

Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen

Rudolf de Cillia, Universität Wien

Vorbemerkung

Im Jahr 1966 formulierte der angesehene Germanist Leo Weisgerber seine Sicht von Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig ist. (...) Vor allem aber gehen corruption du langage und corruption des moeurs Hand in Hand (...)“ (Weisgerber 1966, 73)

30 Jahre später lautet der Titel der einmal im Jahr erscheinenden Zeitschrift *Sociolinguistica*:

„Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable – Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable – Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe“. (Ammon/ Mattheier/ Nelde 1997)

Die beiden Zitate zeigen, wie sich die Bewertung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in den letzten Jahrzehnten verändert hat: Leo Weisgerber erklärt mit Blick auf die individuelle Mehrsprachigkeit (MS) die Einsprachigkeit zur Norm – die Herausgeber der Zeitschrift *Sociolinguistica* stellen die Einsprachigkeit als Ausnahme, die Mehrsprachigkeit als Regel hin. Das ist Ausdruck eines Paradigmenwechsels in der Wissenschaft – in der (Zweit-)Spracherwerbsforschung, der Sprachlehr- und -lernforschung, der Soziolinguistik –, der zu einer völlig anderen Wertung der Phänomene von Mehrsprachigkeit geführt hat. Dieser Paradigmenwechsel wurde m. E. in den Schulen noch nicht vollzogen.

Im Folgenden werden zunächst ein paar Fakten des erwähnten Paradigmenwechsels in der Wissenschaft skizziert, dann unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit an den Schulen besprochen und schließlich Vorschläge gemacht, wie dieser Paradigmenwechsel in den Schulen umgesetzt werden könnte.

1. Paradigmenwechsel in der Wissenschaft

Soziolinguistik, Sprachenpolitikforschung und Migrationsforschung haben eindrücklich nachgewiesen, dass Gesellschaften und Staaten immer mehrsprachig sind. Geschätzten 2500-8000 Sprachen¹ auf der Erde stehen ca. 200 Staaten gegenüber, und auch in Österreich sprechen nur ca. 88,6% der Wohnbevölkerung (nur) Deutsch, 8,6 % Deutsch und eine andere Sprache und 2,8% ausschließlich nicht Deutsch als Umgangss-

¹ Störig 1992 schätzt die Zahl der Sprachen auf 2500 bis 8000, bei Gordon 2005 finden sich 7299 „primary names“ unterschiedlicher Sprachen aufgelistet.

sprache (Volkszählung 2001, Statistik Austria 2002). Auch für die Sprachenpolitik von Europarat und EU ist Mehrsprachigkeit ein zentraler Bestandteil europäischer Identitätskonstruktionen und der Bildungsziele europäischer Schulen: L1 plus 2 lautet das Ziel im Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1996, 72) und eines der Barcelona-Ziele: „Kommunikation in der Muttersprache plus zwei weiteren Sprachen“ (Europäische Kommission 2008, 5).

Die **Zweit-Spracherwerbsforschung**, die sich ab den 70er Jahren erst richtig entwickelt hat,² widerlegt Befürchtungen, dass frühe Zwei- und Mehrsprachigkeit schädlich sei, und weist nach, dass unter günstigen Bedingungen problemlos zwei und auch mehr Sprachen im frühen Kindesalter gleichzeitig erworben werden können. Ansätze, die die Mehrsprachigkeit modellieren, betrachten entweder Zwei- und Mehrsprachigkeit unter einem begrifflichen Konzept wie Cooks Multikompetenz Modell (Cook 1992)³ oder betonen – v.a. in der Tertiärsprachenforschung – die Unterschiede zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit (vgl. Hufeisen 2005). Mittlerweile hat sich eine eigene Disziplin „Mehrsprachigkeitsforschung“ etabliert, die stärker soziolinguistisch geprägt ist als die eher psycholinguistisch orientierte Spracherwerbsforschung (de Angelis 2007)⁴.

Die Entwicklung der Zwei- und Mehrsprachigkeit ist natürlich abhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (dem „Sprachkapital“, vgl. Brizic 2007) und einer Reihe von Individuenvariablen (z.B. Einstellungen zur Mehrsprachigkeit; sprachliches Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen in die eigene Sprache, vgl. Akkuş/ Brizić/ de Cillia 2005).

