

*Frank G. Königs (Marburg)*

## **Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas<sup>1</sup>**

### **1. Problemaufriss**

Mehrsprachigkeit ist in aller Munde! Das Europäische Jahr der Sprachen trägt dazu bei, das öffentliche Bewusstsein für Sprache zu wecken bzw. zu erhalten, und es führt zu einem vermehrten Ruf nach Mehrsprachigkeit. Der Europäische Referenzrahmen – wohl nicht zufällig in deutscher Übersetzung gerade in diesem Europäischen Jahr der Sprachen erschienen – umkreist das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ aus unterschiedlichen Perspektiven. Es scheint, als seien sich alle – angefangen von den politischen Entscheidungsträgern über die Verbände bis hin zu den Schulen, Elternvertretern und Lernenden – einig darin, dass Mehrsprachigkeit ein erstrebenswertes, ja notwendiges Ziel in der Ausbildung dieser und folgender Generationen sei. Auch die Fachöffentlichkeit schreibt – fast möchte man sagen: natürlich! – Mehrsprachigkeit auf ihre Fahnen. In zahlreichen Publikationen, auf zahlreichen Kongressen spielt dieses Thema eine wichtige Rolle. Die Einigkeit scheint also groß: Mehrsprachigkeit ist notwendig, unabdingbar – was hindert uns also daran, sie tatsächlich zu erreichen; müssten nicht alle Fremdsprachenlernenden bereits auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit sein?

Nicht zum ersten Mal erleben wir, dass vernünftige Gedanken trotz großer Einmütigkeit und überzeugender Argumente sich schwer tun, wenn sie möglichst rasch und effektiv umgesetzt werden sollen. Woran liegt das, vor allem: Woran liegt das im vorliegenden Fall?

Um der Beantwortung dieser Frage im Folgenden näher zu kommen, möchte ich mich zunächst mit lernpsychologischen Implikationen des Strebens nach Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Dies führt mich dann im zweiten Teil zu vermittlungsmethodischen Überlegungen und verbunden damit zu der Frage, wie ein Unterricht aussehen könnte, der auf Mehrsprachigkeit zielt. Und schließlich möchte ich zumindest ansatzweise diskutieren, welche fremdsprachenpolitischen Implikationen aus der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit resultieren.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich im Rahmen des schwedischen Fremdsprachenlehrer-Kongresses im Oktober 2001 in Stockholm gehalten habe.

## 2. Die lernpsychologische Dimension

### 2.1 Der Begriff

Bevor wir uns lernpsychologischen Dimensionen der Mehrsprachigkeit zuwenden, gilt es, den Begriff selbst zu präzisieren. Obwohl Abendroth-Timmer/Breidbach (2000: 11) zu Recht darauf hinweisen, dass Mehrsprachigkeit keine Erfindung der Neuzeit sei, gilt es offen zu legen, was eigentlich darunter zu verstehen ist. Während die Bilingualismus-Forschung unter Zwei- oder Mehrsprachigkeit die ebenso weitgehende wie gleichmäßige Beherrschung zweier oder mehr Sprachen verstand bzw. deren gleichzeitigen Aufbau im Heranwachsenden, spielte der Begriff in der Fremdsprachendidaktik zunächst überhaupt keine Rolle. Verantwortlich dafür war die Tatsache, dass man bis in die siebziger und achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts hinein der Auffassung war, dass der Aufbau eines fremdsprachlichen Systems im Lerner durch bereits vorhandene andere sprachliche Systeme (sei es die Muttersprache oder sei es eine andere Fremdsprache) nur behindert würde. Dies führte zu entsprechenden Methodenkonzepten, in denen zwar lernpsychologisch variiert wurde, aber Einigkeit darin zu bestehen schien, dass der Rückgriff auf erlerntes sprachliches oder metasprachliches Wissen inadäquat sei. Abgesehen von der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (Butzkamm 1973) mit der vorsichtigen Berücksichtigung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, rekurrerten insbesondere einige alternative Vermittlungskonzepte auf vorhandenem Sprachbesitz, ohne diesen allerdings systematisch in den Unterricht einzubeziehen.

Als in den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts als Ergebnis der Migrationsbewegungen in Europa die Schülerpopulationen Veränderungen in der Zusammensetzung und damit auch im vorhandenen sprachlichen Bestand der Lerner aufwiesen, galt das Interesse zunächst der Heranführung dieser Populationen an eine akzeptable Kompetenz in der Umgebungssprache; die von diesen Populationen produzierten Sprachdaten wurden auf ihre Aussagekraft im Rahmen einer angestrebten Spracherwerbtheorie ausgewertet. Als Gewinn wurde der vorhandene Sprachbesitz zunächst kaum gesehen. Das sprachliche Verhalten dieser Population wurde vor allem unter dem Defizit-Aspekt betrachtet: Sprachliche Minderleistung in der Fremdsprache führte zu einer stärkeren Betonung der (fremd-)sprachlichen Förderung; sprachliche Minderleistung in der Muttersprache führte zu einer verstärkten Förderung des Muttersprachenunterrichts – und damit zu einer höchst umstrittenen Form der sprachlichen Betreuung von Immigrantenkindern (exemplarisch sei auf die Diskussion um das Memorandum zum Muttersprachenunterricht verwiesen und hier wiederum exemplarisch auf Götze 1983; Liebe-Harkort 1983; Fritsche 1985).

