

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 2 (Oktober 2016)

---

## Mehrsprachigkeit – *Language Awareness* – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung

**Ingelore Oomen-Welke**

Dr. phil., Professorin i. R. für deutsche Sprache und Sprachdidaktik  
Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.

[www.oomen-welke.de](http://www.oomen-welke.de)

**Abstract:** In diesem Artikel wird ein persönlicher Blick auf 50 Jahre Erfahrung mit Language Awareness und Mehrsprachigkeit geworfen: von sprachvergleichenden Anfängen in den 1960er Jahren über die Anfänge einer DaZ-Didaktik bis zur Wahrnehmung der Sprachenvielfalt, für die Language Awareness ein handhabbares Konzept bereitstellte. Damit dieses Konzept im Unterricht ankommt, muss es praktisch aufbereitet und durch Unterrichtsmaterialien gestützt werden. Materialien sind entstanden, ihre Verbreitung bleibt noch gering.

The purpose of this article is to cast a personal glance at the experiences of the last 50 years within Language Awareness and multilingualism. Furthermore it will reflect on the cross-linguistic beginnings (comparing languages) in the 1960s and the beginnings of teaching German as a second Language. In conclusion it will elaborate on the recognition of linguistic diversity, which through the help of concepts of Language Awareness finally became manageable. For this concept to reach the classroom, it had to have practical form and supported through proper teaching materials. Unfortunately even though materials came into existence, their circulation still remains relatively low.

**Schlagwörter:** Sprachvergleich, Mehrsprachigkeit, Language Awareness, Deutsch als Zweitsprache, Sprachenvielfalt, Herkunftssprachen, Unterrichtsmaterial, Sprachaufmerksamkeit; Language Comparison, Multilingualism, Language Awareness, German as a second language, languages of origin, teaching materials

### 1. Meine erste Anregung zu Language Awareness

Zur Einführung in dieses Heft ist ein persönliches Wort aus der Rückschau über 50 Jahre erbeten.

Meine Berufsbiografie ist von Sprachen geprägt. Ich konnte in Tübingen bei Mario Wandruszka<sup>1</sup> studieren, der schon in den 1960er Jahren Kulturen, Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich thematisierte und Ausdrücke u.a. anhand literarischer Übersetzungen verglich. Wir Studentinnen und Studenten zählten in Romanen und ihren Übersetzungen einerseits Wörter, andererseits syntaktische Konstruktionen und listeten sie auf, sozusagen als Vorarbeit, woraus Wandruszka Konzepte der Ausdruckskraft europäischer Sprachen als „Sprachen vergleichbar und unvergleichlich“ (1969) entwarf und „Interlinguistik“ als „Umriss einer neuen Sprachwissenschaft“ (1971) vorstellte. In der Sprachdidaktik Deutsch wird er als Urheber des Konzepts der „inneren Mehrsprachigkeit“ angesehen, wobei meist übersehen wird, dass er diese anführt, um „äußere“ Mehrsprachigkeit argumentativ zu entwickeln und zu stützen:

Der unabhgbaren Vielfalt der Sprachen steht die grundsätzliche Lernbarkeit aller Sprachen für jeden Menschen gegenüber. Der Vielsprachigkeit der Menschheit entspricht zutiefst die Anlage des einzelnen Menschen zur Mehrsprachigkeit.

Mehrsprachig sind wir schon in unserer Muttersprache. Die Sprache, die wir in der Schule lernen, ist bereits unsere Zweitsprache, nach einer regional, sozial, kulturell begrenzten Sprache der Kindheit eine transregionale, transsoziale Kultursprache. Wir lernen sehr schnell mehrere gesellschaftliche Gruppensprachen zu verstehen und zu gebrauchen, Schülersprachen, Studentensprachen, Sportsprachen, Fachsprachen. Wir sprechen zuhause eine andere Sprache als im Beruf oder in der Öffentlichkeit. Wir wechseln von der Alltagssprache zur Sonn- und Feiertagssprache, von der Kultursprache zur Vulgärsprache.

Wir sind mehrsprachig in allen Regenbogenfarben des soziokulturellen Spektrums. Unsere Sprachen sind keine Monosysteme. Jede Sprache ist eigentlich ein Konglomerat von Sprachen; jede Sprache ist ein Polysystem.

