

ADELHEID HU

5. MIGRATIONSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT UND SCHULISCHER FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT: FORSCHUNG, SPRACHENPOLITIK, LEHRERBILDUNG

„In Lingala habe ich nie gedacht. Also meist nur Französisch, habe ich nur gedacht. I buy' – 'j'achète'. Weil bei uns in Zaïre spricht man Lingala, aber in der Schule ist das Französisch. Alle Grammatiken sind in Französisch, alle Lehrer auch.“ (...) Es gibt manche Wörter, wenn das nur in Englisch steht, zum Beispiel 'price', ja, und im Französischen ist das 'prix', für mich ist das leichter zu behalten, dann weiß ich 'price' ist 'prix'.“ (Interviewauszug mit einer Schülerin der Jahrgangsstufe 10 einer deutschen Hauptschule über die Rolle von Lingala und Französisch für ihr Englischlernen, vgl. Hu 2003, S. 205).

„Ich denke mal in Englisch, mal in Deutsch, mal in meiner Muttersprache. Wie sie mir so einfallen, die Wörter. So manche Wörter, die fallen mir in Englisch jetzt nicht ein, dann denk' ich auf Deutsch oder Singhalesisch. Und wenn du Französisch lernst? Ja, dann Deutsch, das steht ja auch im Buch. Dann ist meine Muttersprache komplett weg, auch Englisch ist dann komplett weg.“ (Interviewauszug mit einem Schüler der Jahrgangsstufe 10, der vor vier Jahren aus Sri Lanka nach Deutschland gekommen ist und seitdem hier ein Gymnasium besucht, vgl. Hu 2003, S. 278)

5.1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in zweifacher Hinsicht ein zentrales Thema der heutigen Schulen: Zum einen geschieht in vielen Ländern schulisches Leben, Lernen und Lehren unter den Bedingungen einer sprachlichen und kulturellen Vielfalt, auf welche die in nationalstaatlichen Traditionen verwurzelten und an der Leitvorstellung sprachlich-kultureller Homogenität orientierten Schulsysteme eher zögerlich und ohne tiefgreifende Konzepte reagieren (vgl. Gogolin 1994). Mehrsprachigkeit ist somit *Voraussetzung* schulischen (Sprachen-)Lernens, da ein großer Teil der Schüler/innen bereits vor Schulbeginn mit mehr als einer Sprache aufwächst oder als sogenannte 'Seiteneinsteiger' ins deutsche System wechselt, um auf der Basis einer anderen Erstsprache dann Deutsch als Zweitsprache bzw. die anderen Schulfremdsprachen zu erlernen (vgl. für die Mehrsprachigkeit spezifischer Regionen in

Deutschland Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003, Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003).

Zum anderen ist Mehrsprachigkeit auch erklärtes *Ziel* schulischer Bildung: Durch das Lernen von Fremdsprachen, in Deutschland traditionellerweise z. B. Englisch, Französisch oder Spanisch, sollen die Schüler/innen in die Lage versetzt werden, interkulturelle kommunikative Kompetenzen zu erlangen, um über die Landesgrenzen hinweg kommunizieren zu können und Verständnis für die Denkweisen anderer zu gewinnen. Insbesondere der Europarat und die Europäische Kommission haben in den vergangenen Jahren eine aktive Schulsprachenpolitik in diese Richtung verfolgt. Gefordert wird, dass jeder junge Mensch in Europa neben der sogenannten 'Muttersprache' mindestens zwei europäische Sprachen lernt. Damit soll eine größere Einheit und Verständigung unter den Mitgliedstaaten erreicht und gleichzeitig die europäische Vielfalt der Sprachen erhalten werden (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 14 ff.).

Zwei Ausprägungen von Mehrsprachigkeit treffen hier also zusammen, die allerdings keineswegs deckungsgleich sind: Die in Deutschland oft als 'Migrations-sprachen' bezeichneten Sprachen wie etwa Türkisch, Polnisch, Farsi oder Arabisch sind in der Regel nicht die Schulfremdsprachen; wenn überhaupt, werden sie meist als 'muttersprachlicher Ergänzungsunterricht' außerhalb des regulären Curriculums angeboten. Im 'klassischen' Fremdsprachenunterricht hingegen stehen andere Sprachen im Zentrum, und die bereits vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler/innen wird oft kaum wahrgenommen bzw. sogar als Störfaktor für fremdsprachliches Lernen angesehen (vgl. Hu 2003). Auch der oben erwähnte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) geht in dieser Hinsicht keine neuen Wege: Im Mittelpunkt stehen die Sprachen der Mitgliedsländer, außereuropäische Sprachen bzw. Migrationssprachen spielen hier keine Rolle (vgl. aber für eine erweiterte und integrierende Perspektive Council of Europe 2007). Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik sind folgende Fragen somit von zentraler Bedeutung: Sind die gängigen Organisationsformen sprachlichen bzw. fremdsprachlichen Lernens in den traditionell etablierten Strukturen und Fachgrenzen der aktuell anzutreffenden sprachlich-kulturellen Vielfalt noch angemessen? Und darüber hinaus: Inwieweit müssen sich die Methodik und die Didaktik der Fremdsprachenvermittlung angesichts der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit ändern, um Plurilingualismus im Sinne einer sprachenübergreifenden kommunikativen Kompetenz zu fördern (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 17)?