Tatsache ist, dass dieser Diskussionshintergrund entscheidend dazu beitrug, die Kompetenzfrage im Zuge der Mehrsprachigkeitsdiskussion anders zu beantworten, als dies in der Bilingualismusforschung traditionell der Fall war: Mehrsprachigkeit wurde nicht nur an die gesellschaftlichen Bedingungen gekoppelt, sondern auch an die schulischen Bedingungen. Dort wiederum hatte sich das Lernziel der ,kom-

„munikativen Kompetenz“ in seiner strikten Form in der Zwischenzeit überlebt; das bedeutet, dass zwar niemand offiziell von ihm Abschied genommen hat, aber ebenso wenig folgt noch jemand der Auffassung, dass dieses Lernziel im Unterricht realistischere Weise erreicht werden kann. Ebenso verhält es sich mit der Mehrsprachigkeit: Darunter wird nicht (mehr) die völlig oder annähernd gleiche Beherrschung der Fremdsprache(n) und der Muttersprache verstanden, sondern vielmehr eine möglichst weitreichende Kompetenz in der bzw. den Fremdsprachen, die es den Lernenden erlaubt, in dem für sie relevanten situationellen Rahmen fremdsprachlich erfolgreich zu handeln. Dabei wird davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit immer „Englisch plus X“ bedeutet, und dies in Anerkennung der Tatsache, dass am Weltsprachenstatus des Englischen ohnehin nichts zu ändern ist und dass Kenntnisse in dieser Sprache wohl von den allermeisten Fremdsprachenlernern einer zweiten Fremdsprache ohnehin mitgebracht werden.

## 2.2 Die lernpsychologischen Implikationen

Die bisherige Argumentation wurde ganz überwiegend so geführt, als sei die Diskussion um Mehrsprachigkeit besonders durch die stetig gestiegene Anzahl ausländischer Schüler bzw. von Schülern mit einer anderen Muttersprache als der Umgebungssprache gefördert worden. Das stimmt nur zum Teil, denn in den letzten Jahren akzentuiert sich beinahe ebenso lautstark die Diskussion darüber, wie schulisches Fremdsprachenlernen so gestaltet werden kann, dass am Ende der Schullaufbahn hinreichende Kenntnisse in mehr als einer modernen Fremdsprache den Normalfall europäischer Schüler darstellen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund habe ich an anderer Stelle (Königs 2000) eine begriffliche Dreiteilung vorgeschlagen, die ich hier wiederholen möchte:

Retrospektive Mehrsprachigkeit:	Der Lerner bringt die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mit; er ist also (weitgehend) zweisprachig, verfügt in beträchtlichem Umfang über Kenntnisse in der L2 und besitzt damit gegenüber den anderen Lernern einen beträchtlichen Wissensvorsprung.
Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit	Der Lerner bringt seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit und besitzt von daher einen erheblichen Wissensvorsprung vor den anderen Lernern, jedoch ist keine seiner beiden Sprachen der Lerngegenstand. Durch den Fremdsprachenunterricht in einer L3 (bzw. Ln) baut der Lerner seine Mehrsprachigkeit aus.
Prospektive Mehrsprachigkeit	Der Lerner baut „erst“ durch den Fremdsprachenunterricht seine individuelle Mehrsprachigkeit auf und aus. Dies ist die als typisch angenommene Situation des Fremdsprachenunterrichts in der ersten Fremdsprache.

Wir sehen also, dass Mehrsprachigkeit je nach Standpunkt etwas völlig anderes bedeuten kann. Gemeinsam ist diesen Formen der Mehrsprachigkeit aber, dass sie sich unter dem lernpsychologischen Aspekt so beschreiben lassen, dass die Integration neuer fremdsprachlicher Informationen in den vorhandenen Wissensbestand ein zentraler Vorgang ist, der die ‚Qualität‘ von Mehrsprachigkeit bestimmt. Unter ‚Qualität‘ soll hier nicht der Kompetenzgrad verstanden werden, sondern vielmehr die zentralen mentalen und lernpsychologischen Prozesse, die zum Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit führen. Diese zentralen Prozesse schließen eine durchaus bewusstseinsfähige Auseinandersetzung mit vorhandenen sprachlichen und metasprachlichen Wissensbeständen ein. Wer eine Fremdsprache lernt und damit ein neues lernersprachliches System „in seinem Kopf“ aufbaut, vollzieht damit entsprechend den heute verfügbaren Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und der kognitiven Linguistik u.a. die folgenden Prozesse:

- Er „analysiert“ die neuen fremdsprachlichen Elemente, denen er „begegnet“. Dieser Analyseprozess kann explizit und bewusstseinsfähig verlaufen, aber auch implizit und (nicht) bewusstseinsfähig.
- Dieser „Analyseprozess“ ist nicht unbedingt Ausdruck eines linguistischen, wohl aber eines sprachlichen Maßes an Bewusstheit und expliziter sprachlicher Verarbeitung. Damit schließt er automatisch „Vergleiche“ mit bestehenden sprachlichen Wissensbeständen ein. Diese Vergleiche laufen nicht unbedingt nach objektiv-systematischen Kriterien ab; sie signalisieren aber die Existenz von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit als wichtige Instanzen fremdsprachlicher Lernvorgänge (vgl. dazu zahlreiche Belege in Hufeisen/Lindemann 1998).
- Gerade diese auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelte Bewusstheit macht die Diskussion um Lernerautonomie (vgl. z.B. Cotterall/Crabbe 1999) oder fremdsprachliche Strategien (vgl. z.B. Rampillon/Zimmermann 1997) erst möglich: Sowohl in der Autonomie- als auch in der Strategiediskussion wird jeweils davon ausgegangen, dass die Optimierung fremdsprachlicher Lern- und Verarbeitungsprozesse nicht nur bewusstseinsfähige Prozesse als möglich annimmt, sondern noch weitergehend diese bewusstseinsfähigen Prozesse als gegeben voraussetzt. Dabei ist es der Forschung derzeit noch nicht möglich anzugeben, in welchem Maße und bezogen auf welche sprachlichen Elemente sich diese Bewusstseinsfähigkeit im fremdsprachlichen Lernprozess bemerkbar macht, wenn man diesen Prozess nicht entsprechend steuert.
- Diese letzte Aussage unterstützt die Annahme, dass fremdsprachliche Verarbeitungsprozesse beim Erwerb einer zweiten etc. Fremdsprache sich an denjenigen Prozessen orientieren, die beim Erwerb der ersten Fremdsprache etabliert worden sind. Damit kommt dem Unterricht in der ersten Fremdsprache (eben zumeist Englisch) eine Verantwortung für die Ausprägung von Lernprozessen zu, die bislang noch nicht hinreichend in das Bewusstsein der beteiligten Lehrer und Forscher gerückt (worden) ist (vgl. dazu programmatisch einige Beiträge in Bausch/Heid 1990; vgl. auch Hufeisen 1991; 1993).

- Dies wiederum macht ein multiperspektivisches Verständnis von Kontrastivität und kontrastivem Lernen (vgl. Königs 1995) notwendig sowie die Etablierung kontrastiver Analysen, die sich nicht mehr nur – wie traditionell üblich – auf einen Vergleich der sprachlichen Systeme beschränken, sondern die den Prozess der lernerseitigen Sprachverarbeitung mit in die Analysen einbeziehen. Dabei kann der Anstoß zu dieser „mentalenen Vergleichstätigkeit“ sowohl von der sprachlichen Oberfläche ausgehen (wie es z.B. die romanistisch orientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik von Meißner/Reinfried 1998 annimmt) als auch von der Betrachtung und Selbstanalyse eigenen lernersprachlichen Verhaltens (wie es z.B. Lernberatungskonzepte nahelegen; vgl. dazu z.B. den Teil 3 in Brammerts/Kleppin 2001).

Wir sehen also, dass vorhandene Wissensbestände beim Aufbau von Mehrsprachigkeit von zentraler Bedeutung sind. Dabei ist zu beachten, dass sich diese Wissensbestände keineswegs nur auf die sprachliche Oberfläche und damit auf das jeweilige sprachliche System beziehen, sondern vielmehr auch auf die Metaebene und damit auf die Fähigkeit des lernenden Individuums zur Reflexion. Diese Tatsache beinhaltet nun zwei für unseren Zusammenhang wesentliche Konsequenzen: Sie bedeutet zum einen, dass die natürliche Fähigkeit des Menschen zur Reflexion auch über das Lernen in die Überlegungen zum Aufbau von Mehrsprachigkeit einbezogen werden muss. Damit verbunden ist der Abschied von einseitig behavioristischen Lernkonzepten, die der Reflexion wenig Bedeutung beimessen bzw. beimessen. Gestützt wird diese Position durch eine Vielzahl von Beobachtungen:

- Wir wissen, dass Kinder im Erstspracherwerb und auch bilingual aufwachsende Kinder über Sprache und den Umgang mit ihr reflektieren. Dies zeigen z.B. Daten aus der Erstspracherwerbsforschung sowie der Bilingualismus-Forschung und dies ist ablesbar u.a. an Fragen über sprachliche Zusammenhänge, Wortbedeutungen oder nach dem Sprachgebrauch, die für Kinder nicht untypisch sind. Unterstützt wird dies durch den Lernkontext ‚Schule‘, in dem Kinder in beinahe allen Unterrichtsfächern dazu angeleitet werden, den jeweiligen Lerngegenstand systematisch zu erfassen und diese Systematik auch zur Grundlage ihrer eigenen Aneignung zu machen. Dabei gilt es sich klar zu machen, dass dieser Hang zur Systematisierung nicht – oder besser: nicht nur – pädagogischen Absichten und Einsichten entspringt, sondern bereits im Gedächtnis angelegt ist. Jede Form der Informationsverarbeitung beruht auf der Fähigkeit des Menschen, die eingehenden Informationen zu ordnen und in ein bestehendes Netz von Informationen einzupassen. Nur so, d.h. durch die Strukturierung von Informationen, ist eine Speicherung überhaupt möglich. Würde man darauf verzichten, würden diese Informationen wahllos gesammelt und stünden dann nach kurzer Zeit kaum mehr zur Verfügung, weil sie nicht mit der notwendigen Geschwindigkeit abgerufen werden können. Das wäre etwa so, als würden in einem Sekretariat die eingehenden Briefe einfach der Reihe

nach abgeheftet, ohne sie – nach einem bestimmten, den individuellen Bedürfnissen angepassten System – abzulegen; bereits nach kurzer Zeit würde mehr Zeit mit dem Suchen verbracht als mit der Bearbeitung und Weiterverarbeitung der Informationen. Genau hier übrigens liegen Chancen, aber auch Risiken der neuen Medien, die an die Organisation des Lernens neue Herausforderungen stellen. Diese Herausforderungen sind es, die eine umfassende Beratungstätigkeit notwendiger denn je machen, und von daher ist es kein Zufall, sondern pure Notwendigkeit, dass Lernberatung in jüngster Zeit immer häufiger diskutiert wird und Eingang in die Ausbildung auch von (Fremdsprachen-)Lehrern findet.

- Aus diesen Überlegungen resultiert zweitens, dass Erziehung zur Mehrsprachigkeit nicht bei der zweiten Fremdsprache beginnt, sondern deutlich früher. Das Konzept von *language awareness* (vgl. dazu z.B. das Themenheft der Zeitschrift „Fremdsprachen lehren und lernen“ von 1997 sowie Gnutzmann 1997) basiert darauf, die Sensibilisierung für Sprache und in Erweiterung die Sensibilisierung von Sprachlernen möglichst früh und schulbegleitend zu gewährleisten. Spätestens der Unterricht in der ersten Fremdsprache ist also grundlegend für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit. Ketzerisch darf gefragt werden, ob dieser Unterricht – der sich ja meistens auf Englisch als erste Fremdsprache bezieht – diesen Anforderungen immer gerecht wird und ob sich die Englischlehrer dieser Verantwortung immer bewusst (gewesen) sind.
- Wenn die Sensibilisierung für Sprache im Rahmen von *language awareness* auch zu Sprachlernbewusstheit – *language learning awareness* – führen soll, wie berechtigterweise häufig postuliert wird, so impliziert dies für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit konsequenterweise die Forderung nach Schulung einer *multilingual learning awareness* (vgl. dazu Königs 2002b).

Die Frage ist also nicht, ob wir diesen menschlichen Hang zur Systematisierung und Kognitivierung für den Fremdsprachenunterricht berücksichtigen wollen, sondern wie wir das tun können. Der – zumindest ansatzweisen – Beantwortung dieser Frage gilt der folgende Teil meiner Ausführungen.

### 3. Vermittlungsmethodische Dimensionen der Erziehung zur Mehrsprachigkeit

Setzt man sich vor dem Hintergrund der hier nur ansatzweise umrissenen Erkenntnisse mit vermittlungsmethodischen Aspekten auseinander, so ergeben sich – mindestens! – vier Konsequenzen:

1. Das Repertoire an traditionellen Vermittlungskonzepten hält für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit keine Impulse bereit. Die Abwendung von der aus dem Unterricht in den klassischen Sprachen resultierenden Grammatik-Übersetzungsmethode führte in den nachfolgenden Methoden auch zu einer Abkehr von

der gezielten Ausprägung lernerseitiger Bewusstheit. Nicht von ungefähr gründen Konzepte wie die direkte Methode, vor allem aber die audiolinguale und die audiovisuelle Methode auf einem behavioristischen Lernbegriff und räumen der bewusstmachenden Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial sehr wenig und mit dem Lernen überhaupt keinen Platz ein. Wahrscheinlich liegt hier auch eine Ursache für das weit verbreitete Missverständnis, dass der kommunikative Ansatz nur auf reflexionsloses mündliches Kommunizieren abziele. Die Hinwendung zur lernerseitigen Kognition erfolgte erst in den späten neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. dazu u.a. die Beiträge in Bausch/Christ/Königs/Krumm 1998). Hier rücken Überlegungen zur stärkeren Berücksichtigung lernstrategischer Verhaltensweisen in den Unterricht stärker ins Blickfeld, sind allerdings (noch) nicht (immer) für die unterrichtliche Ausbildung von Mehrsprachigkeit weitergedacht.

