemvergleichs u.ä.);
 - die eigene Sprachlernbiographie und das lebenslange Lernen (Selbstlern-erfahrung).
2. Fachliche und sprachliche Ausbildung
 - Lernen und Lehren von mehr als einer Fremdsprache;
 - Kenntnis der neuen Methodik, Didaktik, Pädagogik:
 - die kommunikative Methode erweitert zu (inter)kultureller Kommunikation;
 - Lernerorientiertheit (im Sinne von Reflexion über [eigene und fremde] Lernprozesse unter MSK; neue Auffassung vom „Fehler“ als positives Ergebnis in der MSK; ein neues Verhältnis von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten);
 - Nutzung der vorhandenen / bereits bekannten bzw. gelernten FS (so lehren, dass jede neue FS das Lernen einer weiteren FS vorbereitet und stützt, bzw. dass die bereits mit dem Lernen einer vorherigen FS gemachten Erfahrungen ausgewertet werden).
3. Reflektieren über eigene und fremde Lernprozesse, was Wege zum (eigenen und fremden) autonomen Lernen öffnet und dazu verhilft, (neue) Lernstrategien bewusst zu machen, zu pflegen, zu lehren, zu üben.
4. LAB für den Lehrer einer ersten FS ist nicht gleich der LAB für den Lehrer einer zweiten oder gar dritten Fremdsprache.

Arbeitsgruppe 2

Psycholinguistische Aspekte der Tertiärsprachendidaktik

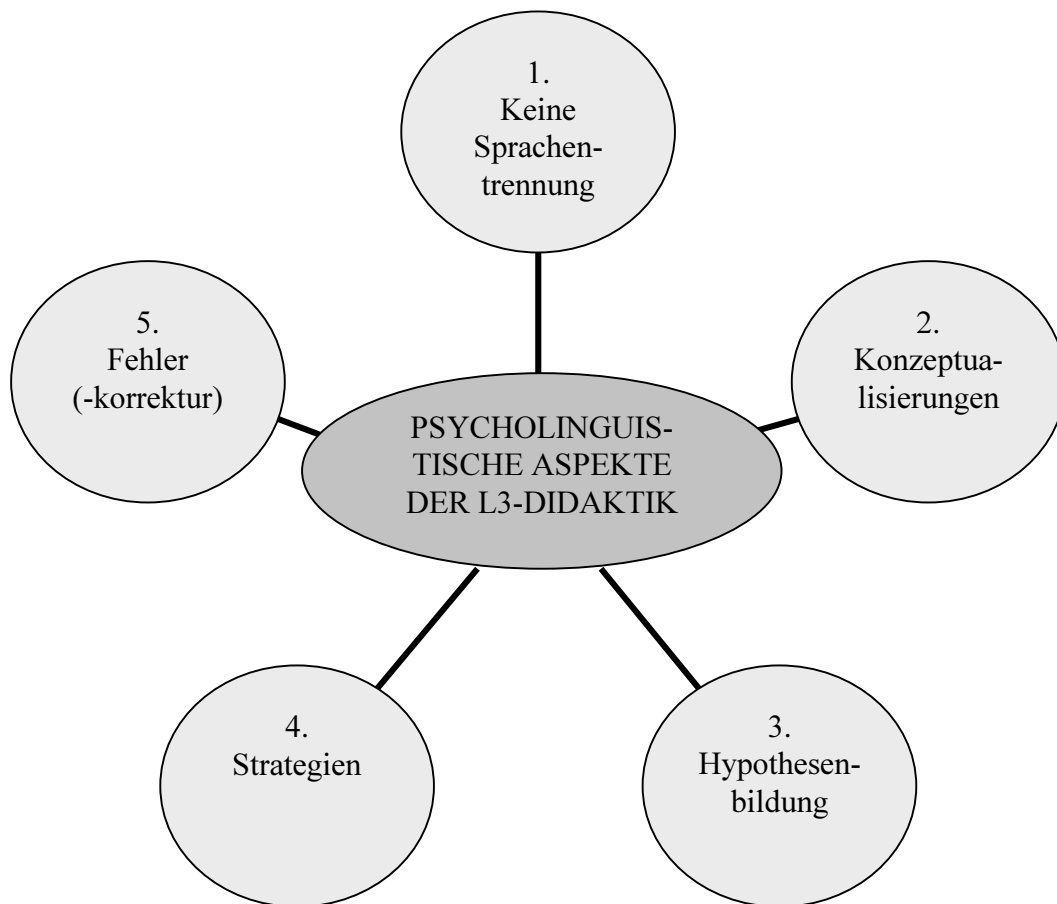
Klaus-Börge Boeckmann
(Universität Wien)