In meinem Beitrag gehe ich zunächst kurz auf eine qualitativ-empirische Studie zu schulischem Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ein, die 2003 erschien (Hu 2003). Auf der Basis von Interviewdaten – erhoben an einer Hauptschule und einem Gymnasium – konnte hier gezeigt werden, dass die Selbstwahrnehmung der Schüler/innen und die Fremdwahrnehmung durch die Fremdsprachenlehrer/innen im Hinblick auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für das Lernen dritter oder vierter Sprachen beträchtlich differieren. Außerdem wurde deutlich, dass Mehrsprachigkeit – je nach sozialer Situation der Lernenden

und je nach dem Prestige der Sprachen – sehr unterschiedlich gewertet wird. Im zweiten Teil skizziere ich die aktuelle Forschungsentwicklung, gerade auch in allerjüngster Zeit. Was hat sich in den letzten 10 Jahren getan? Ich werde dabei zeigen, dass trotz einer lebhaften Forschungs- und Theorieentwicklung im Bereich der Mehrsprachigkeit und ohne Zweifel wichtiger Ergebnisse auch für die Thematik hier gerade die in den Schulen häufig anzutreffende Situation, das Erlernen von Schulfremdsprachen auf der Basis einer mehr oder weniger unsystematisch erworbenen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, immer noch zu den eher weniger erforschten Konstellationen gehören. Im dritten Abschnitt gehe ich auf aktuelle schulsprachenpolitische und curriculare Aspekte ein und frage danach, welche Formen von Mehrsprachigkeit dadurch tatsächlich gefördert werden. Im letzten Teil komme ich auf Konsequenzen zu sprechen, die sich für die Aus- und Fortbildung von (Fremd-)Sprachenlehrer/innen ergeben.

5.2 Migrationssprachen und Fremdsprachenunterricht: Rückblick auf eine Fallstudie an einer Hauptschule und einem Gymnasium

Um das Thema Mehrsprachigkeit im Hinblick auf unterschiedliche soziale Bedingungen zu beleuchten, standen bei dieser Studie zwei Fälle im Zentrum: die zehnte Klasse einer Hauptschule sowie die Lehrer/innen der fremdsprachlichen Fächer dieser Schule (Englisch, Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht Türkisch und Arabisch). Den zweiten Fall bilden die Schüler/innen von Französisch- und Italienischgrundkursen eines Gymnasiums sowie eines Teils der dortigen Fremdsprachenlehrer/innen. Beide Schulen stellten insofern aussagekräftige Fälle für die Fragestellung dar, als seit langem zwei- und mehrsprachige Schüler/innen in großer Anzahl diese Schulen besuchten.

Die an die Jugendlichen gerichteten Frageimpulse bezogen sich auf die Themenkomplexe

- sprachliche Biographie,
- außerschulische Sprachpraxis,
- kulturelles Selbstverständnis,
- emotionale Besetzung von Sprachen,
- Wertung der eigenen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und der Migrationserfahrungen,
- Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule bzw. auch speziell im Fremdsprachenunterricht und schließlich
- die Einschätzung zur Rolle der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bei fremdsprachlichen Lernprozessen.

Bei den Lehrerinnen und Lehrern ging es in den Gesprächen um

- die Beschreibung der Schulsituation,
- Tendenzen der Veränderung im schulischen Leben,

- die Charakterisierung einer spezifischen Klasse,
- die sprachlichen Biographien der Schüler/innen dieser Klasse,
- den möglichen Einfluss von Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf die Lernsituation im Fremdsprachenunterricht,
- Möglichkeiten der Nutzung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Sinne eines Potentials sowie
- Wünsche an Lehrerausbildung und Forschung.

Im Großen und Ganzen ergaben die Befragungen damals ein ernüchterndes Bild: die Selbst- und Fremdzuschreibungen unterschieden sich beträchtlich. Während für die Schüler/innen Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität zentrale Kategorien darstellten, spielten diese für die Fremdsprachenlehrer/innen kaum eine Rolle. Nicht nur wurden die biographisch-kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen der Schüler/innen kaum wahrgenommen oder konstruktiv im Unterricht miteinbezogen – auch die jeweiligen Konzepte von Sprache divergierten deutlich: Für die Jugendlichen spielten emotionale und identitätsbezogene Gesichtspunkte eine große Rolle, bei den Lehrenden war ein leistungs- und prüfungsorientiertes Sprachverständnis vorherrschend, das Sprache oftmals als einen „Verbund von Geboten und Verboten“ ansieht (Schwerdtfeger 2000, S. 46). Durch die biographischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Ländern war bei den Schüler/innen eine deutliche Sensibilität für Fragen der kulturellen Normen, der kulturellen Identität und dem Zusammenhang von Sprache und Kultur erkennbar. Die Fremdsprachenlehrer/innen setzten hingegen selten in ihrem Unterricht Sprache und Kultur miteinander in Beziehung – z. B. durch Hinweise auf kulturspezifische Bedeutungen im Kontext von Wortschatzvermittlung.

Interessanterweise galt dieser Befund für die Fremdsprachenlehrer/innen der Hauptschule wie auch des Gymnasiums. Obwohl an dem Gymnasium auf einer allgemeinen Ebene Mehrsprachigkeit und Internationalität positiv hervorgehoben wurden, war dies im konkreten Kontext von Unterrichtspraxis im Fremdsprachenunterricht kaum noch zu beobachten. Zielsprachen- bzw. Stoffzentriertheit war hier – ganz ähnlich wie an der Hauptschule – durchaus die Regel. Offensichtlich handelte es sich um eine fest verwurzelte fremdsprachendidaktische Tradition, alle anderen im Klassenverband auftauchenden Sprachen – bis auf das Deutsche – prinzipiell auszuschließen, eine monolinguale Lerngruppe vorauszusetzen und Sprachen darüber hinaus als ein Phänomen anzusehen, das mit der Emotionalität und der Identität der Lernenden nicht verbunden ist. Eine der großen Herausforderungen der Lehrerbildung besteht somit in der Vorbereitung der Lehrkräfte auf die ethnolinguistische und kulturelle Komplexität innerhalb der Lerngruppe. Dies stellte auch Garcia im Hinblick auf die Situation in Nordamerika bereits Mitte der 90er Jahre fest:

„It has become necessary to cope with a process of change whereby the ethnolinguistic identity of children is itself undergoing rapid change. (...) The greatest failure of contemporary education has been precisely its inability to help teachers understand the ethnolinguistic complexity of children, classrooms, speech communities, and society, in such a way as to enable them to make informed decisions about

language and culture in the classroom (Garcia 1996, S. VII, zitiert nach Leung/Harris/Rampton 1997, S. 546).