Schließlich perspektivieren und konzeptualisieren neue Entwicklungen in der **Sprachlehr- und -lernforschung** Phänomene der MS heute anders als noch vor 15, 20 Jahren: Die Tertiärsprachenforschung (Hufeisen /Neuner 2003) weist nach, dass das Lernen einer zweiten und weiteren Fremdsprache anderen Gesetzmäßigkeiten unterliegt als das Erlernen der ersten Fremdsprache. Die Interkomprehensionsforschung (vgl. Klein/ Rutke 2004, Klein /Stegmann 2000) stellt die perfekte Beherrschung einer Zielsprache in Frage und nutzt die Synergien von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen schon gelernten Sprachen und noch zu lernenden zum Erlernen v.a. rezeptiver Fertigkeiten. Im Zusammenhang damit wurden mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze entwickelt, die einzelsprachliche Didaktiken ergänzen und durch Inferenzverfahren sprachliche Transferprozesse nutzen (Meissner/ Reinfried 1998).

Im Zuge dieser Entwicklung werden schließlich auch die betreffenden Phänomene anders konzeptualisiert und die Begriffe anders definiert.

2. Begriffe und Konzepte: Zweisprachigkeit – Mehrsprachigkeit

Es gibt mittlerweile eine Fülle von Forschungen, die sich mit Konzeptualisierungen des Phänomens der MS befassen und mit Diskursen über Mehrsprachigkeit. Und es sind viele unterschiedliche Kategorisierungen von MS möglich (siehe z.B. „Typologie der

² Ein Reader zur Zweitspracherwerbsforschung (Hatch 1977) führt vor 1965 nur sieben Studien zu Second Language Acquisition an.

³ „multi-competence means knowledge of two or more languages in one mind“, (<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/UsingL1.htm>, 15.6.09)

⁴ Forschungsprojekte wie z.B. das in Basel durchgeführte „Mehrsprachigkeit im Gehirn“ stellen auch neurobiologische Korrelate der Mehrsprachigkeit fest und rekonstruieren mit Magnetresonanztomografieuntersuchungen, wo wie im Gehirn Sprache verarbeitet wird, v.a. auch bei 3., 4. Sprachen.

Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen“ bei Bausch 2003, 440ff.). Hier seien an begrifflichen Differenzierungen nur die angeführt, die im vorliegenden Kontext nützlich sind.

Zunächst ist es sinnvoll, gesellschaftliche /kollektive Mehrsprachigkeit und individuelle Mehrsprachigkeit zu unterscheiden⁵ (vgl. auch „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“, Europäische Kommission 2005⁶): Ersteres meint die Verwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, einem Staat, einer politischen Einheit, letzteres die Tatsache, dass ein Individuum Kenntnisse in mehr als zwei Sprachen besitzt, wobei es sich dabei nicht um quasimuttersprachliche Sprachbeherrschung handeln muss. Bertrand /Christ formulieren das wie folgt:

„Als mehrsprachig darf schon bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat ...“ (Bertrand/ Christ 1990, 208, zit. nach Christ 2004, 31).

In schulischen Kontexten ist es zweifellos wichtig, zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit zu differenzieren (vgl. auch Bausch 2003: 439) – sowohl was die Modellierung der Spracherwerbsprozesse betrifft als auch aus sprachpolitischen Gründen („nur“ Zweisprachige zeigen eine Präferenz für ein Leitsprachenmodell L1 + lingua franca, Christ 1991, 26).

„Mehrsprachigkeit“ wird ganzheitlich, nicht additiv konzeptualisiert, z.B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS):

„Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gemeinschaft bis zur Sprache anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ (Europarat 2001, 17)

3. Zwei- / Mehrsprachigkeit an den Schulen

Die oben festgestellte Mehrsprachigkeit von Gesellschaften findet Ihren Ausdruck natürlich in den Schulen. Dabei kann man zunächst unterscheiden zwischen

- innersprachlicher Mehrsprachigkeit (Wandruszkas „muttersprachliche“ MS, 1979),
- lebensweltlicher MS: v.a. bei sprachlichen Minderheiten, und
- fremdsprachlicher MS. Die MS in der lingua franca, der „Weltsprache Englisch“ (Reich 2009) ist vermutlich beiden Bereichen zuzuzählen.