Gruppenteilnehmer:

Brigita Kacjan (Maribor, Slowenien), Klaus-Börge Boeckmann (Wien, Österreich),
Mario Lopez-Barrios (Cordoba, Argentinien), Maha Elnady (Ägypten)

Neben der Sprachenpolitik hat auch die Psycholinguistik etwas zu den Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik beizutragen, da die L3(Ln)-Didaktik innerhalb des gesellschaftlichen und sprachpolitischen Rahmens neben ihrer eigenen zumindest noch eine weitere – sinnvollerweise psycholinguistische – Fundierung braucht. Aus diesem Grunde hat sich eine relativ kleine Gruppe von Konferenzteilnehmern zusammengefunden, um die psycholinguistischen Bedingungen der Tertiärsprachendidaktik wenigstens ansatzweise zu eruieren.

Dabei erwiesen sich auf den ersten Blick fünf Teilbereiche für die L3(Ln)-Didaktik als offensichtlich bedeutend (siehe nachfolgende Grafik).



Im folgenden wird näher auf die einzelnen erwähnten Punkte eingegangen. Für jeden Bereich haben wir eine Fragestellung entworfen, auf deren Grundlage psycholinguistische Nachforschungen angestellt und eventuell wissenschaftliche Untersuchungen entwickelt werden sollten. Zur Illustration sind jeweils Beispiele beigefügt, die das anvisierte Problem exemplifizieren. Die an die Beispiele anschließenden Kommentare dienen zu deren Erläuterung.

1. KEINE SPRACHENTRENNUNG

Fragestellung: Wie können wir psycholinguistisch argumentieren, dass die häufig praktizierte strikte Trennung der Sprachen nicht sinnvoll ist? Wie sieht die wissenschaftliche Fundierung der geforderten Sprachenzusammenführung aus? Welche Erkenntnisse liegen bereits vor? Welche Gesichtspunkte müssen noch genauer erforscht werden?

Beispiele:

1. Vermerk in einem argentinischen Zeugnis der vierten Klasse: „Vermeide Interferenzen mit dem Englischen!“
2. Erschließung über L1
Reihenfolge der Zahlwörter (bei zweistelligen Zahlen) in verschiedenen Sprachen, z. B.:
Arabisch (L1) – Englisch (L2) – Deutsch (L3)
Slowenisch (L1) – Englisch (L2) – Deutsch (L3) – Kroatisch (teilweise verstandene Sprache)
3. Bedeutungserschließung über L2
Beispiel Modalverben für Lernende mit Japanisch (L1) – Englisch (L2) – Deutsch (L3)

Kommentar:

Das erste Beispiel weist auf ein typisch monolinguales Sprachenlernen hin. Wie dominant die Monolingualität des Fremdsprachenunterrichts im erwähnten Beispiel ist, wird dadurch deutlich, dass dieser Vermerk in einem Zeugnis gemacht wurde und nicht (nur) fachintern im Unterricht.