Wir lernen die Sprache anderer Völker, anderer Kulturen, in der Schule, in der Fremde, in der neuen Heimat. Ein großer Teil der Menschheit ist heute unvollkommen zweisprachig oder mehrsprachig. Bilinguismus, Plurilinguismus der Individuen, der Familien, ganzer Bevölkerungsgruppen gehören zu den großen soziolinguistischen Problemen unserer Zeit.

Bilinguismus, Plurilinguismus sind auch die Grundlage aller Sprachmischungen, aller Mischsprachen. Es gibt auf dieser Erde keine nachweisbar „reinen“ Sprachen. [...] Mehrsprachigkeit, Sprachmischung ist eine der Ursachen des Sprachwandels. Keine unserer Sprachen ist ein autonomes, monolithisches System. [...]

Wir Menschen haben die Fähigkeit, eine mehrsprachige Kompetenz zu erwerben. Daher können wir auch von der einen in die andere Sprache übersetzen. Schon in unserer Muttersprache übersetzen wir ja: *Erdäpfel* mit *Kartoffel*; *Laken* mit *Leintuch* oder *Bettuch*; *Sonnabend* mit *Samstag*; *klönen* mit *schwätzen* oder *plaudern*; *kraxeln* mit *klettern*; *sich verkühlen* mit *sich erkälten*; *viertel zehn* mit *viertel nach neun*... So weit wir in der Geschichte zurückblicken können: wo Sprache ist, ist auch Übersetzung (Wandruszka 1971: 8-9).

Wandruszka vermutet hinter all den Einzelsprachen, die sich auseinanderentwickelt und gegenseitig beeinflusst haben, eine gemeinsame Sprache der Menschheit. In neueren Publikationen stellen Baumgraphen einiger Sprachfamilien der Welt die genealogische Verwandtschaft vom gemeinsamen Ursprung aus dar (vgl. z.B. Cavalli-Sforza 2000, 2007: 24/25; Ross 2000, 2007: 6; Gamkrelidse & Iwanow 2000 (2007): 51; letzteres um Albanisch ergänzt und übersichtlich in Peyer, Friederich, Grossmann & Bischofberger 2003: 199), was nicht in allen Teilen unbestritten ist; Sprache könnte auch mehrfach zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten entstanden sein. Das diskreditiert jedoch den Grundgedanken nicht, es liefert dennoch „unerschöpflichen Stoff“ des „Gesprächs zwischen den Sprachen in uns“ (Wandruszka 1971: 10). Die neue vergleichende Sprachwissenschaft nennt er – in Anlehnung an A. Debrunner (1948) und O. Jespersen (1949) in Fußnote 2 auf S. 10 – *Interlinguistik*, was noch immer zeitgemäß klingt.

Wandruszkas Methode war überwiegend der kenntnisreiche, geistvoll plaudernde, teils ins Philosophische reichende Kommentar zu Ausdrücken und ihrem Gebrauch in den Sprachen, der Interesse weckt und gesteigerte Aufmerksamkeit auf Sprachliches nach sich zieht. Manche seiner SchülerInnen folgen ihm darin, z.B. Hans-Martin Gauger, dessen Eigenständigkeit dadurch nicht gemindert werden soll.

Ist so nicht schon das Konzept von Language Awareness in einem weiten Sinne umfasst? Und umreißt das Inhaltsverzeichnis von Wandruszka (1991) mit den Themen „Der Mensch – Ich und Du – Ich will – Frage und Antwort – Das Zeigen – Artikel – Quantität und Qualität – Der Raum – Die Zeit – Zustände und Vorgänge – Die Welt im Wort“ nicht große Fragen von Sprache und ihren Funktionen sowohl allgemein als auch im Vergleich der Sprachen, bei Language Awareness, Cultural Awareness und Critical Language Awareness?