⁵ Die terminologische Differenzierung in den Arbeiten des Europarats zwischen „Multilingualität“ „Viel-sprachigkeit“ (multilingualism/ multilinguisme) als kollektive Form und Plurilingualität, „Mehrsprachigkeit“ (plurilinguism/ plurilinguisme) als individueller Form (Europarat 2001, 17) wird hier nicht verwendet. Sie wird auch in Dokumenten der EU nicht so übernommen.

⁶ „Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum.“, Europäische Kommission 2005, 3.

3.1. Innersprachliche Mehrsprachigkeit

Kompetente SprecherInnen einer Sprache verfügen zunächst über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache – und gerade im deutschsprachigen Raum spielt diese innersprachliche Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext eine gewisse Rolle. Das meint zunächst die sprachliche Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Standardsprache mit den drei Varietäten des Schweizer Hochdeutsch, des österreichischen Deutsch und deutschländischen Deutsch. Sie spielt v.a. eine Rolle für die Sprachloyalität der eigenen Varietät gegenüber (Muhr 2005, Scharloth 2005). Und das betrifft zweitens die Diglossie zwischen Dialekt und Hochsprache, die in den 70er Jahren unter dem Vorzeichen „Dialekt und Sprachbarrieren“ diskutiert wurde und heute in der Sprachdidaktik völlig zu Unrecht kaum ein Thema ist, obwohl sie regional in der Praxis mit Sicherheit von Bedeutung ist (Ammon/ Kellermeier 1997), v.a. in der Schweiz, wo in der Schule nur 7,5 % der SchülerInnen regelmäßig ausschließlich Hochdeutsch sprechen (Lüdi/Werlen 2005, 83, Grafik 28).

3.2. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Autochthone Minderheitensprachen

In allen europäischen Staaten gibt es autochthone Minderheiten, die häufig durch gesetzliche Maßnahmen geschützt sind (z.B. „Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen“, vgl. de Cillia/ Busch 2006). Die bildungspolitischen Regelungen für diese Minderheiten weisen einerseits häufig Lücken im Vorschul- und Kindergartenwesen auf, sie ermöglichen aber doch oft zumindest in der Primarschule eine schulische Sozialisation auch in der Minderheitensprache als Unterrichtssprache. Zu den autochthonen Minderheiten sind auch die Gebärdensprachen zu zählen, auch wenn sie nur in einigen Ländern⁷ in der einen oder anderen Form als solche anerkannt sind.

Auf Österreich bezogen: Für die sechs offiziell anerkannten lautsprachlichen Minderheiten⁸ gibt es eigene Schulgesetze für Slowenen, Burgenlandkroaten und Ungarn in Kärnten und im Burgenland, die unter günstigsten Bedingungen eine durchgängige zweisprachige Ausbildung bis zur Matura ermöglichen, aber keine staatlichen schulpolitischen Regelungen für die Roma/ Sinti, Tschechen und Slowaken. Und die schulische Ausbildung von Gehörlosen/ Hörbehinderten erfolgt im Wesentlichen „oralistisch“ im Rahmen des Behindertenschulwesens.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Die zweite Form der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in europäischen Schulen stellen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund dar, die zahlenmäßig in der Regel viel stärker als die autochthonen Gruppen sind. Laut der PISA-Studie 2006 stammen 7,9% der SchülerInnen in europäischen Staaten aus Migrantenfamilien, aber nur 4% sprechen zu Hause nicht eine offizielle Sprache! (Eurydice 2008: 22)

Für diese neuen Minderheiten sind in den seltensten Fällen eigene Curricula und Schultypen vorgesehen. Die betreffenden Kinder besuchen den Regelunterricht und wer-

⁷ z.B. in Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Österreich, Norwegen, Portugal, Schweden, in der Tschechischen Republik, in der Slowakischen Republik, im Kanton Zürich in der Schweiz.