Ich will hier nicht weiter auf Einzelergebnisse dieser Studie eingehen, da sie bereits eine Weile zurückliegt und sich in mancher Hinsicht heute möglicherweise ein anderes Bild ergeben würde. Zu erwähnen ist aber, dass zu dem damaligen Zeitpunkt die empirische Annäherung an diese Thematik an der Schnittstelle zwischen Migrationssprachen, Deutsch als Zweitsprache und Fremdsprachen Neuland darstellte. Ich will also nun eher die Aufmerksamkeit darauf richten, was sich in Forschung und Schulsprachenpolitik seitdem entwickelt hat, und wie sich die Lage aktuell darstellt.

5.3 Zur aktuellen Forschungslage

In den letzten 10 Jahren ist in verschiedenen Disziplinen Mehrsprachigkeit zu einem zentralen Thema avanciert. Bedingt durch Globalisierung, Migration und weltweite Mobilität gewinnt Mehrsprachigkeit zusehends mehr an Relevanz, und zwar sowohl für politisch-gesellschaftliche Fragen als auch für das Individuum und seine sprachliche Entwicklung. Folgende Trends sind dabei zu erkennen:

- die individuelle Entwicklung von Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht entwickelt sich zu einem wichtigen Forschungsthema,
- Mehrsprachigkeit wird in diesen Forschungskontexten als Normalität und förderungswürdiger Wert angesehen,
- didaktische Szenarien werden entwickelt, die Mehrsprachigkeit fördern – allerdings vorrangig im Kontext systematisch gelernter oder typologisch verwandter Sprachen,
- Forschungen zu den Spezifika des komplexen Zusammenspiels von unsystematisch erworbenen Migrationssprachen, Deutsch als Zweitsprache und weiteren Schulfremdsprachen beginnen gerade erst, sich zu etablieren.

Im Folgenden stelle ich kurz die Entwicklung in den einzelnen Bereichen dar.

5.3.1 Mehrsprachigkeit als Thema innerhalb der Psycholinguistik und Drittspracherwerbsforschung

Als ein Forschungsthema innerhalb der Linguistik bzw. – in erwerbstheoretischer Perspektive – der Psycholinguistik ist Mehrsprachigkeit noch ein relativ junges Forschungsfeld (vgl. zu der traditionell eher monolingualen Ausrichtung der Linguistik Milroy/Muysken 1995, S. 3; vgl. auch Cenoz/Genesee 1998, S. 16). Dennoch wird in den letzten Jahren hier nicht nur Bilingualismus, sondern gerade auch Drei- bzw. Mehrsprachigkeit zusehends mehr zu einem wichtigen Anliegen (vgl. Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg). Für das Thema dieses Beitrags sind insbesondere diejenigen Arbeiten von Interesse, die sich mit der individuellen Entwicklung von Mehrsprachigkeit befassen. In der Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung (Müller u. a. 2006) liegt der Schwerpunkt z. B.

auf der kindlichen simultanen Zweisprachigkeit, also dem simultanen, natürlichen und kindlichen Erwerb zweier Sprachen. Ähnlich geht es auch in der Monographie von Genesee/Paradis/Crago (2004) um „dual language learners“, also Kinder im Vorschul- oder Schulalter, die entweder simultan von Geburt an zweisprachig aufwachsen oder auch nach drei Jahren eine zweite Sprache hinzulernen. Wichtig für den schulischen Aspekt ist hier vor allem zunächst die weitestgehend geteilte Grundannahme, dass das menschliche Sprachvermögen auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist, so dass individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit den 'Normalfall' darstellen, Einsprachigkeit hingegen als Sonderfall zu verstehen ist. Interessant ist ebenfalls die Forschung zu Code-Switching bei Kindern, die dieses typische Sprachverhalten zwei- oder mehrsprachiger Personen nicht mehr als defizitär betrachtet, sondern als funktional und kennzeichnend für ein hohes Maß an mehrsprachiger Kompetenz ansieht (Müller et al., S. 175 ff.).

Für den Aspekt einer Mehrsprachigkeit, die über Bilingualismus hinausgeht, und eine dritte, vierte oder gar fünfte Sprache miteinschließt, sind darüber hinaus die Arbeiten innerhalb der Drittsprachenerwerbsforschung („Third language acquisition research“) von besonderem Interesse (vgl. z. B. Cenoz/Jessner 2000, Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001). Hier geht es durchaus auch um Fragen, die sich in der Schule in dem oben beschriebenen Zusammenspiel von migrationsbedingter und schulisch geforderter Mehrsprachigkeit stellen. Wichtige Ergebnisse dieser Forschungsrichtung sind z. B. die Einsicht, dass mehrsprachige Kompetenz keineswegs mit der monolingualen Kompetenz in mehreren Sprachen gleichzusetzen ist. Solange der 'ideal native speaker' Leitziel auch für mehrsprachige Entwicklung ist, kann das nur zu einem defizitären Blick auf mehrsprachige Kinder oder Jugendliche führen. Mehrsprachige Personen bilden in der Regel nicht gleiche Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen aus, sondern in durchaus unterschiedlicher Gewichtung, z. B. je nach kommunikativer Funktion.

Besonders relevant ist auch die Frage, inwieweit Bilingualität positive Wirkung auf das Erlernen einer dritten bzw. vierten Sprache hat. Hier hat sich vor allem gezeigt, dass soziolinguistische Faktoren (wie z. B. der Status der zuerst erworbenen Sprachen) von großer Bedeutung für den Erfolg beim Lernen weiterer Sprachen sind (Cenoz/Genesee 1998, S. 17 f.). Für einen konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule würde dies bedeuten, dass alle durch die Biographien der Schüler/innen vorhandenen Sprachen grundsätzlich ein hohes Maß an Respekt und Interesse erfahren müssen, so dass ihre Erstsprachen von den Schüler/innen als Wert angesehen werden können.