## 2. Vom vergleichenden Umgang mit Sprachen bis zu *Language Awareness*

Dass Hawkins' Werk *Awareness of Language* (1984) bei DaZ-DidaktikerInnen so begeisterte Aufnahme fand, verdankt sich mehreren Faktoren: Faktisch hatten sich durch die Arbeitsmigration (und in einigen westeuropäischen Ländern durch Zuzug aus den ehemaligen Kolonien) individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeiten eingestellt, wodurch die Gesellschaften multilingual wurden – mehr noch, als sie es vorher waren: Man denke im Sprachgebiet des Deutschen an die seit langem vielschichtige Sprachenlage in Österreich mit regionaler Mehrsprachigkeit und den Sprachen aus dem ehemaligen Vielvölkerstaat; an die regional gesprochenen Sprachen in der Schweiz mit ihren Überlappungen; an das Sorbengebiet in Brandenburg und Sachsen, an das deutsch-dänische Grenzland und an das französische Elsass sowie an Luxemburg und Belgien mit ihrer Mehrsprachigkeit. (Man denke an die Mehrsprachigkeit in anderen europäischen Ländern und an die Mehrsprachigkeit in den Staaten des Globus...). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache waren im amtlich deutschsprachigen Gebiet und an dessen Rändern längst etabliert – und mit den Sprachen der Einwandererkinder und schließlich mit dem *Sonderheft '80 Deutsch als Zweitsprache* (dem ersten Sonderheft der Zeitschrift *Praxis Deutsch* 1980 und dem ersten deutschdidaktischen Zeitschriftenheft zu DaZ überhaupt) auch in der Deutschdidaktik angekommen.

Im *Sonderheft '80 Deutsch als Zweitsprache* gab es schon vor Hawkins deutlich als *language awareness* anzusehende Elemente, z.B. Naendrup & Oomen (1980: 101-102): „Griechische Wörter in unserer Sprache“, wobei *unsere Sprache* hier zunächst das gemeinsame Deutsch meint. Man kann die Sprachen der damals häufigsten Herkunftsländer Italien, Jugoslawien, Spanien, Portugal, Türkei mit ihren Lehnwörtern jedoch einbeziehen. In diesem Bericht (er beschreibt ein erstes Schuljahr im Januar 1975 am Industriestandort Stuttgart-Untertürkheim!) vergleichen die Kinder die Buchstaben griechisch geschriebener Wörter mit den

lateinischen Buchstaben jedes entsprechenden deutschen Wortes: *Foto, Telefon* ↔ *foto, telefono*; s. auch ital. *foto, telefono*; span. *foto, teléfono*; türk. *fotoğraf, telefon etc.* Die Kinder fragen, „ob immer ein griechischer Buchstabe einem deutschen/lateinischen Buchstaben entspricht. Antwort: Nicht immer, aber oft.“ In dieser vielsprachigen Klasse war die Klassenlehrerin, unsere ehemalige Studentin, zweisprachig mit Deutsch und Finnisch und aufgeschlossen für Zwei- und Mehrsprachigkeit, und gemeinsam bezogen wir die vorhandenen Sprachen ein. Das bekannt gewordene Beispiel „Wenn ich griechisch *katze* sage, dann heißt das *setz dich*“ stammt aus dieser Klasse, aber auch eine Verweigerung, die wir akzeptierten: „Ich kann Portugiesisch, aber darüber spreche ich nicht in deutsche Schule.“ Wir entwickelten unseren Ansatz als an den Kindern orientierten, weil wir mehrsprachige Kinder unterrichteten, deren Kenntnisse und Lernweisen wir einbeziehen wollten. Der Beruf trennte uns Kolleginnen an verschiedene Arbeitsorte. Andere KollegInnen machten sich auf verwandte Wege. Im Krefelder Modell wurden seit 1975 die Herkunftssprachen in den Schulalltag eingegliedert, Landesinstitute entwickelten Materialien und Konzepte für das Einbeziehen der Herkunftssprachen in Schule und Sprachunterricht, die im BAGIV zusammengeschlossenen Verbände (1985) plädierten für die Erhaltung der Herkunftssprachen durch Schulunterricht... Sprachliches Lernen wurde als mehrsprachiges gesehen und in mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaften breiter gedacht, möglichst mit Verbindung zwischen den Sprachen, was *Language Awareness* hervorruft.

In dieser Situation bedeutete die Publikation von Hawkins einen Weckruf: Der Ansatz *awareness of language* soll *bridge the gap between mother tongue and foreign language teaching, language across the curriculum* etablieren und Beispiele zur Anregung geben. Die hier zitierten und kursiv gesetzten Stichworte aus Hawkins' *Foreword* sind europaweit zu Schlagworten der sprachdidaktischen Diskussionen geworden.