⁸ Die wichtigsten Minderheitenschutzbestimmungen finden sich im Artikel 8, Abs. 2 der Österreichischen Bundesverfassung, im Artikel 7 des Staatsvertrags von 1955 und im Volksgruppengesetz 1976 (vgl. de Cillia/ Wodak 2006).

den mit pädagogischen Zusatzmaßnahmen versorgt: L2-Unterricht in der jeweiligen Staatssprache (der Schwerpunkt der Sprachförderung, verpflichtend, mit großzügigem Stundendeputat ausgestattet mit dem Ziel, die Kinder möglichst schnell in die Regelschule zu integrieren); muttersprachlicher Unterricht in „Herkunftssprachen“ (freiwillig, unverbindlicher Charakter, häufig außerhalb des regulären Unterrichts mit wesentlich geringerem Stundendeputat, hat keine Relevanz für die schulische Karriere, Fach und Lehrpersonen sind im Unterrichtswesen marginalisiert, vgl. Çinar 1998); Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“. Eine ausgewogene zweisprachige Entwicklung des Kindes ist kaum möglich, häufige Folge davon ist individueller Sprachwechsel und Assimilation.

In Österreich machten die „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ 2007/08 gesamtösterreichisch 20,7% der PflichtschülerInnen aus, in Wien war der Prozentsatz mit ca. 52,7% besonders hoch. Die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen zeigt eine klare Bildungsbenachteiligung dieser SchülerInnen mit Migrationshintergrund: in der Sekundarstufe sind sie in Hauptschulen (19,6%) und Sonderschulen (27,2%!) überrepräsentiert und in den Gymnasien (AHS, 12,5%, bzw. BHS, 10,5%⁹) deutlich unterrepräsentiert. (bmu:kk 2009a)

3.3. Fremdsprachliche Zwei- / Mehrsprachigkeit

Die quantitativ wichtigste Form der Mehrsprachigkeit in den europäischen Schulen ist schließlich der Fremdsprachenunterricht. Die Schulsprachenpolitik spielt hier eine zentrale Rolle, denn Fremdsprachenkompetenzen werden in erster Linie in den schulischen Bildungsinstitutionen erworben: 59% der EuropäerInnen erwerben ihre Fremdsprachenkenntnisse in einer weiterführenden Schule. Im Jahr 2005 verfügte übrigens etwas weniger als die Hälfte der Bevölkerung – 44% – eu-weit überhaupt über keine Fremdsprachenkenntnisse (Durchschnitt der EU-25: 44%; Vereinigtes Königreich: 62%, Luxemburg: 1%; Deutschland: 33%, Österreich: 38%; Eurobarometer spezial 2006, 10¹⁰) wobei die wichtigste Fremdsprache Englisch ist (38 %) vor Deutsch (14 %) und Französisch (14%), Spanisch (6 %) und Russisch (6%) (a.a.O., 13). Zwei Fremdsprachen sprechen 28% der EuropäerInnen, drei Fremdsprachen 11%. (a.a.O., 9). Das wiederum hängt wohl unmittelbar mit den in den Schulen unterrichteten Fremdsprachen zusammen: 2005/06 lernten in den EU-27 Ländern auf der Sekundarstufe I (ISCED 2¹¹) 86,4% der SchülerInnen in den Schulen Englisch, 24,5% Französisch, 11,4% Deutsch, 7,6 Spanisch und 2,7% Russisch.

Ein wesentliches Merkmal dieser europäischen Schulsprachenpolitik ist, dass nach wie vor noch nicht in allen Ländern zwei Fremdsprachen im Laufe der Schulpflicht gelernt werden, wie es die EU empfiehlt (s.o.): 45,6% der SchülerInnen lernen auf der Sekundarstufe I nur eine Fremdsprache, auf der Sekundarstufe II sind es 37,0%. (Eurydice 2008: 58). Ein zweites Merkmal ist die geringe Diversifizierung, wie die obigen Zahlen zeigen. Die Tendenzen gehen in Richtung Förderung von Zweisprachigkeit in der jeweiligen Staatssprache und der Globalsprache Englisch. Der Befund zu Österreich verstärkt diesen Eindruck: Das österreichische Schulwesen ist ausgelegt auf fremdsprachliche **Zweisprachigkeit**, und nicht auf Mehrsprachigkeit: 2004/05 lernten in der Sekundarstufe I 89,81% nur eine Fremdsprache, auf der Sekundarstufe II waren es immer noch 59,6% – und diese eine Fremdsprache ist praktisch immer Englisch (ÖSZ 2007).

