

Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit bezieht sich auf unterschiedliche Konzepte, die mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit einhergehen. Im schulischen Kontext wird sehr häufig noch Vielsprachigkeit (Jessner 2007) darunter verstanden, also die parallele Beherrschung von mehreren Sprachen, denn die Praxis des Fremdsprachenunterrichts und die LehrerInnenbildung beruhen nach wie vor primär auf monolingualen Sichtweisen und Annahmen.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchten die Autorinnen zu einem Umdenken auf der Basis der neuesten Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung anregen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis aufzeigen.

Die Beschreibung des mehrsprachigen Seminars für Schülerinnen an der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) Rankweil in Vorarlberg bildet den ersten Teil des Beitrags. Im darauf folgenden Teil werden wichtige Konzepte und Annahmen aus der Mehrsprachigkeitsforschung im Zusammenhang mit dem dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) vorgestellt, die die theoretische Basis dieses Unterrichts darstellen.

Anschließend wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, das der Frage nachgeht, ob mehrsprachiges Training positive Auswirkungen auf das metalinguistische Bewusstsein der SchülerInnen hat oder nicht.

Die Vorschläge für die Umsetzung eines Unterrichts, der auf Multikompetenz abzielt, und für die LehrerInnenbildung im letzten Abschnitt basieren auf der Verbindung von psycholinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung und praktischer Erfahrung.

2 Das Freifach „Mehrsprachiges Seminar“ an der HLW Rankweil

2.1 Organisation des Unterrichts

An der HLW Rankweil, einer Berufsbildenden Höheren Schule in Vorarlberg, wird seit ca. 10 Jahren das Freifach „Mehrsprachiges Seminar“ für SchülerInnen des dritten und vierten Jahrgangs angeboten. Es umfasst eine Jahreswochenstunde, die geblockt abgehalten wird, und bezieht alle Sprachen, welche die Jugendlichen in der Schule lernen sowie von zu Hause mitbringen, mit ein. Dies sind die lokal gesprochenen Dialekte und Hoch-

deutsch, weiters Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch als (Wahl)pflichtfächer sowie Chinesisch und Russisch als Freifächer; andere Erstsprachen als Deutsch spielen je nach Zusammensetzung der Gruppe eine unterschiedlich große Rolle.

Die beteiligten LehrerInnen unterrichten im Team, wenn möglich auch zusammen mit SprachassistentInnen. Teamteaching in diesem Kontext bedeutet gemeinsame Planung, Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung des Unterrichts und weist also einen hohen Kooperationsgrad auf (z.B. Perry/Stewart 2005, zit. nach Hinger 2009). Die SchülerInnen erleben Lehrpersonen und AssistentInnen, die in mehreren Sprachen kommunizieren, also nicht nur in den Sprachen, die sie selbst unterrichten und in denen ihre Kompetenz sehr hoch ist. So erleben sie den Umgang mit Unsicherheiten, Fragen, Interferenz- und Transfererscheinungen sowie kommunikativen Missverständnissen oder Erfolgserlebnissen nicht nur bei sich selbst, sondern auch bei den Lehrenden. Das gemeinsame Lernen schafft eine neue persönliche Basis, denn Lehrende werden auch als Lernende bzw. *language user* (Cook 2002) erlebt.

2.2 Inhalte und Methoden

2.2.1 Mehrsprachige Kommunikation

Ein Teil des Unterrichts sind kommunikative Phasen, in denen die Schülerinnen mit unterschiedlichen mehrsprachigen Situationen konfrontiert werden und in adaptierten Rollenspielen zwischen den Sprachen wechseln müssen. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist das Aufgreifen von Kommunikationsbedürfnissen und –erfahrungen (vgl. *effective/perceived communicative needs* als zentraler Schlüssel für das Sprachenlernen in Herdina/Jessner 2002).

Die mehrsprachige Kommunikation knüpft an die beruflichen Erfahrungen der SchülerInnen an oder versucht diese vorweg zu nehmen, denn die SchülerInnen müssen zwischen dem dritten und vierten Jahr ein Praktikum in touristischen Einrichtungen im In- oder Ausland machen und sind dort täglich mit mehrsprachigen Situationen konfrontiert.

Zentral ist in diesen Phasen die mündliche Kommunikation auf der Basis kurzer schriftlicher Angaben, manchmal wird auch mit einfachen schriftlichen Texten wie E-Mails, mehrsprachigen Kurztexten, Parallelgedichten u.a.m. gearbeitet. Die Schülerinnen sind also permanent rezeptiv und produktiv gefordert, und diese Art von Unterricht verlangt von ihnen ein hohes Niveau an Aufmerksamkeit und kognitiver Kontrolle.

Themen sind zum Beispiel eigene persönliche Erfahrungen während Auslandsaufenthalten, einfache berufsbezogene Themen, touristische Situationen, europäische Themen oder Feste und Feiern während des Jahresablaufs, schulische Erfahrungen und aktuelle Ereignisse.

Gelegentlich werden Gäste eingeladen, sodass das Wechseln von einer Sprache in die andere mit dem Wechsel des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin nicht Lernen für später, sondern ein Lernen in aktuellen Kommunikationssettings ist. Dafür wird zum Beispiel die Form des Weltcafés genutzt: an jedem Tisch sitzt ein Gast; Themen, Fragen und die Sprache, die dafür verwendet wird, sind vorgegeben. Die SchülerInnen wechseln in einem festgesetzten Rhythmus und erleben somit im Laufe einer Doppelstunde mehrere Kommunikationssituationen in unterschiedlichen Sprachen und mit unterschiedlichen native speakers.

Das aktive Kommunizieren wird von den SchülerInnen in allen Feedbacks zum mehrsprachigen Seminar als besonders motivierend bezeichnet. Die Rückmeldungen zeigen zudem, dass die Flexibilität in der Verwendung unterschiedlicher Sprachen und das Selbstbewusstsein im Laufe des Trainings zunehmen.

Auch Stratilaki (2012) stellt auf der Basis von Studien mit Lernenden, die in ihrer Lebenswelt und in der Schule mehrere Sprachen verwenden, fest:

[M]ultilinguals have learned to use different languages and, as a result, have become better communicators, have more self-confidence and have increased their competence to interact in various situations (Stratilaki 2012, 197).

Erfahrene multilinguale Lernende können die verschiedenen Sprachen, die sie in einer mehrsprachigen Kommunikation zur Verfügung haben, pragmatisch nutzen und einsetzen, Transfermöglichkeiten bewusst nutzen und das Sprachenlernen somit steuern. Mehrsprachigkeit wird damit zu einer strategischen Ressource, die auch das weitere Sprachenlernen positiv beeinflusst. Stratilaki (2012) schließt daraus, dass eine bessere Kenntnis von mehrsprachiger Kompetenz und deren Auswirkungen auf Lernprozesse auch zu einem effizienteren mehrsprachigen Unterricht führen kann.

Das mehrsprachige Seminar ist, wie sich gezeigt hat, eine gute Möglichkeit die Jugendlichen nicht nur in ihrer multilingualen Entwicklung im o.g. Sinn effizient zu unterstützen, sondern auch ihr language management (Herdina/Jessner 2002) zu trainieren.

2.2.2 Training von Sprachbewusstsein (MLA) und sprachenübergreifendem Bewusstsein (XLA)

Sprachbewusstsein bzw. Sprachenbewusstsein (MLA/XLA, siehe weiter unten) wird im mehrsprachigen Seminar einerseits über die Reflexion und den Vergleich von Sprachstrukturen explizit trainiert, andererseits über den mehrsprachigen, kommunikativen Unterricht implizit gefördert, da sich SchülerInnen in der Anwendung der Sprachen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zunutze machen und den Transfer somit laufend erleben und reflektieren.³⁹

Der Prozess, der dabei angeregt wird, ist das, was James (1996) als metalinguistischen Transfer bezeichnet und mit *consciousness raising* bzw. *language awareness* in Zusammenhang bringt (siehe weiter unten). Bei Aktivitäten, die den Sprachvergleich und die Reflexion über Sprache(n) zum Inhalt haben, wird implizit vorhandenes Wissen explizit gemacht und somit Sprachbewusstsein und sprachenübergreifendes Bewusstsein trainiert. Zu den Aktivitäten in diesem Bereich zählen Sprachvergleiche auf den verschiedenen linguistischen Ebenen der Grammatik, Semantik, Phonetik und Phonologie, Orthographie und Pragmatik. Ausgehend von mehrsprachigen Situationen werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen aufgegriffen und bewusst gemacht. Manchmal wird von klassischen Interferenzen ausgegangen, manchmal wird der gemeinsame sprachenübergreifende Wortschatz innerhalb eines Themas als Ausgangspunkt für Vergleiche genommen, ein anderes Mal werden grammatikalische Strukturen oder Wortbildungen (Präfixe, Suffixe) ausgehend von den Erstsprachen bzw. von Englisch über die Sprachgrenzen hinaus zum Thema gemacht.

Die folgende Tabelle (Beispiel 1) ist Teil einer Aktivität zur Bildung von Suffixen und den Veränderungen in der Schreibweise in vier schulischen Fremdsprachen.

Die SchülerInnen ziehen eines der englischen Wörter, die einzeln auf Kärtchen geschrieben und gemischt wurden, und müssen das Wort in den drei romanischen Sprachen notieren. Sie arbeiten in Kleingruppen im Wettbewerb gegen andere Kleingruppen. GewinnerInnen sind jene SchülerInnen, die am schnellsten möglichst viele richtige Formen gefunden haben. Danach wird verglichen und analysiert, und Regeln für den Transfer von Englisch auf die romanischen Sprachen werden aufgestellt. Auch Überlegungen zum Geschlecht der Substantive in den romanischen Sprachen schließen sich an. Die nachfolgende Tabelle ist ein Ausschnitt aus dem

³⁹ Zu den Begriffen „implizit/explicit“ siehe Dörnyei 2010.

Lösungsblatt für Begriffe, die auf diese Weise aufgearbeitet und nach dem Suffix in Gruppen eingeteilt wurden. Für jede Gruppe können dann weitere Begriffe gesucht werden, z.B. in Wörterbüchern, Unterrichtsbüchern u.a.m.

Abbildung 1. Endungen in vier schulischen Fremdsprachen

Englisch	Französisch	Spanisch	Italienisch
emotion	émotion	emoción	emozione
integration	intégration	integración	integrazione
capacity	capacité	capacidad	capacità
possibility	possibilité	posibilidad	possibilità
actor	acteur	actor	attore
intelligent	intelligent	inteligente	intelligente
important	important	importante	importante

Bei anderen Aktivitäten dient Französisch als Ausgangssprache für Spanisch/Italienisch: Wenn z.B. die Bildung der Vergangenheit und deren Anwendung bzw. die Konzepte, die dahinter stehen, verglichen werden, hilft das Wissen aus Französisch für die dritten lebenden Fremdsprachen. Bei manchen Vergleichen stellen Dialektstrukturen eine bessere Brücke dar, manchmal wird auf Hochdeutsch zurückgegriffen.

Die Struktur *me gusta/me gustan* im Spanischen ist ein gutes Beispiel für den sprachenübergreifenden Vergleich, bei dem alle bisher gelernten Sprachen einbezogen werden. Den SchülerInnen ist in der Regel nicht bewusst, dass die Struktur von *me gusta/me gustan* im Deutschen eine Entsprechung aufweist: *mir gefällt/mir gefallen* bzw. *mir schmeckt/mir schmecken*. In beiden Sprachen ist die Abfolge von O3-Verb-Subjekt dieselbe, die Übereinstimmung des Verbs mit dem hintangestellten Subjekt ebenfalls. Die SchülerInnen greifen jedoch ganz offenbar auf *j'aime/I love* zurück und bilden Formen wie *yo gusto/me gusto*. Erst wenn auf die unterschiedlichen Strukturen in allen vier Sprachen explizit hingewiesen wird, kann mit dem Hinweis auf die Brückensprache, die hier weiter hilft, langfristig eine gute Lernstrategie geschaffen werden (vgl. Ausführungen zu Brückensprachen weiter unten).