Die Beispiele 2 und 3 zeigen im Gegensatz zu Beispiel 1, welche Möglichkeiten es gibt, je nach Bedarf verschiedene Sprachen, Lernstrategien usw. einzusetzen. Besonders deutlich wird dies im Fall der zwei- und mehrstelligen Zahlwörter. Diese unterscheiden sich deutlich in L2(E) und L3(D). Da sie in der L1(Arab.) jedoch auf die gleiche Art und Weise gebildet werden wie in L3(D), kann im Unterricht darauf – also auf die L1(Arab.) – zurückgegriffen werden.

Noch deutlicher kann dies an der Sprachenkonstellation L1(SLO) – L2(E) – L3(D) – verstandene Spr. (KRO) dargestellt werden. Die Bildung der mehrstelligen Zahlwörter im Slowenischen entspricht derjenigen im Deutschen, lediglich die Zusammen- bzw. Getrennschreibung ist etwas anders organisiert. Die Bildung der mehrstelligen Zahlwörter im Englischen (L2) weist demgegenüber eine große Ähnlichkeit mit dem Kroatischen auf, das von den Schülern zwar nicht (mehr) institutionell gelernt wird, aber doch aufgrund der relativ großen Ähnlichkeit von ihnen im Rahmen einfacher, alltäglicher Bereiche verstanden wird. So kann man die Bildung der Zahlwörter in L3(D) mit L1(SLO) und die in L2(E) mit Ln(KRO) vergleichen und diese Erkenntnisse zum leichteren Lernen der L3(D) einsetzen.

Das Beispiel 3 verweist auf die Möglichkeit, eine typologisch verwandte L2 für die L3 nutzbar zu machen und auch hier keine strenge Trennung vorzunehmen: Im Japanischen sind die deutschen Modalverben nicht durch vergleichbare Konstruktionen wiederzugeben, sondern erfordern ganz verschiedene, teilweise recht komplizierte Operationen (so ist "(nicht) können" durch eine eigene Verbform zu kodieren, "müssen" durch einen eigenen Nebensatz). Die L2 Englisch weist jedoch eine dem Deutschen ganz ähnliche Struktur auf und kann daher zur Verdeutlichung gut herangezogen werden. Allerdings ist es dabei wichtig, auch auf markante Unterschiede zwischen L2 und L3 hinzuweisen (z. B. "I must not" ≠ "ich muss nicht").

Psycholinguistische Schlussfolgerungen für die L3-Didaktik:

Der Unterschied zur L2-Didaktik liegt vor allem darin, dass sich die L3-Didaktik neben der Muttersprache auch auf die L2 beziehen sowie die Lernstrategien u.a. des L2-Lerners nutzen kann. Somit kann das Sprachen-Repertoire des L2-Lerners effizient genutzt und L3-spezifisch erweitert bzw. ergänzt werden.

2. KONZEPTUALISIERUNG / MENTALES LEXIKON

Fragestellung: Wie kann die L3-Didaktik die Erweiterung und / oder Neubildung von Begriffen unterstützen, um das Stadium der 1 : 1-Entsprechungen („Etikettierung“) möglichst schnell zu durchlaufen?

Beispiele:

1. Erweiterung von Konzepten

„Brot“, „Wald“ – kulturell unterschiedliche Konzepte in Arabisch, Slowenisch, Englisch und Deutsch

2. Neubildung von Begriffen

(Fahrscheine) „entwerten“, „Entwerter“ – im Arabischen und Spanischen nicht bekannt

Kommentar:

Das erste Beispiel deutet darauf hin, dass vorhandene Konzepte beim Lernen der L3 (erneut) erweitert werden müssen. Begriffe wie z. B. „Brot“ oder „Wald“ tragen in den

verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen, die zum Teil schon beim Lernen der L2 erweitert werden mussten und nun eine weitere Differenzierung erfahren.

Ebenso kulturell bedingt sind Neubildungen von Begriffen für Phänomene, die es in der L1 der Lerner, aber auch in der L2 nicht gibt. Das Beispiel „entwerten“ / „Entwerter“ illustriert beispielsweise die Sprachenkonstellationen L1(Arab./Span.) – L2(E) – L3(D). Im Slowenischen kann man nicht von einer Neubildung sprechen, da auch hier Fahrscheine im städtischen Busverkehr entwertet werden müssen.