Die typologische Distanz der erworbenen bzw. in der Schule gelernten Sprachen ist ein weiterer wichtiger Faktor. Viele Erstsprachen (z. B. Russisch, Arabisch oder Chinesisch) haben andere Schriftsysteme, aber auch unterschiedliche syntaktische, morphologische oder phonologische Charakteristika als die Schulsprachen, und das Lernen der hier als 'normal' angesehenen Sprachen wie Englisch oder Französisch stellt eine besondere Herausforderung dar (Cenoz/Genesee 1998, S. 21 ff.). Schließlich ist eine ganz besonders brisante Frage diejenige nach der Bedeutung der erreichten Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für den weiteren Spracher-

werb. Jim Cummins hat seit langem empirisch belegt und hervorgehoben, dass nur dann Bilingualismus eine günstige Basis für die kognitive Entwicklung wie auch für weiteres Sprachenlernen bietet, wenn beide Erstsprachen genügend ausgebildet sind (vgl. Cummins 1982). Diese These ist gerade für Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache kein hohes Sozialprestige genießt und die sie darüber hinaus unsystematisch erworben haben (und z. B. über keine schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen) eine besondere Herausforderung. Von wissenschaftlicher Seite her wäre die logische Konsequenz eine bilinguale Erziehung (vgl. zu bilingualen Grundschulen Gogolin/Neumann 2008), auf der dann weiteres Sprachenlernen aufbauen kann. Dem stehen allerdings oftmals (Alltags-)Theorien gegenüber, die die Erstsprache eher als Störfaktor sehen und diese eher unterdrücken als fördern wollen (vgl. z. B. Esser 2006; zur aktuellen Debatte über diese Fragen vgl. Gogolin/Neumann 2009).

Nimmt man die Forschungen zu mehrsprachiger Entwicklung im Rahmen von Linguistik und Psycholinguistik zur Kenntnis, stellt man fest, dass nunmehr wichtige Ergebnisse zur mehrsprachigen Entwicklung vorliegen. Allerdings finden sich gerade die wenigsten Arbeiten für die Situation, die in den Schulen am häufigsten anzutreffen ist: Gibt es bereits zahlreiche Forschungen zu simultanem Zweispracherwerb oder auch zu Drittspracherwerb im Kontext systematisch gelernter Sprachen, ist bislang gerade das Potential von unsystematisch erworbenen Erstsprachen auf weitere Sprachlernprozesse kaum erforscht (vgl. Cenoz/Genesee 1998, S. 23).

5.3.2 Tertiärsprachenforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Lange Zeit war (und ist zum großen Teil auch jetzt) die Fremdsprachendidaktik zielsprachenorientiert. Im Mittelpunkt steht das Erreichen von kommunikativen Kompetenzen in *einer* Sprache, z. B. dem Englischen oder Französischen. Ein weitgehend einsprachiger Unterricht wird gefordert, wobei implizit oder auch explizit die Amtssprache des Landes, in Deutschland das Deutsche, als Vergleichs- und Ausgangsbasis für die zu erlernende Zielsprache benutzt wird. Aber auch hier sind in den letzten Jahren Anzeichen für einen Perspektivwechsel zu beobachten: Mehrsprachigkeit wird zu einem immer wichtigeren Thema, auch in didaktischer Hinsicht (vgl. z. B. Bausch/Königs/Krumm 2004).

Neue Wege wurden zum einen innerhalb der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (auch *Interkomprehensionsdidaktik*) (vgl. z. B. Meißner/Reinfried 1998, Martinez/Reinfried 2006) gegangen, wo man die Nähe zwischen typologisch verwandten Sprachen nutzen möchte, um – zumindest im rezeptiven Bereich – Transferpotentiale zu schaffen und somit z. B. im Französischunterricht gleichzeitig auch rezeptive Kompetenzen in anderen romanischen Sprachen wie z. B. Spanisch, zu fördern. Zugrunde liegt hier ein inferentieller Lernbegriff, d. h. die Interaktion von vorhandenen deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen mit aufgenommenen Informationen im Spracherwerbsprozess steht im Mittelpunkt. Es geht um so ge-

nanntes „Zwischensprachenlernen“, das zu einer erhöhten Lernökonomie im Hinblick auf Mehrsprachigkeit führt (für praktische Beispiele vgl. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2001, H. 49: Sprachübergreifend unterrichten). Obwohl der Gedanke des Transfer und des Zwischensprachenlernens grundsätzlich auf alle Sprachen angewendet werden kann, standen und stehen in diesem Ansatz die typologisch verwandten Sprachen, wie etwa die Romanischen oder Slawischen Sprachen im Mittelpunkt. Ausgangspunkt ist also eine linguistische Perspektive; die typologisch nicht verwandten Sprachen, und damit haben wir es im Kontext der Migrationssprachen im Verhältnis zu den Schulfremdsprachen häufig zu tun, bleiben hier am Rande.

Ausgehend von ähnlichen sprachlerntheoretischen Prämissen, aber dennoch mit einer anderen Ausrichtung, beschäftigt sich die *Tertiärsprachenforschung* ebenfalls mit didaktischen Fragestellungen (vgl. Bahr u. a. 1996, Hufeisen/Lindemann 1998, Hufeisen/Neuner 2003). Hier stehen wiederum die Interaktionen zwischen den gelernten Schulfremdsprachen im Mittelpunkt. Übergeordnetes Ziel dieser Forschungen ist eine L3-Grammatik und -methodik: Spezielle Lehrwerke und Curricula sollen entwickelt werden, die die spezifischen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden bezüglich anderer im schulischen Kontext gelernter Fremdsprachen nutzen. Obwohl also hier grundsätzlich der gesamte Sprachbesitz der Lernenden anerkannt wird, werden auf konkreter Ebene in diesen Forschungsansätzen die Erstsprachen, d. h. die in nicht schulischen Kontexten erworbenen Sprachen, allerdings auch weitgehend ausgeklammert. Grund dafür ist die Annahme, dass das Wissen über die Muttersprache nicht 'systematisch', sondern nur 'natürlich erworben' sei (vgl. Köberle 1998, S. 94).

Im Zentrum des Interesses stehen hier also kognitive, systematisierbare Kenntnisse zur Effektivierung eines sprachsystemorientierten, komparatistischen Unterrichts.

