

Ingo Thonhauser  
Genève

## Metasprachliche Reflexion, Diglossie und Fremdsprachenlernen

*In this contribution the focus is on three observations concerning the role of metalinguistic awareness in language classrooms in the Middle East, which are set in a communicative context shaped by diglossia and multilingualism. The analysis of data collected between 1998 and 2001 shows how learners reflect on the problem of language and identity, the intercultural aspects of register in writing, and the intricacies of English orthography. The findings are discussed in the light of recent theories of cognition with a focus on the role of attention in Bialystok's framework of analysis and control. It is argued that the examples demonstrate how certain aspects of language attract the attention of language learners at a specific stage of the learning process and then become an integral part of that process. The suggestion is made that metalinguistic awareness is relevant in L2 literacy acquisition and that, therefore, there is a point in teaching aspects of grammar related to the use of written language.*

### Einleitung

Vivian Cook hat kürzlich den kleinsten gemeinsamen Nenner der Methodendiskussion zum Fremdsprachenunterricht prägnant auf den Punkt gebracht. Neben dem Primat der gesprochenen über die geschriebene Sprache, der Vermeidung der Verwendung der Erstsprache(n) im Unterricht und der Orientierung an kontextualisierter Sprache gehört für sie dazu auch die negative Einschätzung expliziter Grammatikreflexion: “the pointlessness of discussing grammar explicitly in teaching” (Cook, 2002: 327). Daran knüpft sie die kritische Frage, ob es nicht an der Zeit sei, sich darum zu kümmern, wie sich dies denn aus der Perspektive der Fremdsprachenverwender (“the L2 User”) darstelle. Ich denke, die Frage ist angebracht, und wenn ich mich in diesem Artikel damit beschäftige, welche Rolle metalinguistische Reflexion beim Sprachenlernen spielt, dann basiert dies auf Ergebnissen meiner Arbeit in einer Situation, wie sie das folgende Szenario charakterisiert:

*M's Muttersprache ist eine nahezu ausschliesslich gesprochene Sprache. Eine anspruchsvolle, grammatisch komplexe Varietät dieser Muttersprache, die nur in sehr bestimmten formellen Situationen Anwendung findet, hat M in der Schule erlernt, wobei der Lernprozess grammatikorientiert und memorisierend war. Zusätzlich hat M unter ähnlichen methodisch-didaktischen Gegebenheiten in Ansätzen eine dominante Weltsprache als Fremdsprache gelernt und steht a) am Beginn eines Studiums oder b) entschliesst sich direkt ins Berufsleben einzutreten. In beiden Fällen spielt die Fremdsprache eine dominante Rolle und M nimmt an Sprachkursen*

*zur Weiterentwicklung seiner kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache teil.*

Die Frage, die mich interessiert, ist, in welchen Bereichen bewusste Sprachreflexion für M im Fremdspracherwerb relevant wird.

Das Szenario ist typisch für viele Berufstätige und Studierende in der arabischen Welt und beschreibt, was die LernerInnen, mit denen ich im Libanon, Jemen und Irak gearbeitet habe, gemeinsam hatten. Ich möchte im Folgenden zeigen, dass diese spezielle, von Diglossie und Mehrsprachigkeit geprägte Lernsituation Einsichten zum vorliegenden Thema birgt. Dazu werde ich zunächst Beobachtungen auf der Basis von Daten, die ich während meiner Lehrtätigkeit gesammelt habe, präsentieren und diese dann mit der Diskussion um metalinguistisches Bewusstsein in der kognitiven Linguistik in Beziehung setzen.

### 1. Diglossie und Sprachenlernen. Beobachtungen in einigen Klassenzimmern der arabischen Welt

Die arabische Welt mag weltpolitisch im Rampenlicht stehen, in der angewandten linguistischen Forschung würde sie ein Schattendasein fristen, wäre da nicht die Diglossie-Diskussion, in der diese Region seit Charles Fergusons Grundsatzartikel (Ferguson, 1959) eine zentrale Rolle spielt. Da Diglossie unverändert einer der wichtigsten Parameter des linguistischen Alltags in diesem Teil der Welt ist, beginne ich meine Beobachtungen mit einem Blick auf die gegenwärtige Forschungsfrage. In einem kürzlich erschienenen Sonderband

“Focus on Diglossia” des “International Journal of the Sociology of Language” plädiert Alan Hudson gegen langjährige Trends zur Erweiterung des Konzepts in Richtung Bilingualismus, da Diglossie eine sehr spezifische Konstellation im breiten Spektrum gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit beschreibe. Dementsprechend schlägt er folgende knapp gehaltene Definition vor:

“...the essential characteristic of diglossia is the coexistence between an elevated code, which has no native speakers within the speech community in question, and an everyday vernacular. ... This point of view liberates the notion of diglossia from the demand that the two codes in question be varieties of the same language, although ... this is to be expected as the usual state of affairs.” (Hudson, 2002: 23)

Die beiden wesentlichen Elemente sind hier das Fehlen von Muttersprachlern in der H-Varietät und die Feststellung, dass H und L in der Regel Varietäten einer Sprache sind, aber nicht sein müssen. Dem Grundsatzartikel folgen zwölf kritische Analysen, die zeigen, dass damit zwar nicht alle Fragen gelöst sind, die aber letztendlich diese enge Definition zumindest für die kanonischen Beispiele (Schweiz, Griechenland und die arabische Welt) akzeptieren. Dem schliesse ich mich an, halte aber fest, dass auch in der arabischen Welt, besonders im urbanen Bereich, Diglossie nur einen spezifischen Aspekt komplexer gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit beschreibt. Das diglossische Verhältnis zwischen gesprochenen arabischen Umgangssprachen, die i.d.R. die natürlich erworbene L1 darstellen, und Hocharabisch wird ergänzt durch internationale Sprachen wie Englisch oder Französisch und durch Minderheitensprachen wie Armenisch, Berber oder Swahili. Die folgenden Beobachtungen stammen aus meinem Unterricht an der Lebanese American University (LAU) in Beirut und meiner Tätigkeit als

Sprachtrainer in Bagdad, wo ich Kurse zur Entwicklung der Schreibfertigkeit für Angestellte der Vereinten Nationen durchführte. Die Datensammlung spiegelt mein qualitativ ausgerichtetes Interesse und umfasst Texte von Studierenden wie Aufsätze, E-Mails, Portfolios, ferner Notizen zu Beobachtungen im Unterricht und zu informellen Umfragen, Diskussionen und Gesprächen, Texte aus Tageszeitungen und nicht zuletzt eine Serie von sieben Fallstudien, in denen ich “Profile der Mehrsprachigkeit in Beirut” auf der Basis ausführlicher Interviews erstellte. Die hier präsentierten Textbeispiele werden originalgetreu und mit Zustimmung der jeweiligen VerfasserInnen publiziert.

Die Daten stammen von zwei auf den ersten Blick durchaus heterogenen Gruppen. Einmal handelt es sich um Studierende im ersten und zweiten Jahr an einer Universität in Beirut mit Englisch als Unterrichtssprache. Die zweite Gruppe sind irakische MitarbeiterInnen des Entwicklunghilfeprogramms der Vereinten Nationen (UNDP) in Bagdad. Trotzdem bestehen grundsätzliche Gemeinsamkeiten, die eine integrierte Darstellung rechtfertigen. Diglossie prägt in Bagdad wie in Beirut das Bildungssystem, wobei Mehrsprachigkeit in libanesischen Schulen stärker zum Tragen kommt als im gegenwärtigen Irak. Die Fremdsprache Englisch spielte für beide Gruppen eine entscheidende Rolle in Studium bzw. Beruf sowohl im produktiven wie im rezeptiven Bereich. Die Studierenden mussten Lehrveranstaltungen in englischer Sprache folgen, englische Texte lesen und ihr erworbenes Wissen in verschiedenen Formen schriftlich dokumentieren können. Für die UNO MitarbeiterInnen nahm die Verarbeitung und Produktion schriftlicher Texte (Berichte, schriftliche Kommunikation v.a. per E-Mail) einen Grossteil des beruflichen Alltags in Anspruch. Schliesslich war es in beiden Gruppen selbstverständlich, dass alltägliche

mündliche Kommunikation im Regelfall in gesprochenem Arabisch erfolgte, wovon man abwich, wenn Personen involviert waren, die Arabisch nicht beherrschten, v.a. wenn die Kommunikationssituation beruflich bestimmt war (Unterricht, Besprechungen, Präsentationen u.ä.).

Im Folgenden konzentriere ich mich auf drei Bereiche, in denen metasprachliche Reflexion für den Lernprozess relevant war: Mehrsprachigkeit, Register und Orthographie. Dabei steht die Perspektive der KursteilnehmerInnen im Vordergrund, d.h. jene Phänomene, auf die sie selbst aufmerksam wurden und die sie in der Folge zum Thema des Unterrichts machten.