Psycholinguistische Schlussfolgerungen für die L3-Didaktik:

Nachdem vor allem Sprachanfänger, egal ob L2 oder L3(Ln), eine 1 : 1-Zuordnung von Wörtern durchführen, muss die L3-Didaktik versuchen, diesen Prozess der Bildung von 1 : 1-Entsprechungen so weit wie möglich zu verkürzen. Das kann z. B. durch bewusste interkulturelle Begrifferschließung geschehen. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass sich die Lehrkraft selbst der kulturgebundenen Differenzierung der Begriffe bewusst ist und diese auch beherrscht.

3. (SPONTANE) HYPOTHESENBILDUNG

Fragenstellung: Inwieweit hilft L2 – aber auch L1 – bei der spontanen Hypothesenbildung in L3(Ln)?

Beispiele:

1. Unterscheidung der Laute „p“ – „b“ in der Sprachenkonstellation L1(Arab.) – L2(E) – L3(D)
2. „Falsche Freunde“

Kommentar:

Im Arabischen werden die Laute „p“ und „b“ nicht unterschieden, was zur Folge hat, dass die L3(D)-Lerner nicht auf diese Lautdistinktion in ihrer L1 zurückgreifen können. Nachdem aber die L2(E) diese Distinktion aufweist, greifen L1(Arab.)-Lerner automatisch auf die L2(E) zurück.

Im Falle der sogenannten „falschen Freunde“ geht es häufig ebenfalls um spontane Hypothesenbildung, die auf die L2 zurückgreift, wenn die L1 keine phonologisch oder graphemisch ähnlichen Wörter besitzt.

Psycholinguistische Schlussfolgerungen für die L3-Didaktik:

L3-Lerner können offensichtlich nicht nur auf L1-Begriffe oder -Phänomene zurückgreifen, auch die L2 steht ihnen zum spontanen Einsatz zur Verfügung. Welchen vom L1-Zugriff abweichenden Gesetzmäßigkeiten diese Rückgriffe auf die L2 unterliegen, muss allerdings noch genauer untersucht werden.

4. (BEWUSSTER EINSATZ VON) STRATEGIEN

Fragestellung: Inwieweit sind rezeptive und produktive Strategien aus vorher gelernten Sprachen hilfreich oder hemmend für das L3(Ln)-Lernen? (Wo) Müssen wir Grenzen setzen?

Beispiele:

1. Perfektbildung L1(SLO) – L2(E) \leftarrow L3(D)
2. *waiten, *gegeht
3. *mehr interessant

Kommentar:

Im ersten Beispiel geht es um das bewusste Einbringen von Sprachwissen aus der L2, das in der L1 nicht vorhanden ist, da es dort nicht in dieser Form existiert. So gibt es im Slowenischen zwar zusammengesetzte Vergangenheitsformen, aber die Bildung des Perfekts im Deutschen (zweiteilige Form: haben/sein + Partizip II) ist der englischen Variante (zweiteilige Form: haben + Partizip II) ähnlicher als der slowenischen Präteritumform (zweiteilige Form: sein + Präteritumform).

Im konkreten Beispiel 2 wurde an eine englischen Infinitivform die deutsche Infinitivendung –en angehängt und so im Satz verwendet. Hierher gehören auch die Übergeneralisierungen, die meist keine korrekten tertiärsprachlichen Ergebnisse aufweisen.

Im dritten Beispiel wird die englische Steigerungsregel auf ein deutsches Adjektiv angewendet, was zwar einen verständlichen, aber dennoch inkorrekten Output erzeugt.