Die Beschäftigung mit Sprachen als System ist für viele SchülerInnen neu. Sie beherrschen nur teilweise die grammatikalische Terminologie; sehr oft sind zudem die Konzepte, die dahinter stehen, nicht klar. An Hand von

Beispielen, etwa bei der Anwendung von Zeiten oder beim Gebrauch von Präpositionen, wird die Systematik, auf der Sprachen aufbauen, deutlich gemacht.

Ein weiteres Beispiel für diese Art des Sprachvergleichs sind die Ortspräpositionen in den romanischen Sprachen. Welche Konzepte muss man für Französisch beherrschen, um zwischen *à, au, aux, en, chez* unterscheiden zu können? Welches Konzept steht hinter dem spanischen Gebrauch von *en* und *a*? Und wie ist das im Italienischen?

Auch der Wortschatz zu bestimmten Themenfeldern wird auf diese Weise aufgearbeitet. Ein Austausch über Weihnachtsbräuche, Reisen, Beschreibungen von Regionen u.a.m. basiert somit auf einer schriftlichen Vorlage mit Schlüsselwörtern in allen vier Fremdsprachen, sodass Kognaten schnell erkannt werden, aber auch Wörter, die in einer Sprache fehlen, sichtbar werden und dies thematisiert werden kann. In der Reflexionsphase stehen dann wiederum die (orthographischen) Veränderungen und deren Systematisierung quer über die Sprachen hinweg im Mittelpunkt (z.B. *chanter-cantar-cantare; farine-harina-farina*). Gerade zu Beginn des mehrsprachigen Seminars ist die Überraschung der Schülerinnen über die hohe Anzahl an Kognaten oft sehr groß, da sie es gewohnt sind, Vokabeln getrennt voneinander zu lernen und abzurufen.

Ein einfaches Beispiel für sprachenübergreifende Wortschatzarbeit ist: In einen virtuellen Einkaufskorb werden Begriffe zu Obst- und Gemüsesorten in allen von den SchülerInnen beherrschten Sprachen eingetragen. Die SchülerInnen ordnen in einer Tabelle die Begriffe den einzelnen Sprachen zu und vergleichen diese, notieren orthographische Veränderungen, etc.

Viele Unterlagen werden im Rahmen des mehrsprachigen Seminars ausgehend von SchülerInnen-Produktionen, Interferenzen oder Schwierigkeiten gemeinsam erstellt oder entwickelt. Alle Vorlagen werden didaktisch ansprechend gestaltet.

2.2.3 Sprachenporträts und Sprachfamilien – Sprachbewusstsein im weiteren Sinn

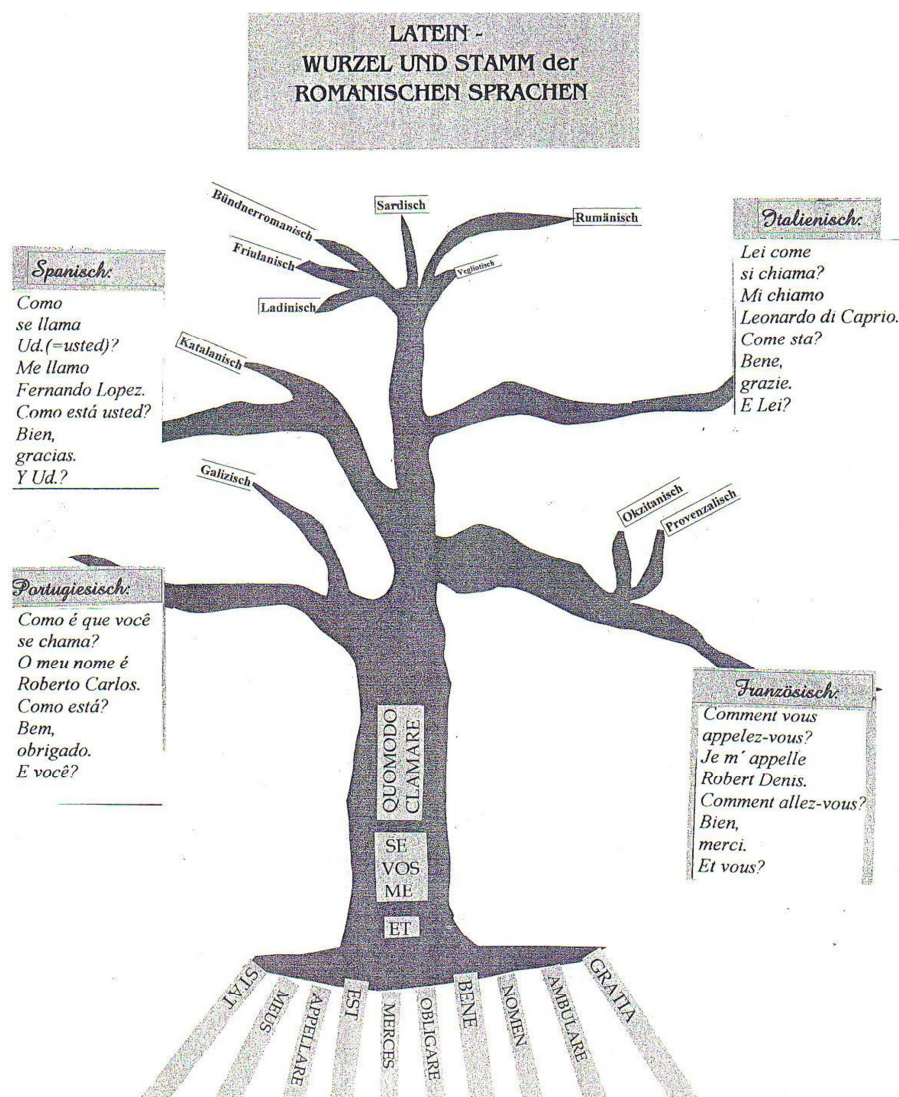
Die Reflexion der individuellen Mehrsprachigkeit anhand von Sprachenporträts und Texten (vgl. Krumm/Jenkins 2001; Busch/Busch 2008) sowie die Beschäftigung mit Sprachfamilien, sprachenpolitischen Fragen und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sind ebenfalls Teil des Seminars.

Bei der Betrachtung der Sprachfamilien ergeben sich manche Aha-Effekte und interessante Fragen: Wie kommt es, dass Kurdisch mit den uns bekannten Sprachen mehr zu tun hat als Ungarisch? Wohin gehört

Türkisch? Welche gegenseitigen Einflüsse sind im Englischen, Französischen, Türkischen, Arabischen, Spanischen zu erkennen? Diese und ähnliche Fragen führen zu einem neuen Bewusstsein vom Verhältnis der Sprachen zueinander und zum Abbau von unreflektiert übernommenen Bewertungen von Sprachen.

Ausgehend von der Darstellung des Sprachbaums in Abbildung 2 wird die romanische Sprachfamilie aufgearbeitet und somit auch bei SchülerInnen selten vorhandenes Wissen über Minderheitensprachen in Europa erarbeitet. Mehrere andere Vergleiche sind mit dieser einfachen Grafik möglich; u.a. wird verglichen, wie in den einzelnen Sprachen die Frage nach dem Befinden ausgedrückt wird: In manchen Sprachen fragt man danach, wie jemand steht bzw. sich befindet (*estar* als örtliches und psychisches Befinden in Spanisch), in anderen, wie jemand geht (in Französisch). Der Rückgriff auf Latein ist auch für jene SchülerInnen interessant, die nie Latein gelernt haben.

Abbildung 2. Sprachbaum romanische Sprachen (Nagel 2007)



2.2.4 Sprachlernstrategien und Sprachlernbewusstsein

Die genannten Schwerpunkte und Themen stellen auch die Basis für die Beschäftigung mit Sprachlernstrategien dar. Im Unterricht greifen wir zum Beispiel auf die Liste an Sprachlernstrategien für den Zweitspracherwerb von Oxford (1990) zurück und adaptieren diese Instrumente bzw. entwickeln mehrsprachige Strategien auf der Basis der erwähnten Aktivitäten und Reflexionen.

Dabei geht es vor allem darum, das Repertoire an Sprachlernstrategien auszuweiten und den SchülerInnen beispielhaft aufzuzeigen, wie wir sowohl Vokabeln als auch Strukturen effizienter lernen können.

Sprachlernbewusstsein zu fördern und Lernstrategien bewusst einzusetzen trägt zum autonomen Lernen bei und fördert lebensbegleitendes Lernen, also sowohl das spätere Vertiefen bestehender Kenntnisse als auch das Erlernen weiterer Sprachen. Rückmeldungen von ehemaligen Schülerinnen, die ein Erasmus-Semester absolviert haben und eine neue Sprache lernen wollten, bestätigen uns, dass sie mehrsprachige Lernstrategien benutzen, die sie im Seminar kennen gelernt haben.

2.2.5 Textverständnis mit der EuroCom-Methode

Wie Schülerinnen bereits vorhandene sprachliche Kenntnisse besser nutzen können, wird unter anderem mit kurzen Texten aus verwandten romanischen bzw. germanischen Sprachen nach der EuroCom-Methode trainiert und dann auf das Textverständnis in den schulischen dritten Fremdsprachen Spanisch und Italienisch übertragen.

EuroCom arbeitet mit der Methode der sieben Siebe⁴⁰, mit denen Texte aus linguistisch verwandten Sprachen analysiert werden. Dafür verwenden wir im mehrsprachigen Seminar als Einstieg einen niederländischen bzw. portugiesischen Text.

Der internationale Wortschatz und Eigennamen, die im vorgegebenen Text gefunden werden sollen, stellen das erste Sieb dar; das zweite bildet der pangermanische/panromanische Wortschatz. Weitere Siebe sind Lautentsprechungen sowie der Zusammenhang zwischen Schreibweise (Graphien) und Aussprache.

Siebe auf der grammatikalischen Ebene sind gemeinsame Satzstrukturen sowie morphosyntaktische Elemente, z.B. Adverbien und Partizipien. Ein letztes Sieb stellen die sogenannten „Eurofixe“, lateinische und griechische

⁴⁰ Eine sehr gute Erklärung mit entsprechenden Übungen zu den sieben Sieben findet sich auf der Homepage von EuroCom bzw. bei EuroCom.Rom, EuroCom.Slav, EuroCom.Germ.

Präfixe bzw. Suffixe, dar.

Eine bewährte Übung zur Vorbereitung bzw. Erweiterung der Kenntnisse über Präfixe, die sich an die Textanalyse im o.g. Sinn anschließt, ist folgende: Die SchülerInnen bekommen eine Liste von häufigen Präfixen und Wortstämmen aus dem Englischen. Sie bilden Wörter im freien Brainstorming, die dann auf ihre tatsächliche Existenz überprüft werden (Wörterbuch, *native speaker*, LehrerInnen). Diese Begriffe werden sodann in die romanischen Sprachen übertragen. Den Abschluss der Aktivität bilden wiederum Überlegungen zur Regelmäßigkeit von Veränderungen bei Präfixen, Kognaten etc.

Lateinische Präfixe mit englischen Wortteilen verbinden und in andere Sprachen übertragen.