5.4 Forschungen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und dem Lernen dritter und vierter Sprachen

Neben diesen Ansätzen, die ihr Augenmerk auf typologisch verwandte oder in der Schule systematisch unterrichtete Sprachen richten, sind in den letzten Jahren aber auch Arbeiten vorgelegt worden, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht näher beleuchten. Zum einen erscheinen dabei zunehmend mehr Beiträge, die für die Thematik – gerade auch in bildungspolitischer Hinsicht – erst einmal sensibilisieren und für eine integrative Sicht von Sprachenlernen werben, in der die sogenannten Migrationssprachen, Minderheitensprachen, Fremdsprachen etc. gleichermaßen bedacht und stärker als bisher miteinander in Bezug gesetzt werden. Beispiele für solche Arbeiten, sind etwa der *Précis du Plurilinguisme et Pluriculturalisme* (Zarate/Lévy/Kramsch 2008), wo in einem interdisziplinären und international angelegten Werk eine multiperspektivische und innovative Sicht auf die Rolle von institutionellen Sprachlern- und -lehrprakti-

ken und Sprachlernprogrammen geworfen wird. Ähnliches gilt auch für den Band von Hélot, Behnert, Ehrhart und Young (2008), in dem es u. a. darum geht, Bilingualismusforschung um Fragen der migrationsbedingten Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zu erweitern.

Neben diesen eher soziolinguistisch ausgerichteten Arbeiten beginnt sich – wenn auch langsam und nur in ersten Ansätzen – eine Forschung zu etablieren, die sich empirisch mit den Spezifika der Sprachlernprozesse von migrationsbedingt zwei- oder mehrsprachigen Schüler/innen beschäftigt, und dies in Bezug auf die dritte oder vierte in der Schule unterrichtete Sprache.

So fragt z. B. Daniela Elsner (Elsner 2007) danach, inwieweit ein ergebnisorientierter Grundschul-Englischunterricht, welcher vor allem das Leistungsniveau von Grundschulern insgesamt anzuheben versucht, dazu beitragen kann, die Erfahrung von schulischen Leistungsdefiziten bei Kindern mit Migrationshintergrund zu mehren und deren Motivation am Fremdsprachenlernen eher zu verringern. Sie kommt in ihrer empirischen Studie, die Hörverstehenskompetenzen in Englisch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache mit Kindern mit Türkisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache vergleicht, zu folgendem Ergebnis: Die untersuchten mehrsprachigen Schüler/innen erzielten signifikant schlechtere Leistungen im Hörverstehen, als die einsprachigen Kinder, so dass eine allgemeine These, dass sich Mehrsprachigkeit per se positiv auf weiteres Sprachenlernen auswirkt, hier als unhaltbar erweist. In Detailanalysen kann Elsner dabei zeigen, dass gerade die Kinder, die an dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sowie den Förderkursen in Deutsch teilnehmen, deutlich schlechter abschneiden. Das, so Elsner, spricht aber nicht gegen zweisprachige Erziehung, sondern ist eher kennzeichnend für die unzureichende Didaktik und Methodik in diesen sprachlichen Fördermaßnahmen. In ihrer Studie konterkariert Elsner somit die These, dass der frühe Englischunterricht gerade auch Schüler/innen mit Migrationshintergrund gleiche Chancen biete – zumindest in der Form, in der dieser Unterricht stattfindet. Eine Chancengleichheit wäre erst dann gegeben, wenn die sprachliche Förderung in der Erstsprache und in Deutsch als Zweitsprache verbessert würden und gleichzeitig der frühe Fremdsprachenunterricht viel stärker Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als produktive Faktoren in den Englischunterricht mit einbauen würde (zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aus der Perspektive von Kindern mit russischsprachigem Hintergrund vgl. auch Portnaia (2007). Rück (2009) beschäftigt sich in ihrer quantitativen Studie mit den Auffassungen von monolingualen Französischlerner/innen im Vergleich zu migrationsbedingt mehrsprachigen Französischlerner/innen und kommt zu dem Ergebnis, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler wesentlich positivere Auffassungen von Fremdsprachenlernen haben als einsprachige. Fäcke (2006) beschäftigt sich mit der Bedeutung von mono- oder bikultureller Sozialisation für den Umgang mit Literatur im Französischunterricht der Oberstufe: Sie stellt fest, dass gerade die bikulturell sozialisierten Jugendlichen ausgeprägtere Formen inter- bzw. transkulturellen Verständnisses im Umgang mit kulturellen Themen im französischen Literaturunterricht zeigen.

So wichtig diese Studien sind – sie beleuchten jeweils sehr spezifische Konstellationen mit unterschiedlichen Forschungsdesigns und auch sehr unterschiedlichen Zielen. Dringend erforderlich in diesem Kontext wäre eine breiter angelegte Verbundforschung, die verschiedene Fragestellungen vernetzt und systematisch untersucht.

5.5 Curriculare und schulsprachenpolitische Entwicklungen

Bereits in den 1990er Jahren lagen interessante und engagierte Ansätze vor, um Mehrsprachigkeit im integrativen Sinne zu fördern. So kritisiert z. B. Hans-Jürgen Krumm zu dieser Thematik (vgl. Krumm 1994, S. 24 ff.) die Zweigleisigkeit innerhalb der bisherigen Mehrsprachigkeitsdiskussion, die einerseits um Mehrsprachigkeit im Kontext des zusammenwachsenden Europas und andererseits im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit geführt wird. Die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit müssen nach Krumm hingegen in einer „unauflösbaren Wechselbeziehung“ (Krumm 1994, S. 32) gesehen werden. Auch hebt er dezidiert die Unglaubwürdigkeit jeglicher Forderungen nach Mehrsprachigkeit hervor, solange die Gesellschaft die vorhandene Mehrsprachigkeit abwertet oder ignoriert (Krumm 1999, S. 26). In ähnliche Richtung argumentiert Karl-Richard Bausch, wenn er die Ausbildung von „echten Mehrsprachigkeitsprofilen“ (Bausch 2003, S. 442 ff.) befürwortet. Fremdsprachenübergreifende Differenzierung von Lernzielen, eine „kooperative Didaktik“ (ebd., S. 443) zwischen vor Ort tätigen Sprachlehrer/innen, ein mehrsprachiger Lernbegriff sowie die Zugrundelegung eines interkulturellen statt eines „reduktionistischen, aus der Systemlinguistik stammenden Sprachbegriffs“ (ebd.) sind die Basisprinzipien, die er – gerade auch auf curricularer Ebene – einfordert.