⁹ AHS = allgemeinbildende höhere Schulen, BHS= berufsbildende höhere Schulen

¹⁰ Fragestellung: „Einmal abgesehen von Ihrer Muttersprache: Welche Sprachen können Sie gut genug sprechen, um sich darin zu unterhalten?“

¹¹ ISCED = International Standard Classification for Education

4. „Bekenntnis“ zur Mehrsprachigkeit – Praxis der Zweisprachigkeit

„Bekenntnis“ zur Mehrsprachigkeit in Absichtserklärungen und Feiertagsreden – Praxis der Zweisprachigkeit in den Schulen – so kann man die europäische Schulsprachenpolitik zusammenfassen, wobei fremdsprachliche Zweisprachigkeit v.a. in Englisch forciert wird, der Fremdsprachenunterricht viel zu wenig diversifiziert, die lebensweltliche Zwei- und MS in den Migrationssprachen und Gebärdensprachen teils halbherzig, teils gar nicht gefördert wird.

Das entspricht zunächst nicht dem gesellschaftlichen Sprachbedarf – und das ist das erste gewichtige Argument für eine Neuorientierung im Sprachenunterricht: Eine Untersuchung zum Sprachbedarf in österreichischen Betrieben (Archan/ Dornmayr 2006) zeigt zwar eine hohe Nachfrage nach Englisch (81%), aber auch eine gewisse Nachfrage (zwischen 8 und 30%) in den Nachbarsprachen, die durch das öffentliche Schulsystem nicht gedeckt wird. In vielen gesellschaftlichen Bereichen gibt es den weiteren Bedarf an qualifizierter MS in den Migrationssprachen, in den medizinischen Berufen, in Pflegeberufen, bei der Exekutive und nicht zuletzt in den Kindergärten und Schulen. Man braucht qualifizierte mehrsprachige Lehrkräfte in den Bildungsberufen, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht für mehrsprachige Kinder zu erreichen. Denn es sollte ein sprachliches Menschenrecht auf Literalisierung in der Erstsprache, Familiensprache geben, auch deshalb, weil die Erstsprache, zumindest nach den mehrheitlichen Befunden in der Spracherwerbsforschung, eine wichtige Rolle beim Erwerb jeder weiteren Sprache spielt. (Cummins 2006)

Schließlich spricht der oben ausgeführte Paradigmenwechsel in den Wissenschaften von der Sprache für einen neuen, integrativen Zugang zum Sprachenlernen an den Schulen, um die sprachlichen Ressourcen unserer Gesellschaft optimal zu nutzen und gleichzeitig eine möglichst große Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Es geht also letztlich um eine komplette Neuorientierung, denn die gesellschaftlich gegebene Vernetztheit von Sprachen im Spracherwerb und Sprachlernprozess sollte in einer dementsprechenden Vernetzung der Sprachen in den Schulen ihren Ausdruck finden, was häufig in die Termini curriculare Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachenkonzept gefasst wird.

5. Für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung

Eine Reihe von wertvollen Konzepten zur Umsetzung integrativer MS in den Schulen, von Vorschlägen und unterrichtspraktischen Modellen sind mittlerweile von Sprachendidaktik und Sprachlehrforschung erarbeitet und vorgeschlagen worden, die nur darauf warten, in den Schulen umgesetzt zu werden bzw. in einigen Ländern z.T. schon umgesetzt sind: Unterschiedliche Programme der Sprachsensibilisierung (*language awareness*, *éveil aux langues*, *janua linguarum*); Interkomprehensionsmodelle wie EurocomRom, EurocomSlav, EurocomGerm zur Entwicklung der rezeptiven MS (Klein/ Stegmann 2000), die in Österreich noch nicht Eingang in die Schulen gefunden haben, in Deutschland allerdings schon in einer Reihe von Schulversuchen erprobt wurden.