1985 erschienen dazu von Hawkins herausgegebene Arbeitsmaterialien unter dem Titel „Awareness of Language“, die auf das Wesen, Funktionieren und Vergleichen von Sprachen, auf Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext angelegt sind. Sie sind in thematische Kapitel untergliedert und lenken die Arbeit mit Kommentaren, Beispielen und Aufgaben, die stark durchgeplant sind, also (leider) kaum offen für individuelle Sichten und Erfahrungen. Die Themen sind kommunikativ-pragmatisch orientiert sowie historisch-sprachvergleichend oder systematisch („Get the Message!“, „How Language Works“, „Spoken and Written Language“, „Using language“, „Language Variety and Change“, „Comparing Languages: English and its European Relatives“, „How do we Learn Languages?“, „Our Greek and Latin Roots“). – Eine zweite, von Bain herausgegebene Serie erschien 1993/94 unter dem Titel „Exploring Language“ (mit den Einzelheften „Exploring Words and Meanings“, „Exploring Language Change“, „Exploring Lists“, „Exploring Letters“, „Exploring Headlines“, die zwar Sprachbewusstheit als *knowledge about language* fördert, aber die Mehrsprachigkeit nicht explizit integriert). Zwar ist ein differenzieller oder interkultureller Anspruch nicht zu erkennen, dennoch können sie (evtl. nicht nur) im Englischunterricht fruchtbar genutzt werden.

Die Fragen, die Hawkins im Verlauf dieses *Foreword* als erhoffte Schülerfragen – **nach** der Language Awareness-Arbeit (LA) mit seinen o.g. Unterrichtsmaterialien – auflistet, entsprechen großenteils denen, die **vor** solchem Unterricht in Deutschland und Europa in unseren Projekten erhoben wurden (Sprachaufmerksamkeitsprojekt 1995-1999, vgl. dazu Oomen-Welke 1998; 2000; Replikation der Erhebung, u.a. 2002/03 in einem Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums ECML/CELV in Graz in acht europäischen Ländern, s. Oomen-Welke 2003/04). Solche Fragen sind:

Hawkins (1984, <sup>2</sup> 1987, <i>Foreword</i> )	Oomen-Welke (2000: 159; 2003/04 u.a.)
What makes human language so special?	
Can we communicate without words? How do we use language?	Wie gehen Geheimsprachen? Gibt es Sprachen ohne Wörter? Können Tiere sprechen?
How are languages learned by the baby and in school?	Wie lernt man seine Muttersprache, wie lernt man andere Sprachen? Wie geht das mit den Redewendungen?
Is written language just written speech? Is learning to read in English harder than in other languages?	Gibt es „bessere“ und „schlechtere“ Sprachen?
How many languages are spoken in our country today?	Wie viele Sprachen gibt es auf der Welt?
What similarities are there between languages?	Warum sind die Sprachen verschieden? Sind die Sprachen verwandt? Warum gibt es Dialekte?
Where did our language come from, how has it changed and how is it changing?	Denken oder Sprechen – was war zuerst? Wer hat das erste Wort erfunden? Wie haben die ersten Menschen gesprochen? „Stimmt“ der Turm von Babel? Wie sprechen die Menschen in 500 Jahren?

Dies sind die *großen Fragen* der Kinder, die jedoch im Sprachunterricht viel zu selten eine Rolle spielen, obwohl gerade sie vorhandenes Interesse zeigen und mehr Interesse wecken können (dazu Lit. bei Riegler 2006: 73-75). Diese Fragen sind inhaltlich sprachübergreifend, und Antworten darauf werden länderübergreifend von Kindern und Jugendlichen eingefordert. Das müssen wir ernst nehmen.

Unterrichtskonzepte wie LA haben einen psychosozialen Begleiteffekt:

that the presence in school of pupils from the ethnic minorities will become a positive advantage *because of* the variety of their language backgrounds. The exchange of different language experiences can promote confidence, tolerance of difference, and understanding; multi-lingualism may thus come to be seen as the enrichment it surely is (Hawkins 1984, Foreword).