Psycholinguistische Schlussfolgerungen für die L3-Didaktik:

Von den Lernern beherrschte sprachliche Strategien jeglicher Art finden Anwendung in der Rezeption und Produktion der L3. Ausgangssprachenspezifisch müssen Beispiele

für Rückgriffe auf die L2 oder L1 gesammelt und klassifiziert werden, um daraus eventuelle Gesetzmäßigkeiten ableiten zu können.

5. FEHLER(KORREKTUR)

Fragestellung: Brauchen wir in der L3(Ln)-Didaktik einen neuen Fehlerbegriff, oder ist der derzeit akzeptierte L2-Fehlerbegriff auch für das L3(Ln)-Lernen relevant und ausreichend?

Beispiele:

*waiten, *mehr interessant, ...

Kommentar:

Die Frage nach dem Fehlerbegriff bezieht sich eigentlich auf alle vier bisher erwähnten Bereiche, eine besonders intensive Verbindung besteht allerdings zur Hypothesenbildung und zu den Strategien. In beiden Bereichen spricht man von Fehlern und von der Fehlerkorrektur, sobald es sich um negativen Transfer, also Interferenzen handelt.

MÖGLICHE IQN-AKTIVITÄTEN

Die hier angeschnittenen Fragestellungen weisen bereits von alleine darauf hin, dass es im Bereich der psycholinguistischen Grundlagenforschung noch so einiges zu tun gibt. Dazu gehört allerdings zunächst einmal das **„Poolen“ von Forschungsergebnissen**, die die psycholinguistische Seite der Tertiärsprachendidaktik bereits etwas genauer erleuchten. Im Anschluss daran könnten dann **kleine Forschungsprojekte**, die bestimmte Teilbereiche abdecken, kooperativ entwickelt und durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang wäre es gewiss sehr aufschlussreich und interessant, **in den unterschiedlichsten Sprachen Beispiele** für verschiedene psycholinguistisch begründbare Phänomene **zu sammeln und zu untersuchen**. Letztendlich könnten auch **Übungssequenzen entwickelt und erprobt** werden, die der Integration psycholinguistischer Erkenntnisse in den konkreten Tertiärsprachenlernprozess dienen.

Arbeitsgruppe 3

Ergebnisse der Arbeitsgruppe 3: „Methodik und Didaktik“

Ute Koithan
(Universität Kassel)

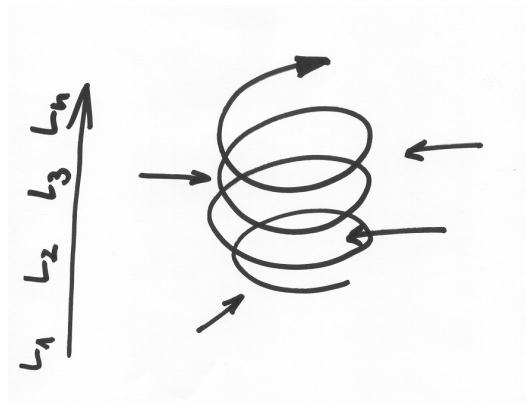
Gruppenteilnehmer:

1. W. Saengaramruang (Thailand)
2. N. S. Anuradha (Indien)
3. G. Schneider (Schweiz)
4. K-S. Lie (Korea)
5. L. Bedenaschvili (Georgien)
6. L. Kalaschnikowa (Ukraine)
7. N. Tapan (Türkei)
8. R. Tanaka (Japan)
9. S. Neuner (Schweiz)
10. U. Koithan (Deutschland)

Aspekte einer Mehrsprachigkeitsdidaktik:

- Fremdsprachen werden nicht isoliert, sondern in Kooperation zueinander vermittelt und gelernt.

Alle sprachlichen, lernstrategischen und landeskundlichen Aspekte sind dabei zu nutzen. Diese Aspekte treten nicht linear oder hierarchisch strukturiert im Unterricht auf, vielmehr kann z. B. die Anwendung einer spezifischen Lerntechnik, die mit der L1 bewusst erworben, aber nicht eingesetzt wurde, bei Lernproblemen oder für Lösungsansätze im L2-Unterricht je nach Aufgabenstellung sehr wohl zum Tragen kommen.