Abbildung 3. Präfixe (vgl. Nagel 2006, 3)

a- (ab-, abs-)		
com-(con-, cor-, co-)	↘	-tract
re-	↘	-national
di(s)-, dif-	→	-servation
in- (im-)	→	-ference
trans- (tra-)	↗	-dition
prae- (pre)	↗	
pro-	↗	

2.2.6 Interkulturelle Herangehensweise

Über die linguistische Beschäftigung mit Sprache hinaus bilden interkulturelle/transkulturelle Themen teilweise den Ausgangspunkt für inhaltliche und sprachliche Vergleiche. Wie Mengenangaben in unterschiedlichen Sprachen funktionieren und wo die Interferenzfehler liegen, lässt sich zum Beispiel gut mit einem Vergleich eines bekannten Gerichts aus unterschiedlichen Ländern, für das eine Einkaufsliste erstellt werden muss, verbinden.

Die Abgrenzung von Tageszeiten (Wie definiert man Morgen, Vormittag, Nachmittag, Abend in unterschiedlichen Sprachen? Wie lange dauert der Vormittag?), Begrüßungen etc. sind weitere einfache Beispiele für die Verbindung von Themen aus dem Alltag mit linguistisch orientierten Vergleichen, die bereits auf einem einfachen sprachlichen Niveau sinnvoll genutzt werden können (zum Begriff „Kultur“ siehe weiter unten).

2.2.7 Zusammenfassende Bemerkungen

Bei allen in diesem Kapitel beschriebenen Schwerpunkten geht es darum, an das vorhandene Wissen anzuknüpfen und die SchülerInnen zum mehrsprachigen Arbeiten hinzuführen.

Der internationale Wortschatz, das erste Sieb bei der EuroCom-Methode, für erwachsene Lernende eine Selbstverständlichkeit, kann zum Beispiel bei SchülerInnen nicht vorausgesetzt werden, sondern muss in vielen Fällen erst erarbeitet werden.

Bei vielen Aktivitäten zeigt sich auch, dass Französisch als zuerst gelernte romanische Sprache nicht immer und automatisch als Vergleich dient, sondern dass Rückgriffe individuell-assoziativ gemacht werden. Gleichzeitig muss auch dafür, dass wir unterschiedliche sprachliche Ressourcen nutzen können und nicht immer die naheliegende Sprache als Modell dient, Bewusstsein geschaffen werden.

Auch auf die Tatsache, dass Unterrichten nicht gleich gesetzt werden kann mit Lernen, soll an dieser Stelle hingewiesen werden. Weder implizites noch explizites Unterrichten von Strukturen, Regeln und Abläufen führen automatisch zum Lernen. Die Individualität des Lernens und Verarbeitens stellt bei diesem Unterricht eine der zentralen Herausforderungen dar, denn für jede Schülerin/jeden Schüler sind die Anknüpfungspunkte zwischen den Sprachen und Assoziationen anders gelagert, je nach den bisherigen sprachlichen Erfahrungen. Daher braucht es ein breites Angebot, um die eigenen Ressourcen nutzen zu können.

Mehrsprachigkeit wird als Ressource und Kapital (vgl. Bourdieus Ausführungen zu Sprachkapital 2001) bzw. als Repertoire von besonderen mehrsprachigen und mehrkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kramsch/Levy/Zarate 2011) definiert, zu deren Entwicklung der Unterricht beitragen soll. Innerhalb der Schule wirkt das mehrsprachige Seminar der Vorstellung von getrennten, rein additiv zu sehenden Sprachkompetenzen und defizitären Sichtweisen bzw. Vorstellungen von Mehrsprachigkeit als Sprachverwirrung entgegen.

Im folgenden Abschnitt geht es um die theoretischen Grundlagen des mehrsprachigen Unterrichts. Die Entwicklung von Sprachbewusstsein und sprachenübergreifendem Bewusstsein auf Grund des hier beschriebenen mehrsprachigen Unterrichts wird im Forschungsprojekt zum mehrsprachigen Seminar untersucht, das in Kapitel 4 in seinen Grundzügen dargestellt wird.

3 Mehrsprachigkeitsforschung: Mehrsprachigkeit ist mehr als die Summe aller Einzelsprachen

3.1 Erste ganzheitliche Ansätze: Grosjean, Cook und Cummins

Schulischer Fremdsprachenunterricht basiert nach wie vor u.a. auf dem Ideal der *native speaker*-Kompetenz und der Vorstellung einer linearen Entwicklung von Sprachen.

Bei mehrsprachigen Menschen werden daher eher die Defizite im Vergleich zur „perfekten“ Sprachbeherrschung in jeder der Sprachen gesehen, aber selten der Mehrwert, der aus der Beschäftigung mit unterschiedlichen Sprachen entsteht. So wird in der schulischen Praxis von geglückter/nicht-geglückter zweisprachiger Erziehung gesprochen, je nachdem, wie gut das Niveau in Deutsch bzw. der anderen Erstsprache an das erwartete (*native speaker*) Niveau herankommt.

Wie Grosjean jedoch bereits 1985 festhielt, sind zweisprachige Menschen besondere, kompetente SprecherInnen-HörerInnen mit spezifischen Fähigkeiten. Er illustrierte dies mit einem Bild aus dem Sport: Zweisprachige SprecherInnen sind wie HürdenläuferInnen, die nicht nur sprinten können, sondern auch das Hochspringen beherrschen. Allerdings werden sie sich bei Wettkämpfen nicht mit SprinterInnen oder HochspringerInnen vergleichen, sondern in einer eigenen Kategorie antreten. Sie müssen verschiedene Fähigkeiten in sich vereinen und entwickeln somit eine neue Qualität von Bewegungsabläufen. Dieses Bild gilt auch für mehrsprachige Menschen (z.B. Herdina/Jessner 2002), die auf der Basis des Umgangs mit mehreren Sprachen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln.

Cook (1991, 2003) spricht von Multikompetenz und meint damit, dass mehrsprachige Menschen andere Perspektiven auf ihre einzelnen Sprachen, also auch auf ihre Erstsprache(n), entwickeln als einsprachige Personen; sie verfügen z.B. über eine andere Art des metasprachlichen Bewusstseins und können ihre Sprachen anders einsetzen (vermitteln, übersetzen, zwischen Sprachen switchen, Sprachen kreativ einsetzen). Ihr Sprachverarbeitungssystem ist daher auch anders ausgebildet.

Cook (2002) spricht weiters von SprachanwenderInnen anstatt Sprachlernenden und stellt somit das Ideal der erfolgreichen Kommunikation jenem der *native speaker*-Kompetenz gegenüber. Das heißt, wir können auch dann erfolgreich kommunizieren, wenn wir die zielsprachigen Normen nicht komplett beherrschen. Mit dieser Formulierung lenken wir auch die Aufmerksamkeit auf das, was Menschen können und nicht nur auf das, was sie noch lernen müssen und vielleicht nie in ihrem Leben erreichen, näm-

lich die „perfekte“ Sprachbeherrschung.

Cummins (1991, 2000) nimmt an, dass zweisprachige Menschen eine beiden Sprachen zur Verfügung stehende, gemeinsame Basis haben, die er *Common Underlying Proficiency* oder CUP nennt. Das heißt, er geht nicht von zwei getrennten, sondern von zwei sich überlappenden (sprachlichen) Systemen aus. Die Metapher vom Eisberg (Cummins 1991) illustriert seine These. Für den schulischen Bereich heißt dies, dass Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in einer Sprache erworben werden, unter bestimmten Bedingungen auch der anderen Sprache zur Verfügung stehen. Lesefähigkeiten, die Fähigkeit zur Textanalyse, Hörstrategien, Lernstrategien oder Konzepte und Weltwissen der SchülerInnen sind grundlegende Fertigkeiten, die von einer auf die andere Sprache übertragen werden können. Im Zusammenhang mit der Annahme einer CUP sind auch die Interdependenz- sowie die Schwellenhypothese von Cummins zu sehen. Dieser fordert daher Unterricht in Herkunftssprachen, da die dort erworbenen Konzepte auch für die Mehrheitssprache nutzbar sind, und widerspricht Annahmen, dass Unterricht in der Minderheitensprache den Erwerb der Umgebungssprache beeinträchtigt (Cummins 2002).

3.2 Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM)

Die Schülerinnen sitzen nach dem dreimonatigen Praktikum wieder im Unterricht. Die einen haben das Gefühl, nach dem Aufenthalt in Frankreich kein italienisches Wort mehr über die Lippen zu bringen. Andere schreiben über das Praktikum in Frankreich spanische Texte wie den folgenden:

Vivimos en una habitation con nos camas, mesas.... Trabajé al restaurante y a la tienda de la hotel. La viaje fue estupenda. Había muchos de clientes, y les clientes

Wieder andere seufzen:

Schreib ich jetzt Komitee auf Spanisch mit doppeltem m oder doppeltem t? Und auf Englisch? In welcher Sprache ist was angesagt?

Lehrende und Lernende kennen ähnliche Situationen und Beispiele. Was läuft hier ab? Auf diese und weitere Fragen zum mehrsprachigen Denken versucht das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) Antworten zu geben. Es ist eine metaphorische Denklinse über das Funktionieren und die Interaktion der Sprachsysteme im Geist des Menschen (Herdina/Jessner

2002), die auf der dynamischen Systemtheorie basiert.⁴¹

Das mehrsprachige System wird als Gesamtsystem gesehen, das aus Subsystemen besteht, nämlich den unterschiedlichen Sprachsystemen. Diese kann man wiederum unterteilen, z.B. in die linguistischen Kategorien jeder Sprache, usw. (vgl. auch Larsen-Freeman/Cameron 2008 zum Konzept der *nested systems*). Die Sprachsysteme verändern sich laufend; sie können sich auf Änderungen in der Systemumgebung einstellen und neue Systemeigenschaften entwickeln. Die einzelnen Sprachsysteme und Subsysteme sind nicht autonom, sondern voneinander abhängig und agieren miteinander, und diese Interaktion führt zu gegenseitiger Beeinflussung, die sich als *crosslinguistic interaction* (CLIN; z.B. Transfer, Interferenz) manifestiert und zu einer neuen Qualität des Gesamtsystems führt (Herdina/Jessner 2002).

Die Sprachen im mehrsprachigen System entwickeln sich nicht linear, sondern in einem dynamischen und komplexen Prozess in Abhängigkeit von der Zeit. Dies illustrieren z.B. folgende Aussagen:

Viele unserer Kinder verbringen ihre Sommerferien bei den Großeltern in Spanien, der Türkei oder Bosnien. Im Herbst zeigt sich, dass Deutsch ganz in den Hintergrund gerückt ist. Die Kinder müssen manche Dinge wieder lernen. Ist das normal? Ist das gut für die Kinder?

Im Unterricht in Englisch/Französisch... geht nicht viel weiter. Ich habe das Gefühl, ich bleibe stecken. Während des Praktikums habe ich die Sprachen ständig gebraucht, jetzt haben wir nur zwei Stunden in der Woche Unterricht und so viele andere Fächer, und meine Sprachkenntnisse rücken ganz in den Hintergrund.