### 1.1. Reflexion über Mehrsprachigkeit und Register

Ich beginne mit einem Text, der zugegeben nur wenig mit Grammatik aber viel mit Reflexion über Sprache zu tun hat. Es leuchtet ein, dass Code-Switching ein essentieller Bestandteil der eben beschriebenen Kommunikationssituationen ist. Etwas weniger vorhersehbar war jedoch, dass dies auch für den informellen schriftlichen Bereich gelten würde:

Date: Mon, 06 Sep 1999 16:05:45 +0300  
From: “Nabelah Haraty”  
<nharaty@beirut.lau.edu.lb>  
To: Thonhauser  
<thonhaus@cyberia.net.lb>

Marhaba Ingo  
Kifak? Kif el shoughoul? Ana mnieh keteer. Bukra fi indi final exam from 9:30 to 11:30. Maybe we can have coffee together if inta houn. i hope you can read this code switching note. Thanks for the info. Nabelah

#### *Textbeispiel 1*

Dieses E-Mail stammt von einer Kollegin an der LAU, mit der ich öfter über Mehrsprachigkeit diskutierte. Der Duktus folgt ganz dem eines mündlichen Austauschs: Typisch ist die mehrfache Erkundigung nach der persönlichen Situation (Wohlbefin-

den, Arbeit), ein Gesprächselement, das in einer oralen Situation vier bis fünf Sprecherwechsel in Anspruch nehmen würde. Die im E-Mail natürlich nicht realisierbare Gegenfrage wird vorausgesetzt und mit “Anamniha keteer (“Mir geht’s ausgezeichnet.”) beantwortet. Darauf folgt der eigentliche Grund des Schreibens, wobei der Terminus “final exam” ein willkommener Anlass zu sein scheint, ins Englische zu wechseln. Interessant ist die linguistische Bemerkung am Ende der Nachricht: die Schreiberin scheint weniger darum besorgt, ob ich ihre Nachricht verstehen würde als darum, ob ich sie “lesen” können würde. Dies liegt schlicht daran, dass sie libanesisches Arabisch (“lubnanyye”), eine gesprochene Sprache, mehr oder minder spontan verschriftlicht. Sie macht sich also Gedanken darüber, ob ich ihre graphematische Realisierung eines normalerweise mündlichen Austauschs adäquat dekodieren würde. Dieses belanglose alltägliche E-Mail wirft ein Licht auf das vielschichtige Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit, Biliteralität und interkulturellen Aspekten, das den sprachlichen Alltag im modernen Libanon charakterisiert.

Nun möchte ich dieses Beispiel nicht überinterpretieren, aber es illustriert zwei höchst interessante Bereiche, Mehrsprachigkeit und Register, die ich etwas ausführen möchte.

Unter dem Schlagwort “Arabinglizi” wird im Libanon die Rolle des Englischen als Bedrohung des Arabischen häufig sehr kritisch diskutiert. In den Interviews, die ich im Rahmen der Fallstudien in Beirut durchführte, kommt mehrfach zum Ausdruck, dass Hocharabisch als antiquierte Sprache gesehen wird, die ungeeignet für die moderne Welt sei, während das gesprochene Arabisch als defizitärer Dialekt eingestuft wird, als eine Art “Halbsprache ohne Grammatik”. Dieser Befund ist keineswegs aussergewöhnlich und wird auch für andere arabische Länder bestätigt (vgl.

Bibliografie). Fremdsprachen, allen voran dem Englischen, wird daher im Bildungsbereich, v.a. an Universitäten, höchste Bedeutung zuerkannt. Diese Situation hat aber auch zur Folge, dass sich für die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, häufig ein höchst komplexes Bild ergibt, in dem positive Aspekte (Weltsprache Englisch) negativen (Englisch als Ausdruck kulturellen Imperialismus) gegenüber stehen (Thonhauser, 2001). Im folgenden Zitat bringt eine Studentin diesen Zusammenhang auf den Punkt:

It could affect our native language in several ways, such as speaking. People start to mix the words between their old language and the new one. There will be also a mixed up between the oriental and the western identity which affects people and about the way they used to think. ... Finally I am for learning English in order to progress but without letting this language to create an obstacle between me and my arabic society. And I also refuse it to affect in a negative way my tradition.