In den Modellversuchen von Nordrhein-Westfalen *Lernen für Europa* und *Wege zur Mehrsprachigkeit* standen ebenfalls integrative Konzepte einer mehrsprachigen Erziehung im integrativen Sinne im Zentrum. In seinen sechs Thesen zur Grundlegung des Modellversuchs *Wege zur Mehrsprachigkeit* (Thürmann 1997) erläuterte Eike Thürmann sein Konzept einer Integration von gesellschaftlicher, individueller und schulischer Mehrsprachigkeit, das die bisherige rein additive Mehrsprachigkeit in der Schule ablösen sollte. Als Kernpunkte der Veränderungen im Schulsprachencurriculum wurden damals genannt:

- Sensibilisierung für Sprachen (z. B. in einem Begegnungssprachenunterricht in der Primarstufe),
- Stärkung des Fachs Deutsch als Zweitsprache für Schüler/innen, die nicht mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind,
- Bilinguale Bildungsgänge und Module,
- (mindestens) zwei Fremdsprachen für alle,
- Konsolidierung und Ausbau von Sprachkompetenzen, die außerhalb des deutschen Regelschulsystems erworben wurden: Ausbau des muttersprachlichen

Ergänzungsunterrichts; Muttersprache anstelle der zweiten Fremdsprache (vgl. Thürmann et al. 1997, vgl. auch das Evlang – „Eveil aux langues“ – Projekt im französischen Sprachraum, Candelier 2003).

Ein interessantes Beispiel für ein Unterrichtsprojekt, das in diesem Kontext entstand, war die Einführung des Schulfachs *Language and Cultural Awareness* für die Klassenstufen 5 und 6 (vgl. Denkler/Kamps/Thürmann 1999). In diesem Projekt spielten Sprachenvielfalt, Zusammenhänge zwischen Kultur und Sprache sowie identitätsrelevante Aspekte von Sprache eine große Rolle. Zielsetzungen dieses neuen Unterrichtsfachs waren u. a.:

- Die Vielfalt der eigenen Sprache erkunden.
- Mit der Vielfalt der Sprachen und Kulturen im eigenen Land umgehen.
- Einblicke in die Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa/in der Welt gewinnen.
- Sprachenlernen lernen, Lernerfahrungen aufarbeiten und neue hinzugewinnen.
- Eine neue Sprache und einen neuen soziokulturellen Kontext kennenlernen.
- Mit Sprachen spielen und gestalten. (vgl. für Details Denkler/Kamps/Thürmann 1999, S. 10 f.)

Diese innovativen und konstruktiven curricularen Neuerungen konnten sich jedoch nicht wirklich durchsetzen, obwohl auch jetzt das Thema Gesamtsprachencurriculum von Befürworter/innen einer mehrsprachigen Erziehung nachdrücklich eingebracht wird (vgl. Hufeisen 2006; vgl. auch das potentiell positive Potential des Europäischen Sprachenportfolios, Council of Europe 2000, European Language Portfolio (ELP), Principles and Guidelines). So ist z. B. das Begegnungssprachenkonzept für die Primarstufe nur noch marginal realisiert; etabliert hat sich dagegen ein eher ergebnisorientierter Fremdsprachenunterricht, vor allem in Englisch. Zu erklären ist diese Tendenz durch einen mächtigen, europaweiten Trend in der Bildungs- und Schulsprachenpolitik, der nach PISA immer mehr an Boden gewann und gewinnt: kompetenzorientiertes Sprachenlernen.

5.5.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Bereits im Jahr 2000 erschien der GeR als Ergebnis einer langjährigen Arbeit auf europäischer Ebene, im Jahr 2001 in deutscher Fassung. Ziel dieses umfassenden Dokuments für das Sprachenlernen in Europa war zunächst einmal ein politisches: Das Erreichen einer größeren Einheit unter den Mitgliedstaaten. Hier stichwortartig weitere wichtige Anliegen (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001):

- Intensivierung von Sprachenlernen und Sprachenunterricht im Interesse einer verstärkten Mobilität und einer effektiveren internationalen Kommunikation.
- Förderung einer europäischen Mehrsprachigkeit.
- Sprachenlernen als lebenslange Aufgabe.

- Erleichterung der gegenseitigen Anerkennung sprachlicher Qualifikationen durch die Formulierung von gemeinsamen Referenzniveaus der verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen auf verschiedenen Stufen.
- Schaffen von Vergleichbarkeit bei der Planung von Sprachlernprogrammen, bei der Planung von Sprachzertifikaten und der Planung von selbst bestimmtem Lernen durch ein gemeinsames Skalensystem.
- Schaffen von Transparenz und der realistischen Beschreibung von globalen Lernzielen.

Hervorzuheben ist außerdem die Tatsache, dass im Referenzrahmen ein handlungsorientierter Ansatz und damit ein funktionales Sprachverständnis zugrunde gelegt wurde, das sich an zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben orientiert (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 26) – gerade bei diesem Aspekt sind deutliche Parallelen zwischen dem GeR des Europarats und der Diskussion um Kompetenzen in Folge von PISA und den Bildungsstandards zu sehen. Von großem Einfluss war darüber hinaus auch die Aufteilung einer umfassenden Sprachkompetenz in einzeln zu evaluierende Teilkompetenzen.