Sprachentwicklung bedeutet nicht nur Wissenszunahme. Spracherhalt bzw.-weiterentwicklung und Sprachabbau oder -verlust sind zwei mögliche Richtungen, in die sich ein Sprachsystem entwickeln kann. Der Spracherwerb ist reversibel, und die Stabilität des Sprachsystems hängt davon ab, wie viel in

⁴¹ Dynamische Systemtheorie, Chaostheorie und Komplexitätstheorie versuchen die Organisation und das Verhalten von lebenden und sich entwickelnden Systemen zu erklären. Konzepte dieser Theorien wurden zuerst in den Naturwissenschaften angewandt (vgl. Herdina/Jessner 2002, 77f.) und dann auf die angewandte Linguistik und den Zweitspracherwerb übertragen (z.B. Bleyhl 1997; Karpf 1990; Larsen-Freeman 1997; Meara 1999, alle zitiert in Jessner 2008a, 270). In den letzten Jahren hat das Interesse an einer Anwendung der DST auf die Spracherwerbsforschung stark zugenommen (z. B. de Bot/Lowie/Verspoor 2007; Herdina/Jessner 2002; Jessner 2006, 2008a, 2008b; Kramsch 2002; Larsen-Freeman/Cameron 2008).

die Sprache(n) investiert wird. *Use it or lose it* gilt also für Sprachen ganz besonders:

In a psycholinguistic context a learner will gradually lose knowledge of a language if not enough time and energy is spent on refreshing the knowledge of an L2 or L3. Thus the theoretical progress in language learning or positive growth to be expected can be counteracted by negative growth which will eventually result in language attrition or gradual language loss [...] (Herdina/Jessner 2002, 91).

Die Komplexität des Spracherwerbsprozesses zeigt sich weiters an Hand der folgenden Beispiele: Kinder, die in der Gesellschaft erleben, dass ihre Familiensprache, z.B. Englisch, hoch geschätzt wird, werden diese weiter entwickeln und aus ihrer Mehrsprachigkeit Vorteile schöpfen. Kinder, die mit einer Familiensprache aufwachsen, die nicht prestigeträchtig ist, z.B. Türkisch, Polnisch oder Tschetschenisch, werden sich eher weigern, diese Sprache weiter zu benutzen, sobald sie im Kindergarten oder in der Schule sind und ablehnende Haltungen erleben, denn sie wollen nicht negativ auffallen.

Multilinguale Systeme sind, wie gerade aufgezeigt, von sozialen, psycholinguistischen und individuellen Faktoren abhängig. Weil die Sprachsysteme miteinander und mit der Umwelt interagieren, entstehen neue Fertigkeiten und Fähigkeiten, die als Resultat des Prozesses, d.h. als emergente Eigenschaften und nicht als angeborene Fähigkeiten zu sehen sind. Minimale Unterschiede in den Anfangsbedingungen führen allerdings oft zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, ein Phänomen, das als Schmetterlingseffekt bezeichnet wird (vgl. Jessner 2008a, 2008b; Larsen-Freeman/Cameron 2008).

Das Ideal der *native speaker*-Kompetenz in den Einzelsprachen (Herdina/Jessner 2002, Kap. 6), dem eine lineare Vorstellung von Sprachentwicklung zu Grunde liegt, wird im DMM hinterfragt. Es geht vielmehr um die Entstehung von Multikompetenz, also um die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im mehrsprachigen System des Menschen. Das Bedürfnis nach Kommunikation wird dabei als treibende Kraft für die Entwicklung von Sprache gesehen.

3.3 Mehrsprachige Sprachbeherrschung und Multilingualismus-Faktor (M-Faktor)

Im schulischen System beschäftigen wir uns stärker mit Defiziten, Interferenzen, Fehlern, also den sogenannten negativen Auswirkungen des Einflusses von Sprachen aufeinander. Jedoch: Wenn wir mehrere Sprachen sprechen, haben wir nicht nur insgesamt quantitativ „mehr“, wir bauen auch

auf ein qualitativ anderes System auf. Diese andere Qualität entsteht durch einen höheren Grad an metasprachlichem Bewusstsein bzw. Sprachlernbewusstsein.

Herdina/Jessner (2002) beschreiben die mehrsprachige Sprachbeherrschung (Multilingual proficiency oder MP) als eine Funktion der unterschiedlichen Sprachsysteme, der gegenseitigen Interaktion dieser Systeme und des Multilingualismusfaktors (vgl. auch Jessner 2003, 2008a).

Die sprachenübergreifende Interaktion umfasst Phänomene wie *code-switching* und *borrowing* sowie Transfer- und Interferenzeffekte. Die Sprachsysteme des mehrsprachigen Menschen interagieren in alle Richtungen und rufen somit neue dynamische Effekte hervor, die im M-Faktor (Multilingualismus-Faktor bzw. Multilingualismus-Effekt) zusammengefasst werden. Dieser enthält verschiedene Komponenten, die im einsprachigen System nicht vorhanden sind und die zusätzliche Qualität des mehrsprachigen Systems symbolisieren.

Eine Schlüsselkomponente des M-Faktors ist das multilinguale Bewusstsein, das zwei Komponenten enthält: Sprachbewusstsein oder *metalinguistic awareness* (MLA) und sprachenübergreifendes Bewusstsein oder *cross-linguistic awareness* (XLA) (Jessner 2006).

3.4 Multilinguales Bewusstsein: metalinguistisches Bewusstsein (MLA) und sprachenübergreifendes Bewusstsein (XLA)

3.4.1 Metalinguistisches Bewusstsein oder MLA

Metalinguistisches Bewusstsein oder *metalinguistic awareness* entsteht durch die Interaktion der Sprachsysteme als emergente Eigenschaft. Es beschreibt die Fähigkeit, Sprache als Objekt zu betrachten und den Fokus von der sprachlichen Form auf den Inhalt bzw. vom Inhalt auf die Form lenken zu können und ist Teil der Metakognition.

Metalinguistisches Bewusstsein

refers to the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language (Jessner 2006, 42).

MLA in mehrsprachigen Menschen bezieht sich auf Fähigkeiten wie kritisches und divergentes Denken, pragmatische Kompetenzen, Übersetzungsfähigkeiten oder kommunikative Sensibilität und Flexibilität (Jessner 2004, 2006).

Mit dem Konzept des MLA ist ein erweiterter multilingualer Monitor als Teil des M-Faktors verbunden. Das heißt, dass Mehrsprachige nicht nur die klassischen Aufgaben des Monitors (vgl. Krashen 1981, 1985) wie Fehler-

korrektur, Korrektur von Missverständnissen u.ä. einsetzen, sondern Fähigkeiten entwickeln, damit sie ihre Sprachen besser integrieren oder trennen können, ihre kommunikativen Bedürfnisse mit den Sprachressourcen in Einklang bringen und die den Sprachen gemeinsamen Ressourcen besser nutzen können (Herdina/Jessner 2002, 64).

MLA beeinflusst weiteres Sprachenlernen, weil sich, wie schon ausgeführt, durch den Kontakt verschiedener Sprachsysteme ein neues Metasystem und somit neue Fähigkeiten herausbilden. MLA kann sich daher auch auf die individuellen Faktoren (wie Motivation, Angst, Selbstbewusstsein) im Spracherwerbsprozess positiv auswirken (vgl. z.B. Herdina/Jessner 2002; Jessner 2004, 27).

Metalinguistisches Bewusstsein ist in diesem Modell mehr als das, was in klassischen *grammaticality judgement tests* untersucht wird.⁴²

In der deutschsprachigen Literatur werden die Begriffe „Sprachbewusstsein“ oder „Sprachbewusstheit“ verwendet.

3.4.2 Crosslinguistic Awareness (XLA)

Crosslinguistic awareness (XLA) bezieht sich auf das implizit und explizit vorhandene Bewusstsein der Interaktion zwischen den Sprachsystemen. Für James (1996: 143) bedeutet XLA „knowledge held at the explicit (declarative) level of metacognition“.

Jessner (2006) stellte in ihrer Studie über Sprachproduktion in Englisch als L3 fest, dass mehrsprachige Lernende sowohl auf implizit vorhandenes Wissen über Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen (z.B. Kognaten) als auch auf explizites Bewusstsein über Sprachen und deren Interaktion, das sie über Metasprache ausdrücken, zurück greifen. MLA und XLA sind daher in einem „dynamic interplay“ (Jessner 2008a, 279) miteinander verbunden.

Welche Sprachen bzw. Sprachsysteme aktiviert werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. davon, ob die Sprachen als typologisch verwandt wahrgenommen werden, ob man die Sprachen gerade verwendet hat und welches Niveau oder welchen Bezug man in einer Sprache hat (vgl. De Angelis 2007; Hammarberg 2001; Jessner 2008a; Müller-Lancé 2003). Die Erforschung der Dynamik und Komplexität von Mehrsprachigkeit wird uns allerdings vermutlich mit Fragen konfrontieren, die wir uns bis dato noch nicht gestellt haben.

⁴² Vgl. zum Beispiel Forschungen zu metalinguistischem Bewusstsein von Bialystok (z.B. 1986, 1991a, 1991b, 1993, 1999, 2002, 2009); Pinto/Titone/Trusso (1999); Ianco-Worrall (1972); Ben Zeev (1977).

Die bisherigen Ergebnisse weisen auf sehr heterogene Lernvoraussetzungen hin, die im mehrsprachigen bzw. ganzheitlichen Unterricht berücksichtigt werden sollten. Auch manche Beispiele aus dem mehrsprachigen Unterricht (siehe oben) illustrieren die Aktivierung von unterschiedlichen Sprachsystemen bei unterschiedlichen SchülerInnen.⁴³

3.5 Drittspracherwerb (TLA)

Die bisherigen Ausführungen zur dynamischen Entwicklung des mehrsprachigen Systems bzw. von MLA als emergenter Eigenschaft legen nahe, dass der Zweitspracherwerb anderen Gesetzmäßigkeiten folgt als der Drittspracherwerb (TLA), da beim Erwerb der dritten Sprache bereits neue Qualitäten zum Tragen kommen, die sich aus der Interaktion der Sprachsysteme sowie der Anwendung einer zweisprachigen Norm ergeben (z.B. Herdina/Jessner 2002).

So wird (frühe) Zweisprachigkeit unter anderem mit Vorteilen für den Erwerb einer dritten Sprache oder L3 in Verbindung gebracht, die in verschiedenen Studien zur allgemeinen Sprachkompetenz nachgewiesen wurden (vgl. Cenoz 2003; Jessner 2008b; Lasabagaster 1997). Dieser positive Effekt von Zweisprachigkeit auf den Erwerb einer dritten Sprache ist mit erweitertem MLA, erweiterten kommunikativen Fähigkeiten und dem verstärkten Einsatz von Sprachlernstrategien gekoppelt.

Im Zusammenhang mit dem schulischen Spracherwerb beschreibt Hufeisen (2005) in ihrem Faktorenmodell den Unterschied zwischen Zweit- und Drittspracherwerb: Beim Erwerb einer dritten Sprache können sich Lernende bereits auf Erfahrungen im Erwerb einer ersten Fremdsprache oder L2 stützen, sie haben z.B. bereits Sprachlernstrategien erworben. Der L2 kommt also eine besondere Rolle zu, während die Sprachentwicklung ab der L3 komplexer wird und qualitativ anders verläuft.

Für den schulischen Kontext heißt dies, dass die Rolle der L2 oder ersten (Fremd-)Sprache anders definiert werden sollte und zudem die bereits vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten beim Erwerb einer dritten Sprache besser genutzt werden könnten (vgl. z.B. Tertiärsprachendidaktik weiter unten).

Mehrsprachige, also erfahrene, SprachenlernerInnen schneiden weiters beim Erlernen einer künstlichen Sprache besser ab als weniger erfahrene SprachenlernerInnen (z.B. Kemp 2001).

⁴³ In der deutschsprachigen Literatur finden sich die Begriffe „Sprachenbewusstsein“ (in Abgrenzung zu Sprachbewusstsein) bzw. „sprachübergreifendes Bewusstsein“.

4 Ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts zum metalinguistischen Bewusstsein der SchülerInnen

Eine longitudinale Studie zur Entwicklung des metalinguistischen/mehrsprachigen Bewusstseins bei Jugendlichen im Kontext der schulischen Mehrsprachigkeit an der HLW Rankweil soll Erkenntnisse darüber liefern, ob das mehrsprachige Seminar das metalinguistische Bewusstsein der TeilnehmerInnen positiv beeinflusst oder nicht (Allgäuer-Hackl in Vorbereitung).