(Abb.: Zyklischer Einsatz von Lerntechniken und –strategien)

- Deutsch ist kein erweiterter oder vertiefender Englischunterricht.
Im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache soll Englisch als Hilfe genutzt werden. Hier ist vor allem die Sensibilisierung der Schüler für Prinzipien zu nennen, die einen vereinfachten Zugang vom Englischen zum Deutschen ermöglichen können. Dieses Prinzip gilt aber auch für alle bisher erworbenen Sprachen und sollte regional den Sprachen entsprechend genutzt werden.
- Berücksichtigung regionaler Aspekte:
Wer lernt wann mit wie vielen Stunden Deutsch?

Vereinbarung:

- Alle Mitglieder dieser Gruppe erstellen einen Entwurf für eine Unterrichtssequenz im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrem Land / ihrer Region.
- Thema: Lernen lernen / Lernbiografie (Band 1, Moment mal, Kapitel 6, Langenscheidt-Verlag)
- Während der Erstellung zu diesem Entwurf wird parallel ein „Laut-Denk-Protokoll“ angefertigt, das es den Mitgliedern der Gruppe ermöglicht nachzuvollziehen, warum welche Änderung, Erweiterung, Kürzung etc. für die jeweilige Gruppe vorgenommen wurde. Dabei sollte auch deutlich werden, vor welchem Arbeitshintergrund der Unterricht stattfindet (Mehrsprachigkeit der Gruppe, Gruppengröße, Unterrichtsziele, Raumgröße, Lerntraditionen usw.). Darüber hinaus werden die Arbeitsanweisungen innerhalb der Sequenzen auch auf Deutsch angeboten.
- Die Materialien werden über ein Forum, das N. S. Anuradha einrichtet, allen Gruppenmitgliedern zur Verfügung gestellt und dienen der gemeinsamen Diskussion.
- Abgabe der Unterlagen (Unterrichtssequenz + Arbeitsprotokoll): 30. September 2003 (als Word- oder pdf-Datei)
- Nach der gemeinsamen Diskussion der Materialien werden die Unterrichtssequenzen in Kursen innerhalb der jeweiligen Region getestet. Die Erfahrungen werden an alle zurückgemeldet.

Die Autorinnen und Autoren

<p>Herr Dr. Klaus-Börge Boeckmann Universität Wien Institut für Germanistik – Deutsch als Fremdsprache Dr.-Karl-Lueger-Ring 1 A-1010 Wien ÖSTERREICH</p> <p>Tel.: ++43 -1-4277-42173 Fax: ++43 -1-4277-42180 E-Mail: klaus-boerge.boeckmann@univie.ac.at</p>	<p>Frau Prof. Britta Hufeisen Technische Universität Darmstadt Sprachenzentrum Hochschulstraße 1 64289 Darmstadt GERMANY</p> <p>Tel: +49 / (0)6151-162964 Fax: +49 / (0)6151-164139 E-Mail: hufeisen@spz.tu-darmstadt.de</p>
<p>Frau Lilija Kalaschnikowa Kyiv State Linguistic University Deutsch-Abteilung 03680 GSP, Kyiv - 150 UKARINE</p> <p>Tel.: ++38/044-419-2492 Fax: ++38/044-419-2492 E-Mail: lilea2003@rambler.ru</p>	<p>Frau Ute Koithan Universität Kassel FB 09 – Deutsch als Fremdsprache Georg-Forster-Str. 3 34109 Kassel GERMANY</p> <p>Tel.: ++49/(0)561-804-3310 Fax: ++49/(0)561-804-2772 E-Mail: ukoithan@uni-kassel.de</p>
<p>Frau Prof. Kwang Sook Lie Seoul National University College of Education, German Department 151 742 Seoul KOREA</p> <p>Tel.: 82 02 880 7684 Fax: 82 02 887 8904 E-Mail: prlks@hotmail.com</p>	<p>Herr Prof. Marios López-Barrios Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Lenguas Velez Sarsfield 187 (5000) Córdoba ARGENTINIEN</p> <p>Tel.: ++54/351-43310-73 -74 Fax: ++54/35143319-75 E-Mail: lopez@fl.unc.edu.ar</p>