Dennoch dürfte noch immer gelten, was Gnutzmann im Sammelband „Mehrsprachigkeit im Fokus“ feststellt:

„Auch wenn die generelle Zustimmung zu einem Lernziel Mehrsprachigkeit innerhalb der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung (fast) einhellig sein dürfte, so verbleiben viele Fragen hinsichtlich der theoretischen Konzeption wie auch Umsetzbarkeit, vor allem in der täglichen Praxis des (Fremd)Sprachenunterrichts.“ (Gnutzmann 2004, 51)

Ein Prinzip durchgängiger Sprachbildung kann v.a. dann optimal umgesetzt werden, wenn es auf einem „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“ aufbaut, das die Funktionen der einzelnen Sprachen, die im schulischen Bereich verwendet werden, definiert und zueinander in Beziehung setzt.

Bei genauerem Hinschauen ist das gar nicht so einfach, denn unterschiedliche Sprachen haben unterschiedliche Funktionen für je unterschiedliche Beteiligte im Bildungsprozess. Boeckmann (2009) weist auf die terminologische „Sprachen-Vielfalt“ hin, mit der wir es zu tun haben. Deutsch etwa ist zunächst Erstsprache, Muttersprache eines Teils der Schülerinnen, aber auch Zweit-, Dritt- etc.-Sprache, „Standardsprache“, „Staatsprache“, „Schulsprache / Unterrichtssprache/ Bildungssprache“, „Mehrheits-/ Nationalsprache“, „Amtssprache“. Auf der anderen Seite haben wir es zu tun mit den „Erstsprachen“, Herkunftssprachen, „Familiensprachen“ derjenigen Kinder, für die nicht Deutsch die Sprache der Primärsozialisation ist. Schließlich noch mit den „Fremd“sprachen, wo zumindest bei der lingua franca Englisch die Grenze zur Zweitsprache fließend ist. Dabei handelt es sich natürlich nicht nur um Etikettierungen oder Nomenklaturen, sondern es stecken unterschiedliche Operationalisierungen der Funktionalität der einzelnen Sprachen hinter den Termini.

In einem Projekt am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz¹² wird eine Unterscheidung zwischen „Sprache(n) der Bildung“ („Languages of Education / Langues d'éducation“) – womit alle Sprachen, die in der Schule vorkommen, gemeint sind (Mutter-/ Herkunftss-, Mehrheits-/ Minderheitssprachen, Zweit- und Fremdsprache) – und „Schul-/ Unterrichtssprachen“ („langue(s) de scolarisation – languages of schooling“) getroffen – diejenigen Sprachen, die als offizielle Unterrichtssprachen Verwendung finden.¹³ In einem weiteren Projekt des EFSZ in Graz, MARILLE („Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung“¹⁴), werden der plurilinguale Mehrheitssprachenunterricht in den Klassenzimmern und die Strategien der Lehrkräfte, mit einer multilingualen Schülerschaft umzugehen, untersucht. Derartige Forschungen sind eine Voraussetzung dafür, ein fundiertes „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“ zu erstellen, das innersprachliche, lebensweltliche und fremdsprachliche MS integriert und alle am Bildungsprozess beteiligten Sprachen in ihrer mehrfachen Funktionalität erfasst.

Viel an weiterer Forschungsarbeit ist da noch zu leisten, um die wissenschaftlichen Grundlagen für eine der curricularen MS verpflichteten Schule zu festigen. Z.B. „Sprachlehr- und Sprachlernprozesse vielsprachiger Menschen zum Thema machen“ (Krumm 2005, 33). Letztlich könnte eine empirisch genaue Beschreibung und Analyse des Ineinandergreifens schulischer und außerschulischer Sprachlernprozesse aller an der lebensweltlichen MS im weitesten Sinn beteiligten Sprachen wichtige Hinweise für die Entwicklung schulischer Sprachförderkonzepte liefern: zu vermuten ist, dass Kinder und Jugendliche wesentlich mehr außerschulische Sprachlernanlässe über die neuen Medien

¹² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_EN.asp?, eingesehen am 18.6.09

¹³ Interessanterweise war ursprünglich von der sprachenpolitischen Abteilung des Europarats die Bezeichnung „language(s) of education/ schooling/ school education“ verwendet worden, die Boeckmann als „Sprachen der Bildung“ übersetzt.