2. Die Beschäftigung mit mentalen Prozessen von Fremdsprachenlernern hat zu Ergebnissen geführt, die sich einer (in der Vergangenheit häufig vorschnellen) Verallgemeinerung weitgehend entziehen. So konnte z.B. Claudia Riemer (1997) im Zuge ihrer Einzelgänger-Hypothese den empirischen Nachweis erbringen, dass der fremdsprachliche Aneignungsvorgang einer Vielzahl von individuellen Prozessen und Erfahrungen unterliegt, selbst wenn die sprachliche Oberfläche in lerner-sprachlicher Produktion bei mehreren Lernern zunächst vergleichbar erscheint. Aus Befunden dieses Typs konnte der Schluss gezogen werden, dass die Anerkennung der Individualität beim Fremdsprachenlernen nicht nur in einem gewissen Gegensatz zu welt- und fächerüberspannenden Globalisierungstendenzen steht, sondern dass damit verbunden die Notwendigkeit augenfällig wird, Fremdsprachenunterricht so zu organisieren, dass dieser Individualität Rechnung getragen wird (Königs 2001b). Fremdsprachenunterricht muss also Raum geben für die Bewusstmachung individueller Lernvorgänge und damit die Bewusstheit auf unterschiedlichen Ebenen (nicht nur auf der sprachlichen Oberfläche) wecken. Dies sollte nicht andauernd, aber gleichwohl systematisch und kontinuierlich geschehen.

3. Wir haben es im Fremdsprachenunterricht also mit einer Heterogenität der Sprachlernerfahrungen zu tun. Hinzu tritt in immer größerem Umfang auch die Heterogenität des vorhandenen Sprachbesitzes auf der Seite der Lernenden. Der Anteil von Lernern, die eine andere Muttersprache als die Umgebungssprache mitbringen, wächst (immer noch) beständig an. Der Unterricht muss den Raum dafür geben, diesen unterschiedlichen Wissensbestand auf den verschiedenen Ebenen auch für andere Lerner – als Angebot – verfügbar zu machen. Dies gilt im Übrigen nicht zuletzt angesichts des häufig im Munde geführten lebenslangen Lernens, zu dem (u.a. im Fremdsprachen-) Unterricht erzogen werden soll. In der Konsequenz bedeutet dies eine Veränderung der Lernziele. Diese sind zukünftig nicht ausschließlich auf das Erreichen eines linguistisch definierten Sprachstandes hin auszurichten, sondern müssen auch die Wege stärker in den Blick nehmen, die dahin führen (können): eben *multilingual learning awareness*.

4. Nicht zuletzt daraus resultieren neue Wege der Zertifizierung sprachlicher Leistungen. Diese Zertifizierungen müssen Angaben über die Sprach-, aber eben

auch über die Lernleistungen enthalten. Das Sprachenportfolio (vgl. z.B. Flügel 1999; Gerling 2001, vgl. auch die Kriterien für die Selbsteinschätzung von Lernenden in Schneider/North 2000) ist ein durchaus erfolgversprechender Weg, der derzeit vielerorts beschränkt wird.

Was bedeutet dies alles für den konkreten Unterricht? Es ist hier nicht der Raum, detaillierte Unterrichtsentwürfe zu entwickeln. Wenige stichpunktartige Hinweise sollen genügen:

- Arbeitsaufträge für Gruppen können sich auf das sprachliche Vorwissen beziehen; dabei kann das sprachliche Vorwissen zum Kriterium für die Gruppeneinteilung werden, und je nach Arbeitsauftrag kann es durchaus angelegt sein, dass das Ergebnis durch den Lehrer im Detail nicht überprüfbar ist. Dies gilt z.B., wenn in sprachlich heterogenen Lerngruppen Lernende über den strukturellen oder lernbezogenen Umgang mit bestimmten Strukturen aus anderen ihnen bekannten, der Lerngruppe insgesamt aber nicht bekannten Sprachen berichten sollen.
- Reflexionen über Sprache und über sprachliches Lernen setzen voraus, dass dieses Reflektieren eingeübt wird. Da wir u.a. aus der Forschung über Strategientraining wissen, dass strategisches Verhalten am besten am konkreten und aktuellen Lerngegenstand und nicht von diesem losgelöst sprachenunabhängig bewusst gemacht und geübt wird, ist es die Aufgabe bereits des Unterrichts in der ersten Fremdsprache, dieses Verhalten (spotential) aufzubauen und zu fördern. Wir wissen aus der Beschäftigung mit mentalen Prozessen und deren Bedeutung für den Unterricht, dass dies gerade zu Beginn mehr Zeit erfordert und daher zu scheinbaren Lernverzögerungen führt, die später in der Regel allerdings aufgeholt werden, da nachfolgendes prozesshaftes und strategisches Verhalten der Lerner zumeist lernzeitverkürzend ist.
- Es zeichnet sich ab, dass sich das Verwendungprofil für fremdsprachliche Kenntnisse weiter ausdifferenziert. Zwar gilt umfassende Kompetenz in einer Fremdsprache weiterhin als erstrebenswert, ist aber durch Fremdsprachenunterricht allein nicht erreichbar. Die berufsspezifischen Bedürfnisse rücken bei Kompetenzbeschreibungen immer mehr in den Vordergrund. Der *Europäische Referenzrahmen* gibt Hinweise dafür, wie diese Differenzierung erfolgen kann, indem er z.B. die Domänen herausarbeitet, nach denen fremdsprachliche Handlungsfähigkeit unterschieden werden kann. Im Hinblick auf bestimmte Berufsprofile ist z.B. vorstellbar, dass domänenspezifische Kurse entwickelt und angeboten werden, die sich dann entweder auf mehrere Sprachen gleichzeitig beziehen – etwa im Sinne der romanistischen Mehrsprachigkeitsdidaktik z.B. von Meißner/Reinfried (1998) – oder die für ein und dieselbe Domäne zu Kursangeboten in unterschiedlichen Sprachen führt. Dies wiederum führt zu dem – vielleicht heilsamen – Zwang, nach Innovationen in der Curriculumentwicklung zu streben (vgl. Königs (i. Dr.)).
- Das Konzept des ‚autonomen Lernens‘ (vgl. z.B. Cotterall/Crabbe 1999) erhält damit eine Ausweitung seiner Bedeutung; ging man bisher davon aus, dass