#### *Textbeispiel 2*

Die Studentin spricht für die Mehrzahl ihrer StudienkollegInnen, indem sie ihre tief ambivalente Haltung zum Ausdruck bringt. Zuerst benennt sie einen sprachlichen Aspekt - Arabisch wird in Status und sprachlicher Integrität von dominanten Weltsprachen bedroht - und kommt dann auf Kulturelles zu sprechen. Hier wird Englisch einmal Mittel des Fortschritts (“learning English in order to progress”) gesehen, aber dann klar als Bedrohung ihrer orientalischen Identität charakterisiert, die es zurückzuweisen (“refuse”) gilt. Die erwähnten Interviews und Notizen zu Diskussionen, die ich mit LehrerInnen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen geführt habe, bestätigen dies. Die GesprächsteilnehmerInnen stellen die untergeordnete Rolle des Arabischen als Bildungssprache durchwegs als bedauerliches Faktum dar. Diese Auseinandersetzung findet freilich nicht

nur auf der individuellen Ebene statt, wie die seit Jahrzehnten andauernde Debatte um die Arabisierung der Bildungssysteme oder, ungleich dramatischer, der Bombenanschlag auf ein internationales Zentrum des Englischunterrichts in Beirut während der Niederschrift dieses Artikels zeigen.

Eine zweite Beobachtung hat mit dem Spannungsfeld zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu tun und ist damit auf der Ebene konkreter Spracharbeit lokalisiert. KursteilnehmerInnen gaben an, dass Unsicherheit in Bezug auf die Wahl der korrekten “Stilbene” ihr Hauptproblem sei. Ich illustriere dies an einem Textbeispiel aus einem Kurs in Bagdad, das Anlass zu einer diesbezüglichen Diskussion gab:

Basil,

I am terribly sorry for not attending yesterday’s meeting. To be honest, I have totally forget about the meeting while I was extremely engaged with the preparation of next Sunday’s presentation that I will conduct before the Rehabilitation Committee.

I hope you will forgive me for not being there, and I am humbly asking you to forward me the minutes of meeting in order to cope with it.

I wish you accepted my apology.

Yours truly,

Ali Tahsin

#### *Textbeispiel 3*

Ich lasse morphologische und syntaktische Aspekte ausser Acht und hebe die faszinierende Mischung aus informellen Elementen (Eröffnung des Textes) und formeller Sprache (“... I am humbly asking you ...”) hervor. Die Diskussion in der Gruppe kam zu dem Schluss, dass die Schwierigkeiten mit der Einschätzung und Realisierung adäquater Register auf Erfahrungen mit Schreiben im Hocharabischen beruhten. Dies führt dazu, dass entweder im Rekurs auf das Modell der H-Varietät übertrieben formell oder in Anlehnung an die L-Varietät sehr informell geschrieben wird. Den KursteilnehmerInnen war aber klar, dass es

hier einen "Mittelweg", d.h. eine grössere Breite an Registern geben müsse und sie definierten dies als ein Lernziel für den Kurs, an dem sie teilnahmen. Dieser Befund wird ergänzt durch Resultate aus den Fallstudien in Beirut, in denen Interviewpartner immer wieder Schwierigkeiten hatten, die Bandbreite schriftlicher Register im Englischen mit ihren von Diglossie geleiteten Vorstellungen in Einklang zu bringen. Charakteristisch war der immer wieder bemühte Erklärungsversuch, dass britisches Englisch wohl die anspruchsvolle, grammatisch voll ausgebaute Version des Englischen sei, während das amerikanische Englisch eine vorwiegend gesprochene Sprache sei, wie eben das libanesische Arabisch. Dory Bahri, ein Student im Libanon, mit dem ich dazu ein ausführliches Gespräch führte, umschrieb sein Lernziel bezeichnenderweise als "a written language but easily to use", die weder "spoken language" (L-Varietät) noch "hard language" (H-Varietät) sei. Diese Formulierung sehe ich als Ausdruck eines diglossisch geprägten Nachdenkens über Sprachverwendung (Thonhauser, 2003). Dory stand den Kursen an der LAU kritisch gegenüber, da er auch diesen eindeutig am kommunikativen Paradigma orientierten Sprachunterricht grundsätzlich als Arbeit an der "hard language" wahrnahm und befürchtete, an der Universität eine Art "klassisches Englisch" zu lernen, das - wie Hocharabisch - nur von sehr limitiertem Nutzen sein würde. Er wollte "alltagstaugliches" Englisch und nannte die in amerikanischen Kinofilmen verwendete Sprache als idealen Mittelweg. Hier gäbe es noch viel zu forschen. Meines Wissens existieren kaum empirische