In diesem Artikel wird auf die Ergebnisse einer Untersuchung mit vier Testphasen und einem Fragebogen zum Praktikum der Schuljahre 2009/10 und 2010/11 Bezug genommen, an der insgesamt 92 SchülerInnen des dritten bzw. vierten Jahrgangs teilnahmen. Die SchülerInnen absolvierten den LLAMA-Test (Meara 2005) sowie einen Test zu metalinguistischem Bewusstsein, der vor dem Praktikum sowie vor und nach dem mehrsprachigen Seminar durchgeführt wurde, und zwar von schulexternen Personen, um eine möglichst neutrale Abwicklung zu gewährleisten. Die Grundlage für die Testaufgaben bildeten Studien von Cenoz (2003); Jessner (2006); Kemp (2001, 2007); Lasagabaster (1997); Pinto et al. (1999); Meara (2005).

Für die Auswertung der Effekte des mehrsprachigen Trainings wurden zwei Gruppen gebildet: Die TeilnehmerInnen des mehrsprachigen Seminars (N = 18) stellten die Versuchsgruppe dar (*MG-Multilingual Group*), aus der Gruppe der Nicht-TeilnehmerInnen wurde eine vergleichbare Kontrollgruppe (N = 18) zusammengestellt (*CG-Control Group*).

Ein Vergleich der Ergebnisse zwischen Herbst 2010 und Mai 2011 zeigte Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf. Schülerinnen mit multilingualem Training schnitten in allen Aufgaben besser ab, statistisch signifikant ($p \leq 0,05$) war der Unterschied jedoch bei jenen Aufgaben, in denen es darum ging, aus Beispielen einer ihnen unbekanntem Sprache Regeln für das Funktionieren dieser Sprache abzuleiten. Wichtig ist festzuhalten, dass diese Art von Aufgaben im mehrsprachigen Seminar nicht trainiert wurde, sondern dass es sich um eine Transferleistung handelt.

Das Training hatte auch eine positive Auswirkung auf die Dynamik, d.h. auf die Resultate des MLA-Tests, in der gesamten Klasse, aus der die Versuchsgruppe stammte, die in der Vergleichsgruppe/-klasse nicht nachgewiesen werden konnte. Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Klassen signifikant.

Die Ergebnisse weisen also positive Auswirkungen des mehrsprachigen Trainings auf bestimmte Komponenten von MLA nach. In weiteren Unter-

suchungen sollen diese Ergebnisse nun bestätigt werden.

Weitere Teile der Gesamtuntersuchung bezogen sich auf Lernstrategien, Motivation und Selbstbewusstsein sowie auf sprachenübergreifendes Bewusstsein.

Die Schülerinnen stellten zum Beispiel fest, dass sie im mehrsprachigen Training ihre Strategien erweitern und verbessern konnten. Laut Thomas (1992) gibt es eine enge Verbindung zwischen Lernstrategien und dem metalinguistischen bzw. metakognitiven Bewusstsein, was die vorliegenden Ergebnisse bestätigen.

Die positiven Auswirkungen des mehrsprachigen Trainings können von SchülerInnen dann schulisch genutzt werden, wenn sich der Unterricht vom monolingualen hin zu einem ganzheitlichen und mehrsprachigen Unterricht entwickelt, der mehrsprachige Kompetenzen einbezieht und positiv bewertet und eine neue Fehlerkultur einführt. Rückmeldungen von ehemaligen SchülerInnen liefern uns gute Hinweise, dass der mehrsprachige Unterricht eine positive Auswirkung auf das lebensbegleitende Lernen hat.

5 Schlussfolgerungen für die Praxis eines Unterrichts, der auf mehrsprachige Kompetenz abzielt

Die in der Folge vorgeschlagenen Schwerpunkte können auf drei unterschiedlichen schulischen Ebenen umgesetzt werden: durch jede einzelne Lehrperson auf der Ebene des Sprach- bzw. Sachfachunterrichts; in der Kooperation mit KollegInnen anderer Sprachen und Fächer, zum Beispiel in Form von Projektunterricht, Teamteaching oder gemeinsam erarbeiteten Themenbereichen; und schließlich auf der Ebene schulischer bzw. regionaler Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen im Sinne eines Schul-sprachenprofils oder Gesamtsprachencurriculums.

5.1 Training des metalinguistischen/mehrsprachigen Bewusstseins der SchülerInnen

Das Training des metalinguistischen Bewusstseins im Sinne der Reflexion über das Funktionieren von und die Zusammenhänge bzw. Unterschiede zwischen den Sprachen (MLA und XLA) hat positive Auswirkungen auf das Erlernen weiterer Sprachen, denn, wie bereits ausgeführt wurde, ist ein erweitertes Sprachbewusstsein ein wesentlicher Faktor des Multilingualismus-Effekts. Dass das metalinguistische Bewusstsein trainiert werden kann und positive Resultate bringt, wurde u.a. im Forschungsprojekt zum mehrsprachigen Unterricht aufgezeigt. Dass mehrsprachige Lernende nicht automatisch auf ihr Sprachwissen zurückgreifen, sondern das Vernetzen auch

trainiert werden muss, wurde ebenfalls schon mehrfach nachgewiesen (vgl. z.B. Müller-Lancé 2003; Fischer 2009).

5.1.1 Kontrastierender Sprachvergleich

Die Gegenüberstellung und der Vergleich von Sprachen führen zur Steigerung des Sprachbewusstseins, vor allem des Bewusstseins von sprachübergreifenden Ähnlichkeiten und Unterschieden. Die kontrastive Betrachtung von Sprachen im Unterricht im Sinne der Verbindung von *language awareness* einerseits und *consciousness raising* (CR) andererseits (James 1996) ist für die Gestaltung des Unterrichts sinnvoll und verbindet Erstsprachen mit zu lernenden Fremdsprachen in einem ganzheitlichen Ansatz. *Language awareness* bezieht sich auf das Bewusstmachen bereits bekannter Formen, deren Gebrauch analysiert wird, *consciousness raising* bezieht sich auf fehlendes Wissen über Formen bzw. neu zu lernende Formen. Diese beiden Perspektiven verbinden den Erstsprachen- mit dem Fremdsprachenunterricht. Die Analyse der Fremdsprache kann somit ein neues Licht auf die Erstsprache werfen und umgekehrt.

Für den Vergleich auf lexikalischer Ebene können beispielhaft die Überlegungen Wandruszkas (1998) zu Deutsch als einer europäischen Sprache erwähnt werden. Für den sprachenvergleichenden Grammatikunterricht gibt es einige Lernergrammatiken (z.B. Glinz 1994). Für beide Bereiche ist die Kooperation der Sprachenlehrenden eine Ressource, die in der Regel zu wenig genutzt wird.

Eine gemeinsame Grammatikterminologie zu entwickeln, die Sprachlehrenden und -lernenden für alle Sprachen zur Verfügung steht und den SchülerInnen metalinguistisches bzw. metakognitives Wissen über Strukturen in die Hand gibt (vgl. James 1996, 1999), könnte eine gemeinsame Aufgabe aller SprachenlehrerInnen in diesem Zusammenhang sein (siehe auch Jessner 2006).

5.1.2 Bewusstmachung und Nutzung von Transfer und Interferenz

Verschiedenste Studien zum Drittspracherwerb beweisen die Aktivierung von anderen Sprachen als der Zielsprache bei sprachübergreifender Konsultation. Sprachenlernende greifen auf vorhandene Verknüpfungen zwischen den Sprachen in ihrem Repertoire zurück, wobei die aktivierten Sprachen unterschiedliche Funktionen innehaben (vgl. Jessner 2006, 74ff.). Diese Tatsache spricht klar gegen eine Trennung der Sprachen im schulischen Unterricht und für eine Vernetzung der Sprachkenntnisse durch eine bewusste Aktivierung aller früher gelernten/erworbenen Sprachen.

Für Meißner (2004) fungiert jene davor gelernte Sprache, die etymolo-

gisch der neuen Sprache am nächsten steht, oft als Brückensprache oder Matrix. Transfer und Interferenz können sich jedoch auf jede Sprache im mehrsprachigen System eines Menschen beziehen. Spanischlernende an der HLW greifen einerseits bei manchen Begriffen auf ihre Erstsprache Deutsch zurück, wenn sie den Artikel verwenden müssen, andererseits auf Französisch: sie sagen *la bar* und *la viaje* anstatt *el bar* und *el viaje* (die Bar, die Reise); aber *el miel* anstatt *la miel*, *el sal* anstatt *la sal*, denn diese Begriffe sind im Französischen männlich. Mehrsprachig zu arbeiten heißt also, Transfer als Lernstrategie zu vermitteln und Interferenzen bewusst zu machen und sie für das Lernen zu nutzen. Die Aktivierung von zuvor gelernten Sprachen ist eine höchst individuelle Angelegenheit, die von SchülerIn zu SchülerIn und von Tag zu Tag anders ablaufen kann. Im Unterricht kann daher nicht nur auf vorgefertigte Unterlagen zurückgegriffen werden, sondern muss immer wieder durch gezielte Fragen das eigenständige Vernetzen von Wissen unterstützt werden.

Die Transferbasen im Sinne der EuroCom-Methode sollten beim Lernen von Dritt- und Viertsprachen gezielt genutzt werden, damit das Sprachenlernen im rezeptiven Bereich effizienter gestaltet werden kann.

Meißner (2004) spricht in seinem *multilingual processing model* von sechs unterschiedlichen Transferbasen, auf die sich Lernende beim Erwerb von rezeptiven Kenntnissen in einer neuen Sprache stützen. Damit Lernende ihre Vorkenntnisse nützen und eine Hypothesengrammatik aufbauen können, müssen die Sprachen allerdings Ähnlichkeiten aufweisen bzw. sollten die Lernenden darin geschult werden, wie sie dieses Vorwissen nutzen können. Laut Ringbom (z.B. 2005) suchen multilinguale Lernende eher die Gemeinsamkeiten als die Unterschiede zwischen den Sprachen, die sie beherrschen. Dies impliziert, dass LehrerInnen die möglichen Transferbasen bzw. Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen kennen und aufarbeiten müssen, um sie im Unterricht auch nutzen zu können.

Der Transfer von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kann sich im Sinne von Cummins' „Common Underlying Proficiency“ (CUP, siehe oben) auf verschiedene Bereiche beziehen, nicht nur auf sprachliches Wissen, das auf neu zu lernende Sprachen übertragen wird.

5.2 Jede Sprache, vor allem Englisch, als Brücke zu weiteren Sprachen vermitteln

Für die besondere Rolle von Englisch, das in Österreich für viele Schülerinnen die erste Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen darstellt, sprechen die Ausführungen zum Drittspracherwerb (siehe z.B. Faktorenmodell)

bzw. u.a. der *foreign language effect*: L3 Lernende greifen tendenziell eher auf die davor gelernte(n) Fremdsprache(n) als auf die L1 zurück (z.B. Hammarberg 2001; Meisel 1983).

Weiters steht die Bedeutung von Englisch als *Lingua Franca* außer Zweifel. Jessner stellt daher die Forderung nach Mehrsprachigkeit mit Englisch (Jessner 2006, 134) auf. Auch Krumm (z.B. 2008) weist darauf hin, dass Englisch das Interesse für weiteres Sprachenlernen stärken sollte.