Der Einfluss des GeR auf das institutionelle Sprachenlernen und -lehren war und ist in Deutschland enorm. Im Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit im hier zugrundegelegten integrativen Sinn spielte er allerdings eine ambivalente Rolle. Zwar war ein zentrales Ziel die Förderung von Mehrsprachigkeit, und eine viel zitierte Passage betonte gerade die Vernetztheit der Erst-, Zweit- und Drittsprache für das Erreichen einer kommunikativen mehrsprachigen Kompetenz:

„In den letzten Jahren hat das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen. 'Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von 'Vielsprachigkeit' (...). Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet und indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen 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. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenzen zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen. (...) Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder

gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekanntem Sprache verfasst wurde.“ (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 17)

Andererseits aber sind die im GeR ausformulierten Niveaustufenbeschreibungen in den unterschiedlichen Teilkompetenzen auf die Kompetenzen in *einer* Sprache bezogen. Gemessen wird das Kompetenzniveau in *einer* Sprache – mehrsprachige Kompetenzen wie Sprachmittlung in mehrsprachigen Konstellationen, Transfer zwischen mehreren Sprachen, Dezentrierung durch das Gewinnen von Multiperspektivität, kommen nicht vor. Der Einfluss des GeR auf den konkreten Sprachunterricht ist also deutlich zielsprachenorientiert und regt kaum dazu an, über die Einzelsprache hinaus zu blicken.

Diese Tendenz verstärkt sich derzeit durch den allgemeinen bildungspolitischen Trend zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Die von der OECD in Auftrag gegebenen großen Studien über Schülerleistungen im internationalen Vergleich haben zu einer Reformagenda geführt, die schon jetzt, voraussichtlich aber in den nächsten Jahren noch mehr, das Denken über und den Umgang mit Lernen, Schule und Bildung in bedeutsamer Weise beeinflusst. Insbesondere in Deutschland hat die durch PISA offengelegte Diskrepanz zwischen den Zielen und Ansprüchen des Bildungssystems und den tatsächlich erreichten Ergebnissen zu einer Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen geführt, die zumindest mittelfristig zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit der deutschen Schülerinnen und Schüler führen und Deutschland im internationalen Vergleich Chancen auf ein besseres Abschneiden ermöglichen soll (vgl. Klieme/Leutner 2006, S. 876). Die Bildungsstandards, die von der KMK bereits 2003 für die Fächer Mathematik, Deutsch und die erste Fremdsprache vorgelegt wurden, bilden ein Kernelement innerhalb der anvisierten bildungspolitischen Gesamtstrategie.

Im Sinne von 'Bildungsmonitoring' ist dabei vorgesehen, mittel- und langfristige letztlich für das gesamte Bildungssystem (Schulen wie auch Hochschulen) für jedes Fach Ziele in Form von kompetenzorientierten Anforderungskatalogen festzulegen, die evaluierbar sind. Die Gesamtstrategie der KMK (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2006, S. 6) umfasst neben der Festlegung der Bildungsstandards die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, zentrale Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich, Vergleichsarbeiten in Anbindung an die Bildungsstandards zur landesweiten oder länderübergreifenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit aller Schulen sowie eine gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Neben der Rückmeldung an Schulen oder Bundesländer ist das Kernelement dieser Form von Systemmonitoring die sogenannte 'Outputorientierung' statt einer 'Inputorientierung', d. h., die inhaltsorientierten Lehrpläne sollen durch eine Orientierung am 'Output', also den überprüfbaren Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichen Niveaustufen, abgelöst werden. Gerade für das Lehren und Lernen von Sprachen wurden durch diese politisch gewünschten und bereits verabschiedeten Maßnahmen neue und maßgebliche Akzente gesetzt: Der Blick richtet sich jetzt in erster Linie auf das Erreichen von Teilkompetenzen (Leseverstehen, Hörverstehen, Lesen, Schreiben) sowie deren Test-

barkeit (vgl. Hu et al. 2008, Hu/Leupold 2008). Neben kompetenzorientierten Aufgaben (vgl. Tesch/Leupold/Köller 2008) wird auch individuelle Kompetenzdiagnose und -förderung zu einem wichtigen Thema.

Was bedeutet diese Entwicklung aber für die Frage der Förderung einer integrativen Mehrsprachigkeit? Zur Zeit ist in dieser Hinsicht leider keine positive Wirkung zu erkennen: Durch die Bildungsstandards für nur wenige Hauptfächer erfahren Deutsch als Erstsprache sowie insbesondere Englisch als meist gelernte erste Fremdsprache (regional auch teilweise Französisch) eine besondere Rolle, wobei eine Vernetzung zwischen diesen Sprachen in der Aufgabenentwicklung sowie eine stärkere Beachtung von Deutsch als Zweitsprache hier nicht stattfand. Andere in Schulen unterrichtete Sprachen erfahren somit eher den Status von Nebenfächern. Der Blick ist nun vorrangig auf die Kompetenzentwicklung in der 'Zielsprache' gerichtet – Zwischensprachenlernen, Sprachenbewusstheit, Transfer und andere sprachvernetzende Aspekte haben zurzeit – zumindest in diesen Diskursen – keinen rechten Ort mehr. Leistung und deren Evaluation stehen im Mittelpunkt, wobei gerade diejenigen Teilkompetenzen besondere Bedeutung erlangen, für die bereits valide Testinstrumente vorliegen (zur Frage der interkulturellen Kompetenz in diesem Zusammenhang vgl. Hu 2008 und Hu/Byram 2009). Möglicherweise bietet jedoch die gleichzeitig zu beobachtende Entwicklung zur Individualisierung im Rahmen kompetenzorientierten Unterrichts Chancen, Heterogenität auch im Sinne von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wieder mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Zusammenfassend kann man also feststellen: Obwohl schon seit geraumer Zeit konstruktive Vorschläge für ein Gesamtsprachencurriculum vorliegen, in dem eine integrative Form von Mehrsprachigkeit angestrebt wird, ist die aktuelle Entwicklung trotz der sprachpolitischen Bekenntnisse zu einem mehrsprachigen Europa eher kontraproduktiv. Durch den Blick auf evaluierbare Teilkompetenzen in Einzelsprachen wird – wenn überhaupt – nur eine additive Form von Vielsprachigkeit unterstützt – nicht aber – wie u. a. im GeR beschrieben – eine integrative Vernetzung aller Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen.