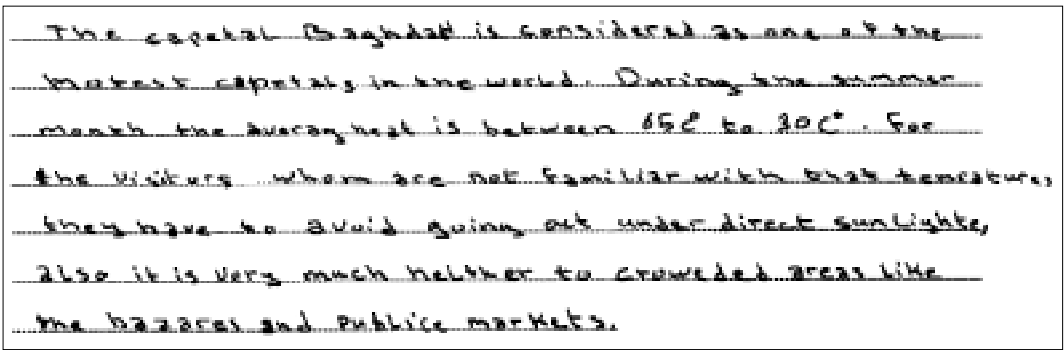
Untersuchungen zur Frage, ob sich Studierende mit Erstsprache Arabisch beim Schreiben in der Fremdsprache eher an Normen der L-Varietät oder eher an der H-Varietät orientieren. Eine neuere Studie aus Jordanien kommt aufgrund einer Fehleranalyse zum Schluss, dass Transfer aus L leicht höher ist als Transfer aus H (Mahmoud, 2000). Noch interessanter wäre es, dies als Frage der Literalität im Zusammenhang mit konzeptioneller Schriftlichkeit/Mündlichkeit zu untersuchen und z.B. mit den Ergebnissen von Sieber in Beziehung zu setzen (Sieber, 1998).

**1.2. Reflexion über ein konkretes sprachliches Phänomen: Orthographie**

Es ist nicht aussergewöhnlich, dass die englische Orthographie von LernerInnen als Problembereich wahrgenommen wird. Für die KursteilnehmerInnen in Bagdad war die Produktion orthographisch korrekter Texte eine wichtige berufliche Anforderung. Dies und die Erfahrung, dass Software zur Rechtschreibprüfung nicht immer fehlerfrei funktioniert, war Anlass für eine Thematisierung dieses Lernbereichs im Unterricht. Textbeispiel 4 stammt von einem Kursteilnehmer aus Bagdad, der nicht ganz zu Unrecht die Orthographie als Kernbereich seiner Schwierigkeiten definierte.

Ich beschäftige mich hier nicht mit den bekannten Tücken englischer Rechtschreibung, sondern konzentriere mich auf einen bestimmten Aspekt. In diesem Textausschnitt fällt neben häufig vorkommenden Fehlern wie "hotest" anstelle von "hottest" auf, dass immer wieder Vokale an Stellen eingefügt werden, wo dies eigentlich nicht zu erwarten wäre: "croweded", "publice" "sunlighte" "bazares". Der Schreiber verfolgte nach eigenen Angaben eine Strategie, indem er immer dort sozusagen "zur Sicherheit" Vokale einfügte, wo sein Wissen über die Aussprache der Wörter dies nahe-zulegen schien.

In der Diskussion von Rechtschreibproblemen wurden Vokale regelmässig als Unsicherheitsfaktor thematisiert. Die Begründung ist wohl in der komplexen Morphem-Graphem-Korrespondenz des englischen Schriftsystems zu suchen, das - wie übrigens auch das arabische - als wortformbezogenes, "tiefes" System beschrieben wurde (Eisenberg, 1996: 1376f.). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die graphematische Kennzeichnung von Kurzvokalen im Arabischen mittels diakritischer Zeichen zwar möglich, aber keineswegs obligatorisch ist. Literalität im Arabischen macht die Markierung von Kurzvokalen in den meisten Fällen überflüssig. Hier könnte David R. Olsons These, dass Charakteristika des zuerst erworbenen Schriftsystems dominant bleiben und häufig auf andere Schriftsysteme



Textbeispiel 4

übertragen werden, eine sehr plausible Erklärung bieten (Olson, 1994: 262). Wenn Kurzvokale in meiner L1 mindestens graphematisch eine geringe Rolle spielen, dann könnte sich dies auch auf die Aufmerksamkeit auswirken, die ich diesen beim Schreiben in der L2 zuwende. Im Falle der Studierenden an der LAU bedeutete dies, dass der orthographisch korrekten Schreibung von Kurzvokalen im Englischen häufig nur wenig Bedeutung beigemessen wurde. Ein weiterer Beleg dafür wären die Varianten in der Schreibung von Eigennamen (*Ferida* neben *Farida*, *Khaled* ebenso wie *Khalid*). Namen werden individuell zwar meist konsistent geschrieben, aber auf meine Rückfragen bei Studierenden in Beirut bekam ich zu meinem Erstaunen oft zu hören, dass dies belanglos wäre und ich mir die Schreibung aussuchen könnte. Rechtschreibung und Interpunktion waren dagegen im Rahmen der Kurse in Bagdad wiederholt Gegenstand ausführlicher Diskussion, was darauf hinweist, dass es sich um einen für diese Gruppe auch aus beruflichen Gründen sehr relevanten Bereich sprachlicher Reflexion handelte, an dem man bewusst arbeiten wollte.