Auf Grund seiner Etymologie eignet sich Englisch sehr gut als Brückensprache z.B. zu romanischen Sprachen, vor allem was die Lexik betrifft, wie z.B. Jessner (2006, 2008b) vorschlägt. Englisch wird auch in der Tertiärsprachendidaktik (z.B. Hufeisen/Neuner 2003) als Brückensprache für den Deutschunterricht genutzt. Es kann zudem als Beispiel für eine Sprache mit unterschiedlichsten Varianten auf allen Kontinenten den Aspekt der *inneren Mehrsprachigkeit* (Wandruszka 1998) sehr gut illustrieren – etwas, was im Unterricht nicht selbstverständlich zur Sprache kommt.

Die frühe Beschäftigung mit Englisch in Verbindung mit Herkunftssprachen kann zur Stärkung von Sprachbewusstsein/-heit bei Kindern und zu Neugierde und Interesse an weiteren Sprachen, auch MigrantInnensprachen, führen, wie aus verschiedenen Projekten im Kindergartenbereich berichtet wird. Frühes Englisch kann, bei entsprechenden Rahmenbedingungen, durch die spätere Verlagerung in den Fachunterricht in Folge auch Platz für weitere Sprachen schaffen (z.B. Hufeisen 2005, 2012).

Auch jede andere Sprache im schulischen Angebot kann als Brückensprache fungieren, wie weiter oben bereits gezeigt wurde. Lehrende sollten daher stärker Sprachenlehrende sein und nicht nur ExpertInnen für ihre eigenen Sprachen (vgl. z.B. ÖSZ 2009 oder den Beitrag von Krumm/Reich in diesem Band).

5.3 Sprachlernbewusstsein und Sprachlernstrategien fördern

Metalinguistisches und metakognitives Bewusstsein spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Lernstrategien (Jessner 2004; Thomas 1992). Forschungen zu erfolgreichen Lernenden, den *good language learners*, zeigen auf, dass erfolgreiche Sprachlernende eine breite Auswahl an Lernstrategien benutzen und diese auch bewusst einsetzen und anpassen (Jessner 2008b, 30).

Verschiedene Untersuchungen im deutschsprachigen Raum mit einer adaptierten Version des *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford 1990) beweisen ebenfalls, dass erfahrene Sprachenlernende mehr Strategien verwenden als nicht-erfahrene LernerInnen (Mißler 1999, 2000; Ender

2007). In Kemps Studie (2007) zu Grammatik-Lernstrategien schneiden mehrsprachige Lernende besser ab, denn sie verwenden mehr Lernstrategien und lernen Grammatik daher schneller als andere. Spöttl (2001) zeigt auf, dass sich ein Strategientraining beim Vokabelerwerb positiv auswirkt, und auch Ender (2007) betont die Bedeutung eines Sprachlernstrategien-Trainings.

Auch einsprachige Lernende können gute SprachenlernerInnen sein, aber bei mehrsprachigen Lernenden wirkt sich die Erfahrung mit Sprachen und dem Sprachenlernen anders aus (siehe auch Kemp 2007).

Die Beobachtung, dass sich Trainingseinheiten zu Sprachlernstrategien lohnen, konnte auch während des mehrsprachigen Seminars an der HLW gemacht werden. In ihren Rückmeldebögen erwähnten SchülerInnen verschiedenste neue Lernstrategien für unterschiedliche Bereiche des Spracherwerbs. Sie konnten nicht nur quantitativ mehr Strategien nennen, sondern wendeten neben kognitiven auch neue metakognitive Strategien an.

5.4 Mehrsprachige Kompetenz anstelle von monolingualer Norm anstreben

Multikompetenz anstatt des Ideals einer einzelsprachlichen *native speaker*-Kompetenz anzustreben bedeutet unter anderem, dass die einzelsprachliche Norm, die sich an der gebildeten muttersprachlichen Sprecherin einer Sprache orientiert, hinterfragt und die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt gerückt werden muss.

Mehrsprachige Kompetenz ist nicht nur Einsprachigkeit in mehreren Sprachen, sondern ist als eine ganzheitliche Sprachkompetenz aufzufassen und zu fördern. Mehrsprachige Kompetenz beinhaltet Fähigkeiten, welche im schulischen Sprachenunterricht derzeit keinen Platz finden: z.B. das Management von mehreren Sprachen zum Zweck der erfolgreichen Kommunikation, das Vermitteln zwischen Sprachen, das Wechseln von einer Sprache in die andere, die mehrsprachige Kommunikation etc. Im Unterricht bedeutet das, dass dem Training dieser Fähigkeiten in der Anwendung von mehrsprachiger Kommunikation mehr Platz eingeräumt werden sollte. Somit könnten auch Herkunfts- oder Familiensprachen unter Umständen besser eingebunden werden.

Multikompetenz als Ziel des Sprachenlernens bedeutet auch, eine Neubewertung von Fehlern im Einzelsprachenunterricht anzustreben. Eine Basis dafür ist die gemeinsame Analyse von Fehlern und deren Entstehung, um Transfermöglichkeiten und Interferenzen zu nutzen. Es heißt wiederum, den Blick auf das, was Lernende schon wissen und durch ihre LernerInnen-

sprache ausdrücken, zu lenken und nicht nur Defizite zu orten.

5.5 Komplexität akzeptieren und LernerInnen-Autonomie fördern

Die Komplexität des Einflusses der Sprachen aufeinander ab dem Drittspracherwerb bzw. im mehrsprachigen Menschen sowie die dynamische Entwicklung von emergenten Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden bereits beschrieben. Diese Komplexität ist im Unterricht in der Heterogenität der SchülerInnen und ihrer Lebenswelten sowie sprachlichen Erfahrungen sichtbar. Noch stärker sichtbar ist sie im Sprachunterricht mit Erwachsenen. Guter mehrsprachiger Unterricht berücksichtigt die unterschiedlichen Lernenden und Lernvoraussetzungen, die ihre individuellen Assoziationen und Rückgriffe auf die Sprachsysteme in ihrem Repertoire machen. Breite Angebote zur Vernetzung und Verbindung von Sprachen unterstützen Lernende im autonomen Umgang mit Sprachen und in der Sprachentwicklung.

Komplexität bezieht sich im DMM aber nicht nur auf die Sprachen und deren gegenseitigen Einfluss im Geist des Menschen, sondern auch auf andere Aspekte der sprachlichen Entwicklung, z.B. die Reihenfolge, in der Sprachen gelernt bzw. erworben werden: parallel oder nacheinander, in unterschiedlichen Domänen; bei Nicht-Benutzen werden sie abgebaut, später evt. wieder benutzt und dadurch weiter entwickelt (siehe auch Cenoz 2003; Todeva/Cenoz 2009; Jessner 2008b, 19f.). Eine Erstsprache kann im Laufe der Zeit zur schwächeren Sprache werden, eine Zweit- oder Fremdsprache zur starken Sprache (Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer 2013). Selbst die (sprachlichen) Erfahrungen der Eltern- und Großelterngeneration von MigrantInnen können die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder in der Migration beeinflussen, wie Brizić (2007) in ihrem Sprachkapitalmodell darstellt. SchülerInnen in starre Schematas zu pressen und sie z.B. für ihr Leben lang als *DaZ-SchülerInnen* zu brandmarken, das ist aus dieser Perspektive zumindest sehr fragwürdig.

SchülerInnen unterschiedlicher Erstsprachen, SchülerInnen mit unterschiedlichen Zugängen zu Zweit- und Fremdsprachen, mit und ohne Auslandserfahrungen, mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit oder internationalen Kontakten sitzen gemeinsam in der Klasse und verkörpern diese Komplexität. Damit soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Vorstellung von der ungestörten linearen Entwicklung von Sprachen weder im schulischen Kontext noch in der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit oder in der Erwachsenenbildung der Realität entspricht.

LernerInnenautonomie heißt in diesem Zusammenhang also, die SchülerInnen zu motivieren, die eigenen mehrsprachigen Ressourcen selbstbe-

wusst einzusetzen und somit den Lernprozess zu optimieren. Dafür können Instrumente wie das Europäische Sprachenportfolio (ESP) verwendet werden, jedoch müssen diese durch mehrsprachige Fertigkeiten und Fähigkeiten im o.g. Sinn ergänzt werden.

Das hier gezeichnete Bild erfordert auch, Sprachenlernende nicht nur als Lernende zu sehen, sondern als *language user*, z.B. im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL-Unterricht). CLIL-Konzepte sollten in die Mehrsprachigkeitsdidaktik Eingang finden. (vgl. z.B. frühe CLIL-Konzepte in Europa in Egger/Lechner 2012; Überblick über CLIL-Forschung in Dalton-Puffer/Faistauer/Vetter 2011).

5.6 Sprachen- und Kulturenvielfalt begreifen

Selbst wenn man mit Konzepten wie jenem von Kultur kritisch umgeht, so kommt man doch nicht umhin, Sprache als Ausdruck einer bestimmten Interpretationsweise der Welt und als Teil des kulturellen Ausdrucks einer Gemeinschaft zu sehen. So wie die Beschäftigung mit anderen Sprachen den Blick auf die eigene L1 verändert (Cook 2002), so verändert auch die Beschäftigung mit dem Fremden und Anderen den Blick auf das Eigene (vgl. Gombos 2011, 49). In diesem Sinne ist mehrsprachiger Unterricht auch Unterricht über unterschiedliche Perspektiven und Lebensweisen und somit eine Abkehr von eingrenzenden Zuordnungen von *Nation-Sprache-Kultur*.

5.7 Mehrsprachige Realität der SchülerInnen erfordert eine mehrsprachige Schule als Ziel von Schulentwicklung

Ein Teil der Untersuchung an der HLW Rankweil im Jahr 2010/11 bezog sich auf die mehrsprachigen Erfahrungen der SchülerInnen während des Praktikums. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass Mehrsprachigkeit als lebensweltliche Realität zu sehen ist, mit der die Jugendlichen heutzutage aufwachsen⁴⁴.

Es stellt sich nun die Frage, wie mehrsprachige Kompetenz in einer monolingual agierenden Institution und monolingual wahrgenommenen Umgebung aufgebaut werden kann. Um dies zu erreichen, braucht es bewusste Diskussionen und Konzepte zur Gestaltung der Schule als mehrsprachiger

⁴⁴ Laut Angaben der SchülerInnen wurde mit KollegInnen und KundInnen in mindestens zwei Sprachen kommuniziert, aber gehört und verwendet wurden bis zu 10 Sprachen (Betsch 2011). Eine im Schuljahr davor durchgeführte, interne Studie (Ludescher 2009) zum mehrsprachigen Alltag der SchülerInnen bestätigt diese Tatsache ebenfalls.

Schule. Dabei könnte auf das Modell der *Continua of Multilingual Education* von Cenoz (2009) zurück gegriffen werden⁴⁵, in dem mehrsprachige Bildung durch linguistische, soziolinguistische und schulische Variablen definiert ist, welche es erlauben Schulen mit unterschiedlichem Grad an individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu beschreiben.

Für Cenoz zielt eine mehrsprachige Entwicklung auf die „communicative proficiency in more than two languages“ ab. Sie definiert mehrsprachigen Unterricht wie folgt:

Multilingual education implies teaching more than two languages provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy (Cenoz 2009, 32).

Ausgehend von Definitionen für bilingualen Unterricht (z.B. Baker 2006; Cummins 2000), impliziert diese Definition, dass nicht nur Sprachen unterrichtet werden, sondern auch *in* verschiedenen Sprachen als Arbeitssprachen unterrichtet wird, so wie es in internationalen und europäischen Schulen üblich ist (vgl. Jessner 2008b). Überlegungen zum Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen/Lutjeharms 2005; Hufeisen 2012) zielen in die gleiche Richtung.