<p>Herr Prof. Franz-Joseph Meißner Justus-Liebig-Universität Institut für Romanistik - Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen Karl-Glöckner-Str. 21 G D-35394 Gießen GERMANY</p> <p>Tel.: ++49/(0)641 - 99 31190 Fax : ++49/(0)641 - 99 31199 E-Mail: Franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni-giessen.de</p>	<p>Herr Prof. Gerhard Neuner Universität Kassel FB 09 – Deutsch als Fremdsprache Georg-Forster-Str. 3 34109 Kassel GERMANY</p> <p>Tel.: ++49/(0)561-804-3310 Fax: ++49/(0)561-804-2772 E-Mail: gneuner@uni-kassel.de</p>
<p>Frau Stefanie Neuner Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) Bereich Deutsch als Fremdsprache Universität Freiburg (Schweiz) Criblet 13 1700 Freiburg SCHWEIZ</p> <p>Tel.: ++41 26 300 7999 Fax: ++41 26 300 9717 E-Mail: Stefanie.neuner@unifr.ch</p>	<p>Frau Prof. Tülin Polat I.Ü. Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Besim Ömer Pasa Caddesi No. 11 Vezncciler / Istanbul TÜRKEI</p> <p>Tel.: ++90/2112526-2265 Fax: ++90/2125130561 E-Mail: ntpolat@yahoo.com oder ntapan@turk.net</p>
<p>Herr Prof. Manfred Raupach Universität Kassel FB 08 - Anglistik/Romanistik Lehrstuhl für romanistische Linguistik Georg-Forster-Str. 3 34109 Kassel GERMANY</p> <p>Tel: 0561/8043359 Privat/Fax: 0561/4003850 E-Mail: raupach@uni-kassel.de</p>	<p>Frau Assoc. Prof. Dr. Wanna Saengaramruang Chalalongkorn University Faculty of Arts, German Section Bangkok 10330 THAILAND</p> <p>Tel.: ++66-2 - 2184791 Fax: ++66-2 - 2184776 E-Mail: Wanna.Sa@Chula.ac.th</p>

<p>Frau Prof. Speranța Stănescu Universität Bukarest Aleea Parva 10, bl. D23, ap.14 RO - 77429 Bucuresti RUMÄNIEN</p> <p>Tel.: ++40-01-7777 659 Fax: ++40-01-7777 659 E-Mail: skyr@pcnet.pcnet.ro</p>	<p>Frau Dr. Anuradha Srinivasan Faculty for German Department of Management Studies Indian Institute of Science Bangalore - 560 012 INDIEN</p> <p>Tel.: ++91 – 80 - 3942305 Fax: ++91 – 80 -3466022 E-Mail: nsanu@mgmt.iisc.ernet.in</p>
<p>Frau Prof. Nilüfer Tapan I.Ü. Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Besim Ömer Pasa Caddesi No. 11 Vezneciler / Istanbul TÜRKEI</p> <p>Tel.: ++90/2112526-2265 Fax: ++90/2125130561 E-Mail: ntpolat@yahoo.com oder ntapan@turk.net</p>	<p>Herr Prof. Günther Schneider Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) Bereich Deutsch als Fremdsprache Universität Freiburg (Schweiz) Criblet 13 1700 Freiburg SCHWEIZ</p> <p>Tel.: ++41 26 300 79 61 Fax: ++41 26 300 97 17 E-Mail: guenther.schneider@unifr.ch</p>