und es ist gar nicht ausgemacht, ob dieser Effekt nicht gleichrangig oder sogar der Haupteffekt sein könnte; jedenfalls habe ich es immer so verstanden. Ohnehin geht Cummins (1999) vom Transfer ausgebauten begrifflichen Wissens und z.B. schriftsprachlicher Strategien von einer Sprache in die andere aus, so dass auf dem (höheren) Niveau, d.i. CALP (*cognitive academic language proficiency*), ersprachliche Ressourcen beim Lernen in der Zweitsprache trans- bzw. *crosslingual* genutzt werden können (vgl. schon Meyer-Ingwersen, Neumann & Kummer 1977: 102; Apeltauer 1987: 30-33; zusammenfassend Oomen-Welke, erscheint 2016). Aber nicht nur die Fertigkeiten sind Ressourcen, die Sprachen bzw. Sprachelemente selbst sind es, die im Vergleich mit der zu lernenden Schulsprache kognitive Prozesse provozieren und die Mehrsprachigen sowie alle Lernenden anregen können, auf Sprachliches aufmerksam zu werden, über Sprachen zu reflektieren und Sprachwissen zu erwerben. Alle meine sprachdidaktischen Arbeiten verfolgen diese Ziele (z.B. Oomen-Welke 1998; 2008, <sup>4</sup>2016; Oomen-Welke & Krumm 2004), ebenso die Arbeiten vieler Kollegen und Kolleginnen z.B. Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger 2001). Dadurch, dass die Lernenden mitgestalten können, wie viel von ihrem erworbenen Wissen, ihren Fragen und ihren nichtdeutschen Sprachen im Unterricht Platz haben, vermindern wir die „Häufung minimaler Benachteiligungen“ (Linke & Oomen-Welke 1995: 317), die sich andernfalls zur großen Benachteiligung mit der Folge geringer Lernlust verdichten können, wenn die mitgebrachten Sprachen (und anderes Mitgebrachte) nicht beachtet werden.

Hinweisen will ich auch noch auf den positiven Anregungseffekt und Zugewinn an Wissen, den mehr Sprachen – die Sprachen der MitschülerInnen und anderer – auf einsprachige Lernende haben.

In Deutschland liegt der Erfolg von Hawkins' *Language Awareness*-Konzept vermutlich darin begründet, dass es ihm gelang, zur richtigen Zeit in der richtigen Sprache, nämlich der Welt- und Wissenschaftssprache Englisch, ein schlicht gefasstes, überaus plausibles Konzept mit einer griffigen Terminologie zu formulieren: Große Sprachfragen wurden praktikabel und einleuchtend ohne prätenziösen Duktus gebündelt. Das fiel nicht nur im deutschsprachigen Gebiet auf fruchtbaren Boden: Wer schon auf diesem Weg war, wurde bestärkt und weiter angeregt; andere wurden aufmerksam und überzeugten sich von der Idee und der Anwendbarkeit. In Frankreich baute Michel Candelier die Hawkinsschen Ansätze aus und verbreitete sie in europäischen Lingua- und ECML-Projekten (z.B. 2003; 2003/04). So entstand aus Hawkins' Publikation eine gemeinsame Basis, grenzüberschreitend und mit Varianten.

### 3. Language Awareness in der Unterrichtspraxis

Die Breite der Weiterentwicklung von LA bis zum aktuellen Stand bieten die nachfolgenden Artikel dieses ZIF-Heftes. Hier stelle ich noch kurz dar, wie mein Weg mit LA weiterging.

1983/84 unterrichtete ich als Klassenlehrerin ein Schuljahr lang eine 3. Klasse mit türkischsprachigen Kindern und ließ oft ein Tonband mitlaufen, das ich nachmittags abhörte und abschrieb. Diese Selbstkontrolle brachte mir überraschende Erkenntnisse eigener Reaktionen und Verhaltensweisen, aber auch eine neue Wahrnehmung meiner SchülerInnen, da ich in ihren Beiträgen nun erst, mit Distanz zur Unterrichtssituation, viel positiv-konstruktiv Gemeintes entdeckte. Meine eigene Beschränktheit hatte mir manchmal den unmittelbaren Zugang zum Sinn ihres Handelns und Argumentierens verwehrt. Ich musste ihren Beiträgen also mehr *Sinn zutrauen* (s. Linke & Oomen-Welke 1995: 317-332). Auf dieser Spur entwickelte sich nicht nur die Arbeit in dieser Klasse, sondern es entstand ein didaktisches Konzept der „Sprachaufmerksamkeit“, das zeigen sollte, wie Lehrpersonen Schritt für Schritt gemeinsam mit den Kindern eigene und andere Sprachen in kleinen Einheiten für den Unterricht nutzbar machen können, selbst wenn sie sie nicht sprechen oder verstehen. Ein Schritt ist es, ihnen Sinnhaftigkeit zuzuerkennen, ein weiterer, Informationen von kompetenten Personen und aus sachlichen Quellen zu den vielen Sprachen einzuholen.