6 Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung

Die LehrerInnenaus- und -fortbildung ist eine Möglichkeit einen Paradigmenwechsel im Schulsystem einzuleiten. Sie muss in mehrfacher Hinsicht neu gedacht und geplant werden: Es braucht Wissen über mehrsprachige Sprachentwicklung und Multikompetenz, das auf dem neuesten Forschungsstand basiert, also forschungsgeleitet ist. Dieses Wissen stellt die Basis für veränderte Haltungen und Einstellungen von PädagogInnen zu ihren mehrsprachigen SchülerInnen dar. Als dritte Säule müssen konkrete Werkzeuge und Materialien vermittelt werden, die die Umsetzung mehrsprachiger und sprachenübergreifender Ansätze im Unterricht erleichtern bzw. ermöglichen. Dazu gehören nicht nur Unterrichtsvorschläge, sondern auch z.B. die Befähigung zu Teamarbeit und die Planung, Durchführung und Evaluierung von fachübergreifenden Projekten.

SprachexpertInnen bzw. mehrsprachige ExpertInnen, im Gegensatz zu den ExpertInnen für Einzelsprachen (vgl. ÖSZ 2009 und den Beitrag von Krumm/Reich in diesem Band) sind dafür ausgebildet, einen vernetzten Sprachenunterricht anzubieten, der die Sprachkompetenz als eine ganzheitlich zu fördernde Kompetenz betrachtet und daher Herkunftssprachen, Bildungssprache bzw. Schulsprache und Fremdsprachen verbindet. Sie ver-

⁴⁵ Basierend auf Cummins/Hornberger 2007.

stehen die Dynamik des mehrsprachigen Systems bzw. die Dynamik in der Klasse (Larsen-Freeman/Cameron 2008, Kap 7) und Schule und nutzen sie für die Sprachausbildung. Wie Vetter (2008) darstellt, spielt auch das Sprachbewusstsein von Lehrenden für ihr pädagogisches Handeln eine wichtige Rolle.

Im Dokument zur Abschlusskonferenz des LEPP-Prozesses in Graz (ÖSZ 2009, 22ff. und 46ff.) werden erste Vorschläge zu den Inhalten eines Grundmoduls „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Sprache“ in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden gemacht. Die folgenden Ausführungen knüpfen an diese Vorschläge an und verbinden sie mit den Erfahrungen aus der Praxis des mehrsprachigen Unterrichts sowie mit psycholinguistischen Forschungserkenntnissen.

6.1 Wissen über Mehrsprachigkeit

Wissen über Mehrsprachigkeit für den schulischen Kontext ist unserer Meinung nach in vier Kernbereichen zu vermitteln: im soziolinguistischen Bereich, im psycholinguistischen Bereich, im pädagogisch-methodischen Bereich und im Bereich der Sprachenpolitik. Die Reflexion eigener Lernerfahrungen sowie des eigenen Umgangs mit Mehrsprachigkeit bildet dabei die Grundlage der Aus- und Fortbildung.

Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung, Kenntnisse über die dynamischen Prozesse im mehrsprachigen Menschen bzw. beim Spracherwerb vor allem ab der dritten Sprache, Auseinandersetzung mit dem Konzept der Multikompetenz, mit der Komplexität der Mehrsprachigkeit oder Emotionen und Mehrsprachigkeit sind einige der grundlegenden Bereiche aus der psycholinguistischen Forschung, die in der LehrerInnenbildung Platz finden müssen.

Im schulischen System verhalten sich mehrsprachige Lernende oft wie einsprachige Lernende und können so von ihrer eigenen Mehrsprachigkeit nur teilweise profitieren. Der Fokus auf Transfer und Interferenz sowie die Beschäftigung mit didaktischen Ansätzen wie EuroCom und Tertiärsprachendidaktik in der Ausbildung schafft ein neues Bewusstsein für das Zusammenspiel der Sprachen im Geist des mehrsprachigen Menschen sowie eine effizientere Nutzung dieser Ressource. Forschungsergebnisse zu MLA und XLA sollten in der Ausbildung diskutiert und praktische Beispiele sowohl sprachenübergreifend als auch auf Einzelsprachen bezogen eingeübt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt der Ausbildung sollten *language awareness-Konzepte* und deren Bezug zur Mehrsprachigkeitsforschung sein. Zukünf-

tige LehrerInnen sollten sich weiters mit der Kontrastivhypothese (CAH) auseinandersetzen und deren Neubewertung aus der Mehrsprachigkeitsperspektive diskutieren.

Die bewusste Beschäftigung mit Sprachen bzw. der Sprachvergleich führen zu einem erweiterten Sprachbewusstsein. Dies gilt für alle Sprachen, die im Repertoire der SchülerInnen vorhanden sind. Herkunftssprachen sind daher in alle Überlegungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit einzubeziehen.

LehrerInnen müssen in ihrer Ausbildung mehrsprachige Lernsettings selbst erleben bzw. mehrsprachige Kommunikation umsetzen, wie Vetter (2008) feststellt, denn eigene Lernerfahrungen sind ausschlaggebend für die Art und Weise, wie später unterrichtet wird.

6.2 Haltungen und Einstellungen

Die Entwicklung der Sprachen eines Menschen ist mit der Entwicklung des ganzen Menschen gekoppelt. Psycholinguistische, soziolinguistische, sprachpolitische und psychologische Aspekte sind miteinander vernetzt, und daher muss das Phänomen Mehrsprachigkeit holistisch betrachtet werden. So ist zum Beispiel der Einfluss des Prestiges von Sprachen auf den Spracherwerb nachgewiesen, aber auch der Einfluss des Selbstbewusstseins in Bezug auf die Herkunftssprache für den schulischen Erfolg (z.B. Brizić 2007). Somit kann sich die negative Haltung der Umgebung auf die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen fatal auswirken. Dass mit unterschiedlichem Maß gemessen wird, zeigt auch Hu (2003) auf. Mehrsprachigkeit wird dann als positiv gesehen, wenn sie im Zusammenhang mit schulischen Fremdsprachen oder anderen prestigeträchtigen Sprachen steht.

Treffen diese Faktoren nicht zu, steht es um die Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen schlecht: Sie werden dann vielmehr als lernhemmender Faktor oder als Bedrohung wahrgenommen und erfahren eine kulturelle Abwertung (Hu 2003, 290).

Zukünftige Lehrende sollten in diesem Bereich eine erhöhte Sensibilität aufweisen. Die Haltung von PädagogInnen zu Herkunftssprachen und deren SprecherInnen – Eltern und SchülerInnen – ändert sich, wenn sie die Rolle des Selbstbewusstseins bzw. Selbstwerts für den Spracherwerb kennen und wissen, welche psycholinguistischen Prozesse sich im mehrsprachigen Menschen abspielen, dass z.B. *codemixing* und *codeswitching* oft unbewusst ablaufen und Teil einer mehrsprachigen Kompetenz im Sinne des mehrsprachigen Modus (Grosjean 1998, 2001; Jessner 2008b, 22) sind. Die

Herkunftssprachen im Kindergarten bzw. in der Schule zu verbieten, wird somit hoffentlich ein Tabuthema sein.

6.3 Neue Ansätze für die Praxis: Tertiärsprachendidaktik, Curriculum Mehrsprachigkeit, Gesamtsprachencurriculum

Hufeisen (Hufeisen/Neuner 2003; Hufeisen 2003) stellt in der Tertiärsprachendidaktik Konzepte zur Nutzung von Englisch für das Erlernen von Deutsch als L3 vor. Diese Konzepte, die auch zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache geführt haben, können auf das Unterrichten anderer Drittsprachen bzw. weiterer (Fremd)Sprachen übertragen werden.

Erste Ansätze zu einem Gesamtsprachencurriculum finden sich im Oberstufenlehrplan der AHS in Österreich. Der Verweis auf die Tertiärsprachendidaktik, d.h. die Nutzung von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen, Hinweise auf fächerübergreifenden Unterricht und Sprachvergleich sowie die Förderung von Sprachlernstrategien stellen Elemente einer Mehrsprachigkeitsdidaktik dar.

Konkrete Vorschläge für den mehrsprachigen Unterricht werden u.a. im Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm/Reich 2011, vgl. auch den Beitrag von Krumm/Reich in diesem Band) gemacht, das auf den österreichischen Lehrplänen basiert und eine Fülle von theoretischen Überlegungen und praktischen Vorschlägen enthält. Ziele sind die bessere Vernetzung von Sprachen und die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von SchülerInnen und Vernetzung mit den schulisch gelernten Sprachen. Die Beschäftigung mit den Vorschlägen des Curriculums sollte Teil jedes Lehramtsstudiums sein.

Überlegungen zum Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2008, 2012; Hufeisen/Lutjeharms 2005) sind wegweisende Ansätze zum Aufbau einer Mehrsprachenkompetenz auf schulischer Ebene. Im Gesamtsprachencurriculum werden Herkunftssprachen, Umgebungssprache und Fremdsprachen vernetzt unterrichtet und im schulischen Lernen aufeinander bezogen. Gemeinsame grammatikalische Konzepte und Termini, die Förderung von Sprach(lern)bewusstsein und Sprachlernstrategien helfen SchülerInnen ihre Sprachkenntnisse effizienter einzusetzen und vernetzt zu lernen. Die Eingliederung von Sprachen als Arbeitssprachen in den Sachunterricht schafft Platz für weitere Angebote (Mehrsprachige Seminare, Vertiefung von interkulturellen Inhalten, weitere Fremdsprachen). In diesem Ansatz sollen auf schulischer Ebene zwei Ziele erreicht werden: Das Lernen (von Sprachen) soll neu definiert und Schule anders konzipiert werden. In letzter

Konsequenz wird ein auf die Voraussetzungen und Bedingungen der konkreten Schule angepasstes Gesamtsprachencurriculum entwickelt und umgesetzt (siehe das Projekt Plurcur am ECML in Hufeisen 2012).

Aufbau und Förderung der sprachlichen Kompetenzen in allen Sachfächern, ob sie nun in Deutsch, Englisch oder anderen Sprachen unterrichtet werden, ist eine Herausforderung für LehrerInnen aller Fächer, nicht nur für zukünftige SprachlehrerInnen. Daher sollten die methodisch-didaktischen Konzepte, die im Rahmen von bilinguaem Unterricht, Immersionsunterricht bzw. CLIL-Unterricht entwickelt wurden, allen Lehramtsstudierenden zur Verfügung stehen. Dies inkludiert auch eine Auseinandersetzung mit Forschungen zur Schul- bzw. Bildungssprache Deutsch.

6.4 Unterrichtsmittel und -materialien

Das Fehlen von geeigneten Unterrichtsmaterialien für den mehrsprachigen Unterricht wird oft als Entschuldigung für mangelnde Initiativen gebraucht. Es gibt jedoch eine Fülle von Materialien (z.B. Schader 2000) und Unterrichtsvorschlägen, die u.a. auf der Basis von mehrsprachigen Projekten an österreichischen Schulen und am ÖSZ, oder im Rahmen von internationalen Projekten des Europäischen Fremdsprachenzentrums (ECML) wie z.B. von Candelier (2012) erstellt wurden und in der LehrerInnenfortbildung gesichtet, analysiert und für die eigenen Bedürfnisse adaptiert werden könnten.

7 Ausblick

Mehrsprachiges Arbeiten ist an vielen Schulen durch interessante und engagierte Projekte präsent, in denen Herkunftssprachen und schulisch vermittelte Fremdsprachen sowie Deutsch vernetzt werden. Vor allem im weiterführenden Schulwesen ist jedoch eine möglichst hohe Kompetenz in allen vermittelten Einzelsprachen, die zudem miteinander in Konkurrenz stehen, nach wie vor das Ziel des „Fremdsprachenunterrichts“ und nicht eine gesamtsprachliche und mehrsprachige Kompetenz.