¹⁴ Majority language instruction as basis for plurilingual education Subtitle: Diversifying “Mother Tongue” Teaching in Multilingual Contexts.

nutzen, als man gemeinhin annimmt, v.a. in der Globalsprache Englisch, und vermutlich mit den Ängsten, die den Zugang zu neuen Sprachen behindern (Klein/ Stegmann 2000,17), mit Sprachgrenzen und sprachlichen „Reinheitsgeboten“ (Gogolin) deutlich entspannter umgehen als Lehrpersonen. Darauf weisen auch die Ergebnisse von Wojnesitz zu „Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS“ hin. (Wojnesitz 2009)

Reich umreißt so ein „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“ wie folgt: Es

„... ist zu verstehen als Orientierungsrahmen für eine Bildungspolitik, die der veränderten Sprachensituation der Gegenwart und ihrer voraussichtlichen Dynamik in Übereinklang mit der politischen Grundordnung Rechnung trägt und dabei – wie jeder pädagogische Entwurf – die Interessen der Individuen wie die Interessen der Gesellschaft auszugleichen versucht“ (Reich 2009, 65)

Und er weist auf die Funktionsänderung, ja Auflösung von Begriffen wie National- oder Muttersprache hin, angesichts der realen Situation, wo „fremde Muttersprachen“ und eine „Weltsprache“ einen wesentlichen Teil der Freizeit und höheren Bildung bestimmen (a.a.O.). Ein Vorschlag zur Bündelung sprachbezogener Lernprozesse in seiner Rede ist besonders bedenkenswert:

„Dem Lernen der verschiedenen Sprachen sind kognitive Inhalte gemeinsam, die nicht für jede Sprache neu erarbeitet werden müssen: grammatische und semantische Begriffe, Lern- und Erschließungsstrategien, sprachvergleichende und sprachgeschichtliche Elemente. Sie können zusammen mit Grundbegriffen der Sprachsoziologie und der Sprachpsychologie zu einem Fach „Sprache“ gebündelt werden, das als verbindende Disziplin der sprachlichen Bildung, von der Primarstufe bis in die Sekundarstufe II gedacht werden kann.“ (71)

Erfahrungen mit einem Gesamtsprachenkonzept gibt es in der Schweiz, die hier eine Vorreiterrolle einnahm (EDK 1998). In den österreichischen Lehrplänen finden sich gerade einmal ein paar zaghafte Hinweise auf MS, auf einen „Tertiärspracheneffekt“ – von einer systematischen Vernetzung der Sprachen kann keine Rede sein. Für die LehrerInnen, speziell die SprachlehrerInnen, erfordert eine Neuorientierung ein grundlegendes Umdenken. Eva Veters Studie zur „Sprachenbewusstheit“ von Fremdsprachen-LehrerInnen zeigt, dass zumindest in der kognitiven und affektiven Komponente dieser Sprachenbewusstheit (weniger in der „pragmatischen“) Ansätze für einen Paradigmenwechsel in Richtung Mehrsprachigkeit festzustellen sind. (Vetter 2008)

So eine Umstellung kann nicht ohne eine grundlegende Umstellung der LehrerInnen-, v.a. aber auch Weiterbildung vor sich gehen. Krumm spricht davon, dass es die „schwierigste Korrektur für das Bildungswesen“ sein werde „nicht mehr LehrerInnen für Englisch oder Französisch auszubilden, sondern Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeit, die zwar eine bestimmte Sprache unterrichten, dabei aber die Vielsprachigkeit der Lernenden zulassen und die Mehrsprachigkeit fördern“ (Krumm 2005, 35).

Zu einem Paradigmenwechsel hin zu einer mehrsprachigen Schule gehört schließlich auch, dass Sprache und Mehrsprachigkeit thematisierende Module in die Ausbildung eines jeden Unterrichtsfachs, auch Mathematik, Geschichte oder Biologie, integriert werden. Die zentrale Bedeutung der Sprache/n im Bildungsprozess, als heuristisches Instrument, als Mittel der Wissensaneignung und -vermittlung, als Medium der Identitätsbildung und sozialen Interaktion macht dies unerlässlich. Denn letztlich ist jeder Unterricht auch Sprachunterricht.