Nebenbemerkung: Bezüglich des Inhalts von Schüleräußerungen in anderen Sprachen als Deutsch, die damals durchweg verboten wurden, stellte sich zudem heraus, dass oft Unterrichtsbezogenes gesagt wurde: *Was hat sie gesagt? Wie heißt das? Was sollen wir machen? Gib mal einen Stift! Ich will auch mal dran!* usw., vgl. schon Kroon & Sturm (1995: 72-84). Man sieht, es ist nicht lohnend, deswegen den Unterricht zu unterbrechen; besser: *Keine Angst vor den fremden Sprachen!*

Oft zeigten spontane Beiträge, die die Kinder über ihre Erstsprache leisteten, dass sie aufmerksam auf die Lautung und die damit verbundene Bedeutung waren: „Bär das ist kasachisch *gib mir*.“ – „Und spanisch *gib mir* heißt *dame*.“ – „Wenn ich griechisch *Katze* sage, dann heißt das *setz dich*.“ Oder „In Russisch gibt's viele ähnliche Wörter wie Deutsch.“ – gemeint waren Internationalismen wie *Balkon, Allergie, Ozean* usw. Solche Einzelbeispiele zeigten, dass die Lernenden sich ganz spontan auf den Weg zu *Language Awareness* bzw. Sprachaufmerksamkeit machten.

Bestehen blieb das Problem, dass manche Lehrpersonen sich angesichts der Vielsprachigkeit der Klasse verloren und daher ohne Kontrollmöglichkeit fühlten, weswegen sie festhielten: „In der Schule sprechen wir (nur) Deutsch.“ Als produktive Lösung dieses Problems sahen wir Fortbildung an, in der Lehrpersonen lernten, den Äußerungen der Lernenden Sinn zuzutrauen, ihre Sprachaufmerksamkeit zu erkennen, die Sprachen auf Vorschlag aufzugreifen und so die Erst- oder Fremdsprachen der SchülerInnen vergleichend in den Unterricht einzubeziehen. Dieses Konzept und z.T. seinen weiteren Ausbau habe ich öfter in verschiedenen Ausprägungen dargestellt, z.B. schon früh in *ide (Informationen zur Deutschdidaktik 1/1997)*, in *Praxis Deutsch 157* (1999), zuletzt in Kalkavan-Aydın (2015, <sup>2</sup>2016) und in Ahrenholz & Oomen-Welke (DTP 9, 2008, <sup>4</sup>2016). Inzwischen gibt es eine reiche Publikationslandschaft zu LA, dabei sind viele Zeitschriftenhefte wie z.B. *ide 3/2002* oder *Fremdsprache Deutsch 31* (2004); vgl. eine Übersicht über die Zugangsweisen bei Riegler (2006, v.a. 65-69).

Allerdings ist es mit einem konzeptuellen Rahmen nicht getan; Hawkins hat bereits gezeigt, dass zur Ein- und Durchführung eines didaktischen Verfahrens auch Materialien gehören, s.o. Einzelne Beispiele mit Materialien erschienen nach und nach in verschiedenen deutschdidaktischen Zeitschriften oder auch als einzelne Hefte; über 95 bis 101 Unterrichtsmethoden, teils mit Material, liefert Schader (2000; 2004). Aus dem von Candelier geleiteten Lingua-Projekt *evlang* (Candelier 2003) erschienen in Österreich deutschsprachige LA-Materialien „Kinder entdecken Sprachen“ (KIESEL, SKE) für die Grundschule. Aus dem JaLing-Projekt (Comenius) erschien für die Klassen 4-10 „Der Sprachenfächer“ (Oomen-Welke 2006/07; neu 2010/11. S. zu den LA-Arbeitsmaterialien Oomen-Welke (<sup>2</sup>2013). Wie *Language Awareness* bzw. *Sprachaufmerksamkeit zum Wissen über Sprachen* führt, wird in Oomen-Welke & Rösch (2013) und in Oomen-Welke (2015) mit Beispielmateriale dargestellt.