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung

Nr.	Name (Stadt/Land)	E-Mail
1	Bedenashvili, Lela (Tbilisi, Georgien)	bedenaschvili@yahoo.de
2	Boeckmann, Klaus (Wien/Österreich)	klaus-boerge.boeckmann@univie.ac.at
3	Gardt, Andreas (Kassel, Deutschland)	gardt@uni-kassel.de
4	Hufeisen, Britta (Darmstadt, Deutschland)	hufeisen@spz.tu-darmstadt.de
5	Kacjan, Brigita (Maribor, Slowenien)	brigita.kacjan@uni-mb.si
6	Kalaschnikowa, Liliya (Kiew, Ukraine)	lilea2003@rambler.ru
7	Lie, Kwang-Sook (Seoul, Korea)	prlks@hotmail.com
8	Lopez-Barrios, Mario (Cordoba, Argentinien)	lopez@fl.unc.edu.ar
9	Meißner, F.-J. (Gießen, Deutschland)	Franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni-giessen.de
10	Neuner, Stefanie (Fribourg, Schweiz)	Stefanie.neuner@unifr.ch
11	Polat, Tülin (Istanbul, Türkei)	tulinp@istanbul.edu.tr
12	Raupach, Manfred (Kassel, Deutschland)	raupach@uni-kassel.de
13	Saengaramruang, Wanna (Bangkok, Thailand)	Wanna.Sa@Chula.ac.th
14	Schneider, Günther (Fribourg, Schweiz)	guenther.schneider@unifr.ch
15	Srinivasan, Anuradha (Bangalore, Indien)	nsanu@mgmt.iisc.ernet.in
16	Stasiak, Halina (Danzig, Polen)	stasiakh@poczta.onet.pl
17	Stănescu, Speranța (Bukarest, Rumänien)	skyr@pcnet.pcnet.ro
18	Tapan, Nilüfer (Istanbul, Türkei)	ntapan@tnn.net
19	Tanaka, Ryohei (Kassel / Tokio, Japan)	rtanaka@s.soka.ac.jp

Nr.	Name der Teilnehmer der Universität Kassel	E-Mail
1	Asche, Monika	fernkurs@uni-kassel.de
2	Berndt, Annette	aberndt@uni-kassel.de
3	Biermann, Magdalena	neuner@hrz.uni-kassel.de
4	Koenig, Michael	koenig@uni-kassel.de
5	Koithan, Ute	iqn@uni-kassel.de

6	Kussler, Rainer	kussler@uni-kassel.de
7	Muster, Marika	iqn@uni-kassel.de
8	Neuner, Gerhard	gneuner@uni-kassel.de
9	Wilde-Stockmeyer, Marlies	Wilde-st@uni-kassel.de

Nr.	Name (Stadt/Land) der Stipendiaten	E-Mail
1	Bassock, Jacques (Jaunde, Kamerun)	Jacques.bassock@yahoo.fr
2	Biernat, Beata (Danzig, Polen)	beatasl@yahoo.de
3	Boonchim, Maneerat (Bangkok, Thailand)	mboonchim@yahoo.de
4	Garib, Rinia (Amsterdam, Niederlanden)	rngarib@web.de
5	Junesch, Liana-Regina (Hermannstadt, Rumänien)	lianejunesch@web.de
6	Lebedeva, Tatiana (Jaroslawl, Russland)	tanjalebedeva@yahoo.de
7	Prantl, Christoph (Wien, Österreich)	a8204205@unet.univie.ac.at
8	Szakaly, Erna (Budapest, Ungarn)	eszakaly@yahoo.de
9	Soo-Jung Joo (Seoul, Korea)	jromana@hotmail.com
10	Warneke, Dagmara (Danzig, Polen)	dwarneke@web.de
11	Wilkon, Malgorzata (Danzig, Polen)	wilkon@student.uni-kassel.de
	Sonstige	
12	Elnady, Maha (Kairo, Ägypten)	maha_elnady@yahoo.com