Lernerautonomie und deren Förderung darauf zielt, dass Lernende ihren Lernweg selbst finden und im Unterricht die Möglichkeit erhalten, diesen Weg auch zu gehen, so weitet sich das Autonomie-Konzept nunmehr auch in Richtung auf die Lerninhalte und deren Beeinflussbarkeit im Rahmen der Unterrichtsplanung aus: Sprachlich heterogene Gruppen bzw. Gruppen, deren Mitglieder sprachlich heterogene Vorkenntnisse besitzen, sollen die Möglichkeit erhalten, dieses Vorwissen einzubringen und nutzbar zu machen, um die zu lernenden Strukturen und die potentiellen Lernwege zu ihrer Internalisierung bewusst zu erfassen. Das kann phasenweise zu Unterrichtsabläufen führen, die vom Lehrenden weder geplant noch inhaltlich kontrolliert werden können. Dies zuzulassen gehört mit zu einem umfassenden Verständnis von Lernerautonomie. Es hat nur sehr am Rande zu tun mit dem vermittlungsmethodischen Konzept ‚Lernen durch Lehren‘ (vgl. Martin 1996). Im Gegensatz zu diesem Konzept nämlich haben in der hier geschilderten Situation die jeweiligen Lerner eine tatsächliche Lehraufgabe, die nicht künstlich gestellt ist und für die es „im Hintergrund“ nicht immer noch den Lehrer als Wissensinstanz gibt. Die Vermittlung von sprachlichem oder strategischem Wissen an die Mitlerner und an den Lehrer auf der Grundlage vorhandener eigener sprachlicher oder metasprachlicher und metakognitiver Erfahrungen erfüllt also einen doppelten Zweck: Förderung der Mehrsprachigkeit (und zwar der retrospektiven wie der prospektiven) sowie Förderung tatsächlicher Lernerautonomie.

Denkt man über weitere mögliche Arbeitsformen nach, die das skizzierte Anliegen fördern können, so stößt man – beinahe unweigerlich – auf unterschiedliche Formen des Tandemlernens:

- Für einige Aufgabenstellungen kann es sich anbieten, im Unterricht mit sprachlich heterogenen Gruppen „Tandems“ zu bilden; die Anführungszeichen sollen zum Ausdruck bringen, dass es sich nicht um Tandems im klassischen Sinne mit einer gewissen zeitlichen und inhaltlichen Kontinuität handelt, sondern um kleine „Arbeitsgruppen“ mit Lernern unterschiedlicher sprachlicher (und metakognitiver) Wissensbestände und um kontinuierlicher angelegte Arbeitsaufträge, in denen die Lernpartner auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen und ihrer eigenen Sicht auf bestimmte sprachliche Phänomene versuchen, sich gegenseitig den Zugang zu den jeweiligen Lerngegenständen zu erleichtern. Je nach Zusammensetzung der Lerngruppen insgesamt können diese Tandems – immer mal wieder – für bestimmte Unterrichtsphasen mit Arbeitsaufträgen versehen werden.
- Die bereits erprobten E-mail-Tandems können für derartige Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge gleichfalls eingesetzt werden (vgl. zu E-mail-Tandems z.B. Friedel Ablanedo 2000; Keuten 1998; Woodin 1997).
- Auch lerngruppenbezogene Kommunikationsformen mit Hilfe der neuen Medien lassen sich mit entsprechenden Aufgabenstellungen in diesem Zusammenhang

sinnvoll verwenden. So können z.B. ungarische Deutschlerner mit englischen Deutschlernern über bestimmte Fragen des Deutschen und des Deutschlernens vor dem Hintergrund unterschiedlicher eigener Erfahrungen in einer gemeinsamen Sprache – hier: Englisch – korrespondieren (vgl. zur Rolle des Englischen für das nachfolgende Lernen von Deutsch z.B. Hufeisen 1991; 1993). Derartige Formen lassen sich dahingehend verändern, dass der Bezugspunkt nicht – wie im erstgenannten Fall – für eine Gruppe die Muttersprache ist (in meinem Beispiel für die englischen Lerner), sondern dass der Bezugspunkt eine für beide Gruppen gleichermaßen zu lernende oder gelernte Fremdsprache (z.B. Französisch) ist.