## 2. Zur Rolle von Sprachaufmerksamkeit. Diskussion.

Die Beispiele zeigen, worauf LernerInnen "aufmerksam" wurden, mit anderen Worten: Wir sehen, welche Phänomene im Lernprozess ins Bewusstsein gerufen wurden. Dieser Aspekt des Fremdsprachenlernens rückt verstärkt ins Rampenlicht der Forschung. Ich möchte an dieser Stelle keinen Überblick geben (vgl. dazu Wolff, 2002), sondern den Befund im Kontext grundlegender Überlegungen aus der kognitiven Linguistik situieren. Ellen Bialystok (Bialystok, 2001: 121-134) argumentiert, dass sich der Begriff "metalinguistisch" grundsätzlich auf drei Bereiche bezieht: metalinguistisches Wissen (engl. knowledge), metalinguistische Fähigkeiten (engl. ability) und metalinguistisches Bewusstsein (engl. awareness). Unter metalinguistischem Wissen ist allgemeines Wissen über Sprache zu verstehen, das nicht an eine Einzelsprache gebunden ist, während metalinguistische Fähigkeiten die Anwendung eben dieses Wissens erlauben. Ich kann z.B. wissen, dass es so etwas wie morphologische Prinzipien in der Wortformenbildung gibt ("Wortendungen sind wichtig!") und dieses Wissen dann im Sprachlernprozess anwenden, indem ich besonders auf die Endungen von Wörtern achte. Metalinguistisches Bewusstsein schliesslich beschreibt, wie bestimmte sprachliche Charakteristika ins Zentrum der "Aufmerksamkeit" rücken. Diese metalinguistischen Bereiche sind an die beiden grundlegenden Prozesse kognitiver Sprachverarbeitung, Analyse (engl. analysis) und Kontrolle (engl. control), gebunden, wobei Analyse den Prozess bezeichnet, der zur Etablierung abstrakter, strukturierter Repräsentationen z.B. von Grammatik führt, und Kontrolle jene Vorgänge erfasst, die mit der Steuerung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte dieser Repräsentationen zu tun haben. Wie man sieht, spielt "Aufmerksamkeit", hier präziser "Sprachaufmerksamkeit" (Portmann-Tselikas, 2001 und Schmidt, 2001), in dieser Theoriebildung eine prominente Rolle. Die Beobachtungen des vorhergegangenen Abschnitts lassen sich, wie ich meine, als Ausdruck von Sprachaufmerksamkeit in diesem theoretischen Rahmen lokalisieren. Die Beispiele zeigen, wie Aufmerksamkeit auf ein Phänomen gelenkt wird (Kontrolle), wodurch ein Prozess in Gang gesetzt wird, der existierende Repräsentationen in Frage stellt und zu deren Modifikation führen kann (Analyse).

Wenn LernerInnen also über die Konsequenzen von Mehrsprachigkeit nachdenken und dies auf ihre Lernsituation beziehen, dann findet hier ein Prozess statt, der auf die Restrukturierung metalinguistischen Wissens abzielt. Es erscheint plausibel, dass Aufmerksamkeit, die sich auf den Zusammenhang von Sprache und Identität richtet, die Motivation von LernerInnen beeinflusst. In diesem Bereich, der von (James und Garrett, 1992: 13f.) zutreffend als "soziale Domäne" von Sprachbewusstheit bezeichnet wurde, mag ein Schlüssel zur Klärung eines in der Lernerforschung beobachteten Phänomens liegen. Während sich Hinweise auf feststehende Erwerbssequenzen auch im Fremdspracherwerb zunehmend verdichten, bleibt immer noch die Frage nach dem Zusammenhang von "route" vs. "rate", d.h. den Faktoren, die Unterschiede in der Geschwindigkeit determinieren, mit der diese Erwerbsstufen von verschiedenen LernerInnen durchlaufen werden (Multhaupt, 2002: 73-75). Ob der Erwerb einer L2 als Bedrohung oder Bereicherung beurteilt wird, spielt hier sicherlich eine nicht unerhebliche Rolle.