Die Autorinnen hoffen, mit dem vorliegenden Beitrag Wege und Möglichkeiten aufgezeigt zu haben, wie mehrsprachiger Unterricht forschungsgeleitet umgesetzt und in Ausbildung und Unterricht verankert werden könnte.

Die Autorinnen danken Patricia Allgäuer, Alicia Allgäuer, Jeanette Betsch und Barbara Hofer für ihre wertvollen Hinweise, kritischen Fragen und Rückmeldungen zu diesem Beitrag.

8 Bibliographie

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (in Vorbereitung), *The development of metalinguistic awareness in multilingual learners. How effective is multilingual training in the classroom?* Diss. Univ. Innsbruck.
- Allgäuer-Hackl/Jessner, Ulrike/Oberhofer, Kathrin (2013), Mehrsprachigkeit – Was sagt die Forschung? In: Gombos, Georg (Hrsg.) (2013), 68-87.
- Baker, Colin (2006), *Foundations of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2008), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend?* Tübingen, Narr.
- Ben-Zeev, Sandra (1977), The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development* 48:3, 1009-1018.
- Betsch, Jeanette (2011), *L2 and L3 attrition after 4 months? The role of metalinguistic awareness and implications for teaching*. Dipl. Univ. Innsbruck.
- Bialystok, Ellen (1986), Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development* 57, 498-510.
- Bialystok, Ellen (Hrsg.) (1991a), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (1991b), Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: Bialystok (Hrsg.) (1991a), 113-139.
- Bialystok, Ellen (1993), Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In: Pratt, Chris/Garton, Alison F. (Hrsg.) (1993), 211-223.
- Bialystok, Ellen (1999), Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind. *Child Development* 70:3, 636-644.
- Bialystok, Ellen (2009), Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12:1, 3-11.
- Bialystok, Ellen (2002), Cognitive Processes of L2 Users. In: Cook, Vivian (Hrsg.) (2002), 147-169.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg, VSA (= Schriften zu Politik & Kultur 4).
- Brizić, Katharina (2007), *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster, Waxmann (= Internationale Hochschulschriften 465).
- Busch, Brigitta/Busch, Thomas (2008), *Von Menschen, Orten und Sprachen. Multilingual leben in Österreich*. Klagenfurt/Celovec, Drava.

Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht

- Candelier, Michel (2012), *Un cadre de référence pour les approches plurielles*. In: www.carap.ecml.at (01.12.2011).
- Cenoz, Jasone (2003), Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications of the organization of the multilingual lexicon. *Bulletin VALS/ASLA* 78, 1-11.
- Cenoz, Jasone (2009), *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001a), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001b), *Looking beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen, Stauffenburg.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2003), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Kluwer.
- Cook, Vivian (1991), The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7, 103–117.
- Cook, Vivian (Hrsg.) (2002) *Portraits of the L2 User*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cook, Vivian (Hrsg.) (2003), *The Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (1991), Language learning and bilingualism. *Sophia Linguistica* 29, 1-194.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummin, Jim (2002), Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Quehl, Thomas (Hrsg.) (2002), 36-62.
- Cummins, Jim/Hornberger, Nancy (Hrsg.) (2007), *Encyclopedia of Language and Education*. New York, Springer (= Bilingual Programs Vol. 5).
- Dalton-Puffer, Christiane/Faistauer, Renate/Vetter, Eva (2011), Research on Language Teaching and Learning in Austria (2004-2009). *Language Teaching* 44:2, 181–211.
- de Angelis, Gessica (2007), *Third or Additional Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- de Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn (2007), A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10:1, 7-21.

- Dentler, Sigrid/Hufeisen, Britta/Lindeman, Beate (Hrsg.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen, Stauffenburg.
- Egger, Gerlinde/Lechner, Christine (Hrsg.) (2012), *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education*. Marburg, Tectum.
- Ender, Andrea (2007), *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden: Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- EuroCom. In: <http://www.eurocomprehension.info> (29.06.2013).
- EuroComRom. In: www.eurocomrom.de (20.08.2012).
- Europäisches Fremdsprachenzentrum in Graz/European Centre of Modern languages, Graz. In: www.ecml.at (25.11.2012).
- Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hrsg.) (2008), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung*. Wien, VÖV (= VÖV edition sprachen 2).
- Fischer, Jutta (2009), *Mehrsprachig sein – sprachenübergreifend denken. Eine empirische Studie zum Strategieeinsatz von mehrsprachigen Lernenden beim Übersetzen*. Diss. Univ. Innsbruck.
- Glinz, Hans (1994), *Grammatiken im Vergleich. Deutsch-Französisch-Englisch-Latein. Formen-Bedeutungen-Verstehen*. Tübingen, Niemeyer.
- Gombos, Georg (2011), Babylon überwinden. In: Sting, Stephen/Wakounig, Vladimir (Hrsg.) (2011), 45-60.
- Gombos, Georg (Hrsg.) (2013), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt/Celovec, Drava.
- Grosjean, François (1985), The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6:6, 467-477.
- Grosjean, François (1998), Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131-149.
- Grosjean, François (2001), The bilingual's language modes. In: Nicol, Janet (Hrsg.) 2001, 1-22.
- Hammarberg, Björn (2001), Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz/Hufeisen/Jessner (2001a), 21-41.
- Harris, Richard J. (1992), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, Elsevier.
- Herdina, Philipp/Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hinger, Barbara (2009), Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 5:6, 498-504.

Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht

- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen, Narr.
- Hufeisen, Britta (2003), Muttersprache Französisch – Erste Fremdsprache Englisch – Zweite Fremdsprache Deutsch: Sprachen lernen gegeneinander oder besser miteinander? In: Meißner, Franz-Joseph/Picaper, Ilse (Hrsg.) (2003), 49-61.
- Hufeisen, Britta (2005), Multilingualism: Linguistic models and related issues. In: Hufeisen, Britta/Fouser, Robert J. (Hrsg.) (2005), 31-45.
- Hufeisen, Britta (2008), Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik – Utopie, Allheilmittel, Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen? In: Bausch/Burwitz-Melzer/Königs/Krumm (Hrsg.) (2008), 97-106.
- Hufeisen, Britta (2012), *Gesamtsprachencurriculum*. In: <http://www.ecml.at/plurcur> (30.10.2012).
- Hufeisen, Britta/Fouser, Robert J. (Hrsg.) (2005), *Introductory Readings in L3*. Tübingen, Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Tübingen, Narr.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt a. M. u.a., Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik Band 44).
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Ianco-Worrall, Anita D. (1972), Bilingualism and Cognitive Development. *Child Development* 43:4, 1390-1400.
- James, Carl (1996), A Cross-linguistic Approach to Language Awareness. *Language Awareness* 5:3 & 4, 138-148.
- James, Carl (1999), Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum* 12:1, 94-115.
- Jessner, Ulrike (2003), The nature of crosslinguistic interaction in the multilingual system. In: Cenoz/Hufeisen/Jessner (Hrsg.) (2003), 45-55.
- Jessner, Ulrike (2004), Zur Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.) (2004), 17-32.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike (2007), Multicompetence approaches to language proficiency development in multilingual education. In: Cummins/Hornberger (Hrsg.) (2007), 91-103.

- Jessner, Ulrike (2008a), A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92:2, 270-283.
- Jessner, Ulrike (2008b), Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41:1, 15-56.
- Karpf, Annemarie (1990), *Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese. Erst- und Fremdsprache(n)*. Tübingen, Narr.
- Kemp, Charlotte (2001), *Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment*. Unveröffentlichte Univ. Diss. Edinburgh.
- Kemp, Charlotte (2007), Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies? *The International Journal of Multilingualism* 4:4, 241-261.
- Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (Hrsg.) (2004), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker.
- Kramsch, Claire (2002), *Language Acquisition and Language Use. An Ecological Perspective*. New York, Continuum.
- Kramsch, Claire/Levy, D./Zarate, G. (Hrsg.) (2011), *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. London, Routledge.
- Krashen, Stephen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, Stephen (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York, Longman.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008), „Bunt ist besser als nur Deutsch.“ Mehrsprachigkeit und europäische Identität. In: Feigl-Bogenreiter (Hrsg.) 2008, 23-40.
- Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva Maria (Hrsg.) (2001), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien, Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011), *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Erstellt in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum. In: <http://www.oesz.at> (05.11.2012).
- Larsen-Freeman, Diane (1997), „Chaos/complexity science and second language acquisition“. *Applied Linguistics* 18, 141-165.
- Larsen-Freeman, Diane/Cameron, Lynne (2008), *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- Lasagabaster, David (1997), *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Univ. Diss. Vitoria-Gasteiz (Spanien).
- Ludescher, Markus (2009), *Der Mehrsprachigkeitsansatz an der HLW Rankweil*. Projektarbeit zum Praktikumssemester, Univ. Innsbruck/Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung.

Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht

- Meara, Paul (2005), *Llama Language Aptitude Tests*. Swansea, Lognostics.
- Meisel, Jürgen (1983), Transfer as a second language strategy. *Language and Communication* 3, 11-46.
- Meißner, Franz-Joseph/Picaper, Ilse (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Tübingen, Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein/Rutke (Hrsg.) (2004), 39-66.
- Mißler, Bettina (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen, Stauffenburg.
- Mißler, Bettina (2000), Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In: Dentler/Hufeisen/Lindeman (Hrsg.) (2000), 7-22.
- Müller-Lancé, Johannes (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen, Stauffenburg.
- Nagel, Werner (2006), *Latinitas Fons. Fortwirken des Lateinischen im Spektrum moderner Sprachen*. Wien, Braumüller.
- Nagel, Werner (2007), Vortrag im mehrsprachigen Seminar an der HLW Rankweil, Sommersemester 2007. Rankweil.
- Nicol, Janet (Hrsg.) (2001), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford, Blackwell.
- ÖSZ/Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum, Graz. In: www.oesz.at (15.11.2012).
- ÖSZ (2009), *Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich*. Graz (= ÖSZ Fokus Band 8).
- Oxford, Rebecca (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston, Mass, Heinle & Heinle.
- Pinto, Maria Antonietta/Titone, Renzo/Trusso, Francesca (1999), *Metalinguistic Awareness. Theory, Development and Measurement Instruments*. Pisa etc., Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali (= Psicologia del bilinguismo 2).
- Pratt, Chris/Garton, Alison F. (Hrsg.) (1993), *Systems of Representation in Children: Development and Use*. Chichester, John Wiley & Sons.
- Quehl, Thomas (Hrsg.) (2002), *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster, Waxmann.

- Ringbom, Hakan (2005), L2-transfer in third language acquisition. In: Hufeisen/Fouser (Hrsg.) (2005), 71-82.
- Schader, Basil (2000), *Mehrsprachigkeit als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Spöttl, Carol (2001), Expanding students' mental lexicons: A multilingual student perspective. In: Cenoz/Hufeisen/Jessner (Hrsg.) 2001b, 161-175.
- Sting, Stephan/Wakounig, Vladimir (Hrsg.) (2011), *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität*. Münster, LIT-Verlag.
- Stratilaki, Sofia (2012), Plurilingualism, linguistic representations and multiple identities: crossing the frontiers. *International Journal of Multilingualism* 9:2, 189-201.
- Thomas, Jacqueline (1992), Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In: Harris (Hrsg.) (1992), 531-545.
- Todeva, Elka/Cenoz, Jasone (Hrsg.) (2009), *The Multiple Realities of Multilingualism. Personal Narratives and Researchers' Perspectives*. Berlin u.a., Mouton de Gruyter.
- Vetter, Eva (2008), *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen: Hindernis oder Chance für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht*. Univ. Habil. Wien.
- Wandruszka, Mario (1998), *Die europäische Sprachengemeinschaft*. 2. Aufl., Tübingen, Francke.