- Wie wichtig in diesem Kontext – d.h. dem des Tandemlernens – der Austausch von sprachlichen Erfahrungen, aber auch von Sprachlernerfahrungen ist, hat Helmling (2001) für diese Lern- und Arbeitsform gezeigt. Der Raum für einen solchen Austausch muss im Unterricht insgesamt geschaffen werden.

Allen Vorschlägen ist gemeinsam, dass sie den Aufbau von Mehrsprachigkeit fördern wollen. Gewiss klingen sie aus der heutigen Sicht noch ungewohnt, und sie bedürfen der Unterstützung nicht nur durch die Fremdsprachendidaktik, sondern auch durch die Fremdsprachenpolitik. Damit komme ich zu meinem letzten Punkt.

#### **4. Erziehung zur Mehrsprachigkeit: Aufgaben der Fremdsprachenpolitik**

Wenn man Mehrsprachigkeit erreichen will, so wird man dabei auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen müssen. Man wird vorhandene Wissensbestände berücksichtigen und anzustrebende Wissensbestände zu beschreiben und zu definieren haben. Ein Großteil fremdsprachenpolitischer Aktivitäten beschränkt sich auf – sicher wohlgemeinte – Absichtserklärungen, deren Reichweite für die tatsächliche Umsetzung eines europaweit gültigen und akzeptierten Ziels der Erziehung zur Mehrsprachigkeit noch als beschränkt angesehen werden müssen. Was muss, was sollte geschehen, damit das Schlagwort von der Erziehung zur Mehrsprachigkeit nicht zur hohlen Phrase verkommt? Auch hier müssen einige wenige Stichworte genügen:

- Die Festlegung auf Englisch als wichtigste internationale Sprache ist derzeit unumkehrbar. Der damit verbundenen Differenzierung lern(er)bezogener Varietäten (vgl. z.B. Gnutzmann 2001) ist auf unterschiedlichen Ebenen (Unterricht, Lehrerausbildung) unbedingt Rechnung zu tragen.
- Fremdsprachenpolitisches Bewusstsein muss geschult und damit Bestandteil fremdsprachlicher Studiengänge werden (vgl. dazu den Vorschlag von Raasch 2000; 2001).
- Die Sprachenfolge sollte überdacht werden; gerade angesichts der unabwiesbaren Bedeutung des Englischen und des vielfältigen Kontakts mit ihm außer-

halb des Fremdsprachenunterrichts sollte überlegt werden, ob dies gerade ein Argument dafür ist, eine andere Fremdsprache als erste anzubieten. Umgekehrt sollte man Unterrichtssysteme und Lerner nicht dadurch überfordern, dass man Forderungen nach immer früherem Fremdsprachenbeginn und nach Fremdsprachenfrühbeginn in zwei Fremdsprachen erhebt. Eine erste Fremdsprache innerhalb der ersten vier Schuljahre mit gesichertem Anschluss auch in weiterführenden Schulen, eine zweite Fremdsprache ab dem 5. Unterrichtsjahr und die Option auf weitere Fremdsprachen im Rhythmus von zwei Jahren ist mehr wert, wenn dies in gesicherten Bahnen und auf der Grundlage angemessener unterrichtlicher Konzepte erfolgt.

- Bereits der Unterricht in der ersten Fremdsprache muss den Erwerb weiterer Fremdsprachen vorbereiten. Das setzt eine entsprechende Lehrerausbildung ebenso voraus wie entsprechende eigene Erfahrungen der (angehenden) Fremdsprachenlehrer (vgl. dazu z.B. Königs 2001a).
- Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist darauf angewiesen, dass die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden; das setzt das Vorhandensein entsprechender Medien ebenso voraus wie die Bereitstellung von Fördermitteln für die Begegnung mit Lernenden aus anderen Sprach- und Kulturbereichen und die Schaffung entsprechender curricularer Ausbildungsstrukturen, und zwar sowohl im Bereich der Sprachvermittlung selbst als auch im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern.
- Maßnahmen wie das „Europäische Jahr der Sprachen 2001“ werden wirkungslos verpuffen, wenn sie nicht zum Entstehen dauerhafter Strukturen in der Koordination von sprachlichen Ausbildungsangeboten führen.

Es wird sich zeigen, inwieweit den (sprachenpolitischen) Sonntagsreden der (Bildungs)Politiker nachhaltige Taten folgen. Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist für unsere Gesellschaften wichtig, um nicht zu sagen: unabdingbar – zum Nulltarif ist sie indes nicht zu haben. Die politischen Entscheidungsträger, aber auch wir sind aufgefordert, für die Notwendigkeit einer angemessenen und fundierten Erziehung zur Mehrsprachigkeit einzutreten. Angesichts der politischen, der kulturellen, aber auch der fachlich nachweisbaren Notwendigkeit einer fundierten Erziehung zur Mehrsprachigkeit sollten wir in unserem Engagement nicht nachlassen – seit dem 11. September 2001 und den schrecklichen Ereignissen in New York und Washington wohl noch weniger als vorher!