Im zweiten Fall richtet sich Sprachaufmerksamkeit auf den Bereich sprachlicher Register. In Bialystoks Terminologie nimmt der kognitive Prozess der Kontrolle funktions-spezifische Sprech- und Schreibweisen ins Visier. Das bipolare, auf Diglossie beruhende Modell wird im Lernprozess dekonstruiert und es entsteht eine neue Repräsentation, die durchaus in mehreren Anläufen konstruiert wird (vgl. Dory Bahrns Konzept "a written language but easily to use"). Dies ist besonders, wenn auch nicht ausschliesslich, im schriftlichen Bereich relevant, wenn es um die adäquate Rezeption und Produktion von Texten geht. Wo immer der literate Umgang mit mehreren Sprachen eine wichtige Rolle spielt, wird die Reflexion der Besonderheiten schriftlicher Sprache ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts sein. Die Position des Englischen als Welt-

situation beziehen, dann findet hier ein Prozess statt, der auf die Restrukturierung metalinguistischen Wissens abzielt. Es erscheint plausibel, dass Aufmerksamkeit, die sich auf den Zusammenhang von Sprache und Identität richtet, die Motivation von LernerInnen beeinflusst. In diesem Bereich, der von (James und Garrett, 1992: 13f.) zutreffend als "soziale Domäne" von Sprachbewusstheit bezeichnet wurde, mag ein Schlüssel zur Klärung eines in der Lernerforschung beobachteten Phänomens liegen. Während sich Hinweise auf feststehende Erwerbssequenzen auch im Fremdspracherwerb zunehmend verdichten, bleibt immer noch die Frage nach dem Zusammenhang von "route" vs. "rate", d.h. den Faktoren, die Unterschiede in der Geschwindigkeit determinieren, mit der diese Erwerbsstufen von verschiedenen LernerInnen durchlaufen werden (Multhaupt, 2002: 73-75). Ob der Erwerb einer L2 als Bedrohung oder Bereicherung beurteilt wird, spielt hier sicherlich eine nicht unerhebliche Rolle.

Im zweiten Fall richtet sich Sprachaufmerksamkeit auf den Bereich sprachlicher Register. In Bialystoks Terminologie nimmt der kognitive Prozess der Kontrolle funktions-spezifische Sprech- und Schreibweisen ins Visier. Das bipolare, auf Diglossie beruhende Modell wird im Lernprozess dekonstruiert und es entsteht eine neue Repräsentation, die durchaus in mehreren Anläufen konstruiert wird (vgl. Dory Bahrns Konzept "a written language but easily to use"). Dies ist besonders, wenn auch nicht ausschliesslich, im schriftlichen Bereich relevant, wenn es um die adäquate Rezeption und Produktion von Texten geht. Wo immer der literate Umgang mit mehreren Sprachen eine wichtige Rolle spielt, wird die Reflexion der Besonderheiten schriftlicher Sprache ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts sein. Die Position des Englischen als Welt-

sprache auch in der universitären Ausbildung hat hierzu zahlreiche aufschlussreiche Studien veranlasst (z.B. Johns, 1997).

Im Bereich der Orthographie schliesslich zeigt sich, wie ein sehr spezifischer Aspekt der Zielsprache auf einer bestimmten Stufe des Lernprozesses die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich zieht. Faszinierend ist hier die bewusste Reflexion der graphematischen Realisierung von Sprache, die im mündlichen Sprachgebrauch durchaus geläufig ist. Der Rekurs auf Eigenschaften des Schriftsystems der L1 ist Teil der Analyse der Lernenden, die zu einer Modifikation des lernersprachlichen Systems im Bereich der Orthographie führt.

Ich hoffe, dass diese Ausführungen meinem anfangs formulierten Anspruch, nämlich die Perspektive der LernerInnen in den Mittelpunkt zu rücken, einigermaßen gerecht geworden sind. Für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts scheinen mir zwei Dinge von besonderer Wichtigkeit. Es ist einmal mehr die Orientierung des Unterrichts an lernersprachlichen Gegebenheiten. Wenn Lernende auf bestimmte Aspekte der Zielsprache aufmerksam werden, bieten sich Lernchancen, die man nicht ungenutzt lassen soll.

Zum anderen sprechen zumindest zwei der hier vorgestellten Beispiele für eine verstärkte didaktische Zuwendung zur Grammatik im schriftlichen Bereich. Wer sich auf schriftliche Texte in einer Fremdsprache einlässt, wird seine Aufmerksamkeit auf grammatische Aspekte lenken, die in der mündlichen Kommunikation weniger relevant sind und daher u.U. unbeachtet geblieben sind. Zum Abschluss füge ich noch einen weiterführenden Gedanken an: Lesen und Schreiben in einer Fremdsprache bedeutet auch die Fähigkeit zu entwickeln, fremde literate Praktiken zu analysieren und ins eigene kommunikative Repertoire zu integrieren. Studie-

rende aus dem deutschsprachigen Raum, die damit zurechtkommen müssen, ihr Wissen an einer Universität in England in Form von Essays zu demonstrieren, oder Angestellte in internationalen Unternehmen, die tagtäglich in mehreren Sprachen den jeweiligen Textsorten-Normen entsprechend schreiben müssen, können dies bezeugen. Die Sache wird ungleich schwieriger, wenn jemand aus einer stark mündlich geprägten Kultur sich mit den literaten Gepflogenheiten der westlich-industrialisierten Welt konfrontiert sieht.