In dieser persönlichen Einleitung habe ich *Language Awareness* im Rahmen der Mehrsprachigkeit dargestellt, wie sie sich spontan oder angeleitet entwickeln kann und sich an Sprachfragen abarbeitet, die Kinder und Jugendliche stellen. Ich gehe davon

aus, dass dadurch Interesse an Sprachen entsteht und durch den begleiteten Umgang mit den Sprachen mit der Zeit auch Sprachwissen sowie metasprachliche Bewusstheit. Allerdings sind feste Settings, Tests und Prüfungsverfahren von metasprachlicher Bewusstheit in diesem Kontext nicht gemeint; s. dazu die Übersicht über deren Forschungsstand und Methoden z.B. bei Krafft (2014).

## Literatur:

- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008), *Deutsch als Zweitsprache*. DTP 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (<sup>4</sup>2016 demn.).
- Apeltauer, Ernst (1987), *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber.
- BAGIV - Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrant\*innenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West (Hrsg.) (1985), *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Mit der 2., neubearbeiteten Fassung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht“. Hamburg: E.B.V. Rissen.
- Bain, Richard (Hrsg.) (1993/94), *Exploring Language. Series* (Arbeitsmaterialien). Cambridge: Cambridge University Press.
- Candelier, Michel (Hrsg.) (2003), *EVLANG – L'éveil aux langues à l'école primaire: Bilan d'une innovation européenne*. Brüssel: De Boek.
- Candelier, Michel; Andrade, Ana Isabel; Bernaus, Mercè; Kervran, Martine; Martins, Filomena; Murkowska, Anna; Noguero, Artur; Oomen-Welke, Ingelore; Perregaux, Christiane; Saudan, Victor & Zielinska, Janina (2003/04), *JaLing Janua Linguarum – The gateway to languages* (2003)/(La porte des langues (2004). Graz: ECML/CELV.
- Cavalli-Sforza, Luigi (2000), Stammbäume von Völkern und Sprachen. In: *Spektrum der Wissenschaft*, Die Evolution der Sprachen. Nachdruck 4 (2001) & 2 (2007), 20-27.
- Cummins, Jim (1999), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Gamkrelidze, Thomas W. & Iwanow, Wjatscheslaw W. (2000), Die Frühgeschichte der europäischen Sprachen. *Spektrum der Wissenschaft*. Die Evolution der Sprachen., Nachdruck 4/2001; 2/2007, 50-57.
- Hawkins, Eric (1984), *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press (1985; revised edition 1987).
- Hawkins, Eric (Hrsg.) (1985), *Awareness of Language. Series* (Arbeitsmaterialien). Cambridge: Cambridge University Press.
- ide - Sprachaufmerksamkeit Language Awareness (2002), *Informationen zur Deutschdidaktik, ide 3*. Innsbruck: StudienVerlag.
- KIESEL – Kinder entdecken Sprachen. SKE Sprach- und Kulturerziehung [Online unter <http://www2.edumoodle.at/voxxmi/course/view.php?id=4>; [www.sprachen.ac.at](http://www.sprachen.ac.at) → SKE. 5.12.2015].
- KIESEL Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien (o.J.) [Online unter [www.sprachen.ac.at](http://www.sprachen.ac.at) → SKE bzw. KIESEL bzw. [www.sprachen.ac.at/content.php?id=150](http://www.sprachen.ac.at/content.php?id=150). 5.1.2007. [www.sprachen.ac.at/archiv/work/ske/materialien.htm](http://www.sprachen.ac.at/archiv/work/ske/materialien.htm). 11.2.2007].
- Krafft, Andreas (2014), *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krefelder Modell, Das (seit 1975) [Online unter [https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe11\\_12/Migration\\_Bildung/Das\\_Krefelder\\_Modell.pdf](https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe11_12/Migration_Bildung/Das_Krefelder_Modell.pdf). 18.7.2015].
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (1995), Ethnische Diversität und Homogenisierung im Unterricht. In: Linke & Oomen-Welke (Hrsg.), 61-93.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Bezirksregierung Düsseldorf (1998), *Wie Kinder miteinander und voneinander Sprachen lernen. Öffnung des Muttersprachlichen Unterrichts zur Förderung und Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit in Europa*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Linke, Angelika & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1995), *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie & Kummer, Matthias (1977), *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. 2 Bde. Kronberg/Ts.: Scriptor TB.
- 