## Literatur

- Abendroth-Timmer, D./ Breidbach, S. 2000: Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Abendroth-Timmer, D./ Breidbach, S. (Hg.): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachiges Handeln in interkulturellen Kontexten. Frankfurt et al.: Lang, 11-20.

- Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J. (Hg.) 1998: Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bausch, K.-R./ Heid, M. (Hg.) 1990: Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum: Brockmeyer
- Brammerts, H./ Kleppin, K. (Hg.) 2001: Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg.
- Butzkamm, W. 1973: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Cotterall, S./ Crabbe, D. (Hg.) 1999: Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt a. M.: Lang.
- Edmondson, W.J./ House, J. (Hg.) 1997: Language awareness. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen lehren und lernen 26.
- Flügel, C. 1999: Europäisches Sprachenportfolio. Ein Begleiter auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. In: *Gymnasium Helveticum* 5, 22-26.
- Friedel Ablanedo, B. 2000: Aprender idiomas por correo electrónico. In: *Hispanorama* 88, 92-95.
- Fritsche, M. 1985: Für einen koordinierten Muttersprachenunterricht. In: *Deutsch lernen* 10-3, 57-65.
- Gerling, U. 2001: Europäisches Portfolio für Sprachen. In: *Hispanorama* 93, 77.
- Gnutzmann, C. 1997: Language awareness: Progress in language learning and language education, or reformulation of old ideas? In: *Language Awareness* 6/2-3, 65-74.
- Gnutzmann, C. 2001: English as a global language. Zu einigen möglichen Konsequenzen für den Englischunterricht und die Englischlehrerausbildung. In: Königs, F.G. (Hg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 93-110.
- Götze, L. 1983: Die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb: Anmerkungen zum „Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht“. In: *Deutsch lernen* 8-4, 48-60.
- Helmling, B. 2001: Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems. In: Brammerts, H./ Kleppin, K. (Hg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 83-91.
- Hufeisen, B. 1991: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt et al.: Lang.
- Hufeisen, B. 1993: *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett edition Deutsch.
- Hufeisen, B./ Lindemann, B. (Hg.) 1998: *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Keuten, H.-P. 1998: Tandemlernen mit E-Mail. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 2, 37-42.
- Königs, F.G. 1995: Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich? In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 24, 11-24.
- Königs, F.G. 2000: Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache. In: Koroschetz, R. (Hg.): *Brückenschlag. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas vom 2.-6. Oktober 2000*. Caracas (auf CD-Rom).

- Königs, F.G. 2001a: Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Königs, F.G. (Hg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, 9-37.
- Königs, F.G. 2001b: Zwischen Globalisierung und Individualität. Überlegungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache im Kontext zweier Schlagwörter. In: Aguado, K./ Riemer, C. (Hg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25-37.
- Königs, F.G. 2002a (im Dr.): Curriculare Innovationen in fremdsprachlichen Studiengängen. In: DAAD (Hg.): Dokumentation des deutsch-lateinamerikanischen Germanistentreffens im Oktober 2001 in São Paulo.
- Königs, F.G. 2002b: Mehrsprachigkeit? Ja, aber ... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. In: französisch heute 1.
- Liebe-Harkort, K. 1983: Muttersprachenunterricht – ein Problem der Integration: Zum „Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht“. In: Deutsch lernen 8-4, 61-70.
- Martin, J.-P. 1996: Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 25, 70-86.
- Meißner, F.-J./ Reinfried, M. (Hg.) 1998: Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.
- Raasch, A. 2000: „Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (könnten). Fragen interessierter Studierender ... und einige Antworten aus persönlicher Perspektive. In: Königs, F.G. (Hg.): Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen lehren und lernen 29, 146-158.
- Raasch, A. 2001: Was man sich für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden wünschen könnte, nein: Was man fordern muss. In: Königs, F.G. (Hg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, 39-57.
- Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hg.) 1997: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber.
- Riemer, C. 1997: Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schneider, G./ North, B. 2000: Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Zürich: Rüegger.
- Woodin, J. 1997: Email tandem learning and the communicative curriculum. In: *ReCALL*, 9, 22-33.

1844  
1845  
1846  
1847  
1848  
1849  
1850  
1851  
1852  
1853  
1854  
1855  
1856  
1857  
1858  
1859  
1860  
1861  
1862  
1863  
1864  
1865  
1866  
1867  
1868  
1869  
1870  
1871  
1872  
1873  
1874  
1875  
1876  
1877  
1878  
1879  
1880  
1881  
1882  
1883  
1884  
1885  
1886  
1887  
1888  
1889  
1890  
1891  
1892  
1893  
1894  
1895  
1896  
1897  
1898  
1899  
1900