### Bibliographie

- ABOU, Sélim / KASPARIAN, Choghig / HADDAD, Katia (Hrsg.) (1996): *Anatomie de la francophonie libanaise*, Quebec, AUPELF-UREF.
- AL-KHATIB, Mahmoud (Hrsg.): *Special Issue: The Arab World: Language and Cultural Issues*, Language, Culture and Curriculum, 13.2/2000.
- BIALYSTOK, Ellen (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COOK, Vivian (2002): *Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective*, in: COOK V. (Hrsg.): *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, Multilingual Matters, p. 325-343.
- EISENBERG, Peter (1996): *Sprachsystem und Schriftsystem*, in: GÜNTHER H./LUDWIG O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*, 2. Halbband. Volume 2. Berlin, New York, de Gruyter, p. 1368-1380.
- ENNAJI, Moha: *De la diglossie à la quadriglossie*, in: *Langues et Linguistique/Languages and Linguistics* 8/2001, p. 49-64.
- FERGUSON, Charles A. (1959): *Diglossia*, in: *Word* 15/1959, p. 325-340.
- GHAITH, Ghazi M. / SHAABAN, Kassim A. (1996): *Language-in-Education Policy and Planning: The Case of Lebanon*, *Mediterranean Journal of Educational Studies* 1.2/1996, p. 95-105.
- HUDSON, Alain (2002): *Outline of a Theory of Diglossia*, in: *International Journal of the Sociology of Language* 157/2002, p. 1-48.
- JAMES, Carl / GARRETT, Peter (Hrsg.) (1992): *Language Awareness in the Classroom*, London, New York, Longman.
- JOHNS, Ann M. (1997): *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KAYE, Alan S. (2002): *Comment on: Hudson:*

*Outline of a Theory of Diglossia*, in: *International Journal of the Sociology of Language* 157/2002, p. 117-125.

MAHMOUD, Abdulmoneim (2000): *Modern Standard Arabic vs. Non-Standard Arabic: Where do Arab Students of EFL Transfer from?*, in: *Language, Culture and Curriculum*, 13.2/2000, p. 126-136.

MCBEATH, Neil (2000): *Rebuilding a Nation: Language Policy in the Sultanate of Oman since 1970*, in: *Langues et Linguistique/Languages and Linguistics* 5/2000, p. 83-100.

MILIANI, Mohamed (2001): *Teaching English in a Multilingual Context: the Algerian Case*, in: *Mediterranean Journal of Educational Studies* 6.1/2001, p. 13-29.

MULTHAUP, Uwe (2002): *Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht*, in: BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.): *Grammatik und Spracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, Tübingen, Narr, p. 71-97.

OLSON, David R. (1994): *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2001): *Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen*, in: PORTMANN-TSELIKAS, P./SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, Innsbruck, Wien, München, Bozen, Studienverlag, p. 9-48.

SCHMIDT, Richard (2001): *Attention*, in: ROBINSON P. (Hrsg.): *Cognition and Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-32.

SIEBER, Peter (1998): *Parlando in Texten: zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*, Tübingen, Niemeyer.

THONHAUSER, Ingo (2001): *Multilingual Education in Lebanon: "Arabingliži" and other Challenges of Multilingualism*, in: *Mediterranean Journal of Educational Studies* 6./2001, p. 49-61.

THONHAUSER, Ingo (2003): *'Written language but easily to use!' Perceptions of Continuity and Discontinuity between Written and Oral Mode in the Lebanese Context of Bilinguality and Diglossia*, in: *Written Language and Literacy* 6.1/2003, p. 93-110.

WOLFF, Dieter (2002): *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*, in: *Der Deutschunterricht* 54.3 /2002, p. 31-38.

### Ingo Thonhauser

Tätig als Universitätslehrer und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Universitäten (Graz, Bristol/UK, Beirut/Libanon) und als Mitarbeiter des Entwicklungshilfeprogramms der Vereinten Nationen in Bagdad. Ab Wintersemester 2003/4 Lehrbeauftragter am Département de langue et de littérature allemandes der Universität Genf.