Literaturhinweise

- Akkuş, Reva/ Brizić, Katarina/ de Cillia, Rudolf (2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Wien: BMBWK.
- Ammon, Ulrich/ Kellermeier, Birte (1997): Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions-Erweckungsküsschens. In: Deutsche Sprache 1/1997
- Ammon, Ulrich/ Mattheier, Klaus J./ Nelde, Peter H. (Hrsg.) (1997): Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable – Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable – Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe. Sociolinguistica Bd 11.
- De Angelis, Gessica: (2007): Third or additional language acquisition. Clevedon u.a.
- Archan, Sabine/ Dormmayr, Helmut (2006): Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Wien: ibw Schriftenreihe 131.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003, 4. vollständig neu bearbeitete Aufl.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: 439-445.
- Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Blanche-Benveniste, Claire/ Valli, André (Hrsg.) (1997): L'intercompréhension. Le cas des langues romanes. = Le français dans le monde: Numéro spécial, Recherches et applications.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2009): ‚Sprachen der Bildung‘ statt ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2009: 16-28.
- Brizić, Katarina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bmukk/ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung bmwf (Hrsg.) (2007): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Wien: bmukk & bmwf.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bmukk (Hrsg.) (2009a): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2007/2008. Wien: bmukk.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bmukk (Hrsg.) (2009b): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich Statistische Auswertung für das Schuljahr 2007/08. Wien: bmukk.
- Christ, Herbert (1991): Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen.
- Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen, 2004: 30-38.
- Çinar, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck.
- Cook, Vivian J. (1992): Evidence for multi-competence. In: Language Learning, 42/4: 557-591.
- Cummins, Jim: (2006): Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon u.a.
- de Cillia, Rudolf (2008): Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2008: 16-27.
- de Cillia, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt / Celovec: Drava: 251-257.
- de Cillia, Rudolf/ Busch, Brigitta (2006): Language Policies / Policies on Language in Europe. In: Brown, Keith (Hrsg.) Encyclopedia of Language and Linguistics. 2nd ed. Oxford: Elsevier. Art. 4263, Vol 9, 707.
- de Cillia, Rudolf/ Wodak, Ruth (2006): Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik. Innsbruck u.a.: Studien Verlag.

- EDK = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998): Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“. Bern: EDK.
- Eurobarometer spezial 243 (2006): Welle 64,3. Brüssel: Europäische Kommission.
- Europäische Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg.
- Europäische Kommission (2005): Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Mitteilung der Kommission vom 22.1.2005.
- Europäische Kommission (2008): Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Mitteilung der Kommission vom 18.9.2008.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.
- Eurydice (2008): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2008.
- Gnutzmann, Claus (2004): Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? In: Bausch Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen: 45-54.
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen: 55-61.
- Gordon, Raymond G., Jr. ed. (2005): *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/> 20.06.2009
- Hatch, Evelyn (1977): *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Newbury House Pub.
- Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg.
- Hufeisen, Britta/ Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum: theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2005): *Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*. In: Hufeisen, Britta/ Lutjeharms, Madeline, 2005: 9-18.
- Klein, Horst G./ Stegmann, Tilbert D.(2000): *EuroComRom – die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen.
- Klein, Horst G./ Rutke Dorothea (Hrsg.) (2004): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, Britta/ Lutjeharms, Madeline: 27-36.
- Lüdi, Georges/ Werlen, Iwar (2005): *Eidgenössische Volkszählung 2000. Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Meissner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: Meissner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr: 9-23.
- Muhr, Rudolf (2005): *Language Attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages*: In: Muhr, Rudolf: *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt am Main: Peter Lang: 11-20.
- ÖSZ = Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum (2007): *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005*. Graz.
- Reich, Hans H. (2009): *Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung*. In: ÖSZ / BMUKK (Hrsg.): *Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich*. Konferenzbericht. ÖSZ Fokus 8. Graz: ÖSZ: 61-70.

- Scharloth, Joachim (2005): Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. In: Muhr, Rudolf: 209–239.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2002): Volkszählung 2001. Hauptergebnisse I – Österreich.
- Störig, Hans Joachim (1992): Abenteuer Sprache. Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde. Berlin: Humboldt.
- Vetter, Eva (2008): Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht? Habilitationsschrift Wien.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München.
- Weisgerber, Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: *Wirkendes Wort* 16/2-1966: 273-289.
- Wojnesitz, Alexandra (2009): Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Phil. Diss. Wien.