- Oomen-Welke, Ingelore (2016), Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 5-12. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Naendrup, Bernhild & Oomen, Ingelore (1980), Griechenland – ein Herkunftsland im Deutschunterricht der Grundschule; mit Schülerarbeitsheft Griechenland. *Deutsch als Zweitsprache*, Sonderheft '80, 99-114.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997), Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik*, ide 1, 33-47.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1998), „...ich kann da nix!“ *Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1999), Sprachen in der Klasse. *Praxis Deutsch* 157. Seelze: Friedrich Vlg.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000), Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* 2, 143-163.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003/04), L'univers des langues – Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe. / The world of languages: What children and adolescents in Europe think. In: Candelier, Michel; Andrade, Ana Isabel; Bernaus, Mercè; Kervran, Martine; Martins, Filomena; Murkowska, Anna; Noguero, Artur; Oomen-Welke, Ingelore; Perregaux, Christiane; Saudan, Victor & Zielinska, Janina (Hrsg.), *Janua Linguarum – La porte des langues/The gateway to languages*. Graz: CELV/ECML, 183-195/175-197.
- Oomen-Welke, Ingelore (2008), Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. DTP 9. Baltmannsweiler: Schneider, 479-492 (<sup>4</sup>2016 demn.).
- Oomen-Welke, Ingelore (2009), Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg: Fillibach, 17-41.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010), Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 409-426 (<sup>2</sup>2013).
- Oomen-Welke, Ingelore (2015), Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale; Mehr Sprachen in regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In: Kalkavan-Aydn, Zeynep (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 67-113 (<sup>2</sup>2016 demn.).
- Oomen-Welke, Ingelore (2016), Geschichte der DaZ-Forschung. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder*. Schriftenreihe des Mercator-Instituts der Univ. zu Köln. Münster: Waxmann (erscheint).
- Oomen-Welke, Ingelore & Krumm, Hans-Jürgen (2004), Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 31, 5-13.
- Oomen-Welke, Ingelore und Arbeitsgruppe (2006/7), *Der Sprachenfächer. Thematische Arbeitshefte* Freiburg: Freiburger Verlag [Online unter [www.sprachenfaecher.de](http://www.sprachenfaecher.de). 11.2.2007]. Neu: Berlin: Cornelsen 2010/11.
- Oomen-Welke, Ingelore & Rösch, Heidi (2013), Wissen über Sprachen erwerben – Sprachengebrauch reflektieren und respektieren. In: Dirim, İnci & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 179-219.
- Peyer, Ann; Friederich, Daniel; Grossmann, Therese & Bischofberger, Franziska (2003), *Sprachwelt Deutsch – Sachbuch*. Bern: Schulverlag.
- Portmann-Tselikas, Paul & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2001), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Praxis Deutsch (1980), *Deutsch als Zweitsprache*, hrsg. v. Kurt Meiers, Ingelore Oomen-Welke, Gabriele Pommerin & Helga Schwenk. Sonderheft '80. Seelze: Friedrich 1980.
- Riegler, Susanne (2006), *Mit Kindern über Sprache nachdenken*. Freiburg: Fillibach.
- Ross, Philip E. (2000), Streit um Wörter. In: *Spektrum der Wissenschaft*. Die Evolution der Sprachen., Nachdruck 4/2001; 2/2007, 6-15.
- Schader, Basil (2000), *Sprachenvielfalt als Chance*. 95 praktische Vorschläge. Zürich: orell füssli.
- Schader, Basil (2004), *Sprachenvielfalt als Chance*. 101 praktische Vorschläge. Zürich: orell füssli.
- Wandruszka, Mario (1969), *Sprachen, vergleichbar und unvergleichlich*. München: Piper.
- Wandruszka, Mario (1971), *Interlinguistik – Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*. München: Piper.
- Wandruszka, Mario (1991), „Wer fremde Sprachen nicht kennt...“ *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. München: Piper; Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

## Anmerkungen

---

<sup>1</sup> Mario Wandruszka (1911-2004) wird wegen seiner Zugehörigkeit zur NSDAP zu Recht kritisiert. In seiner Tübinger Zeit (Ordinarius von 1956-1971) wurde er – trotz oder vielleicht gerade wegen dieser Vergangenheit – zum Pionier der Mehrsprachigkeit und der kulturellen Verständigung.