5.6 Herausforderungen und Konsequenzen für die Ausbildung von Sprachenlehrer/innen

Neben bildungspolitischen und schulsprachenpolitischen Entscheidungen sowie durch empirische Forschung erlangte Erkenntnisse zu mehrsprachigen Lern- und Lehrprozessen kommt der Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrer/innen für den Aufbau einer integrativen Mehrsprachigkeit eine Schlüsselfunktion zu. Ob und wie Mehrsprachigkeit in die Unterrichtsrealität Eingang finden kann, hängt nicht zuletzt von den Wissensbeständen, den methodisch-didaktischen Kompetenzen und vor allem von den Überzeugungen und Einstellungen der Lehrenden gegenüber Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit als Wert ab. Es ist also kritisch

zu fragen, ob die derzeitigen Strukturen der Ausbildung von Sprachenlehrer/innen dem Anspruch einer Förderung integrativer Mehrsprachigkeit gerecht werden.

Erfreulicherweise liegen zu dieser Frage inzwischen einige empirische Studien vor (Moorkötter 2005, Vetter 2010, zu interkulturellen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer/innen vgl. Sercu et al. 2005). So hat z. B. Eva Vetter (2010) in einer umfangreichen Studie mit österreichischen Französischlehrer/innen danach gefragt, welche Voraussetzungen derzeit Fremdsprachenlehrer/innen mitbringen, um einen mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht zu gestalten: Wie steht es um die Sprachenbewusstheit von Fremdsprachenlehrer/innen und inwiefern besteht Bereitschaft, ihren Unterricht am Leitprinzip Mehrsprachigkeit auszurichten? Interessant ist hier v. a. das Ergebnis, dass auf einer kognitiven Ebene die Lehrer/innen gut über das Potential des sprachlichen Transfers Bescheid wissen. Auf der affektiven Ebene der Einstellung jedoch ist zu erkennen, dass emotional eine Hinwendung zur Einzelsprache (hier dem Französischen) vorliegt, zur Förderung von Mehrsprachigkeit jedoch utilitaristische Haltungen überwiegen: „Mehrsprachigkeit als Wert entspricht keiner allgemein gültigen und positiv besetzten Norm, sondern eher der Wahrnehmung einer Notwendigkeit.“ (Vetter 2010, S. 269). Auf der pragmatischen Ebene konnte festgestellt werden, dass im Kontext von Selbsteinschätzungen sprachübergreifendes Unterrichten als durchaus gängig dargestellt wird, was sich allerdings nicht mit den Unterrichtsbeobachtungen deckte. Hier war mehrsprachigkeitsförderndes unterrichtliches Handeln lediglich ein Sonderfall. Anspruch bzw. Norm und Unterrichtsrealität erwiesen sich als nicht kongruent. Nimmt man Mehrsprachigkeit im integrativen Sinn für die Institution Schule ernst, müssten die üblichen (Fach-)Strukturen und Inhalte der Lehrerausbildung – gerade für die sprachlichen Fächer einer kritischen Überprüfung unterzogen werden (Council of Europe 2007, 44 f).

5.7 Fazit

Mehrsprachigkeit wird sowohl bildungs- und sprachpolitisch als Wert angesehen und auch in der Forschung zu einem immer wichtigeren Thema. Angesichts der sprachlich-kulturellen Heterogenität in vielen Ländern sowie der Notwendigkeit zu kulturübergreifender Kommunikation im Zuge zunehmender Globalisierung ist dies eine notwendige und positive Entwicklung. Auffällig ist jedoch – auch in allerjüngster Zeit –, dass wenige Beiträge sich explizit mit dem Zusammenhang zwischen migrationsbedingt erworbenen Sprachen und dem Lernen nicht nur der offiziellen Landessprache, sondern auch dem Lernen dritter oder vierter Sprachen beschäftigen. Worin liegt diese Zurückhaltung begründet? Ein wichtiger Grund besteht darin, dass diese Konstellation von retrospektiv-prospektiver Mehrsprachigkeit (vgl. Königs 2004, 96 ff.) traditionelle Fachgrenzen überschreitet. Kaum eine Vertreter/in der Migrations- und Interkulturellen Pädagogik etwa befasst sich mit dem Lernen einer L3 oder L4 im Kontext schulischen Fremdsprachenlernens;

im Gegenzug sehen Fremdsprachendidaktiker/innen oft keinen Grund, sich mit dem Sprachbesitz ihrer Schüler/innen zu befassen. Auch die fragwürdige Unterteilung in Muttersprachen, Herkunftssprachen und Fremdsprachen und deren saubere Trennung in den Curricula von Schule und Universität wie auch Bildungsbehörden, hat nach wie vor Bestand:

„Diese Formen institutioneller Einbindung von sprachlichem Unterricht belegen einerseits die Kontinuität und eine gewisse Starre institutioneller Strukturen, die, einmal in Funktion, eine Tendenz der Selbstreproduktion aufweisen. Begründet ist dies in dem Umstand, dass sie Teil komplexer Netzwerke sind, innerhalb derer Lehrerbildung, Lehrplanung und curriculare Abläufe organisiert sind, die der Kontrolle bestimmter Lobbyisten unterliegen. Andererseits spiegeln diese Strukturen den weiterhin bestehenden Konsens innerhalb einer Bevölkerungsmehrheit, die den etablierten Bildungstraditionen und -inhalten gegenüber Vertrauen hegt und diesen als stehenden Wert repräsentiert sehen möchte, die Verfügbarkeit bestimmter Fremdsprachen als separates Schulfach darin eingeschlossen.“ (Budach / Erfurt / Kunkel 2008, S. 8f.)

Die stärkere Vernetzung aller sprachlichen Fächer sowohl in den Schulen als auch in den Ausbildungsstrukturen der Lehrerbildung und den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen muss viel stärker als bisher angeregt werden – nur so können Forschung und Bildungspolitik Mehrsprachigkeit im umfassenden, integrativen Sinne als ein Potential für Individuen und Gesellschaft verstehen, fördern und nutzen.

Literatur

- Bahr, Andreas/Bausch, Karl-Richard/Helbig, Beate (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenerwerb. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, Karl R. (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl R./Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, S. 439–445.
- Bausch, Karl R./Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Budach, Gabriele / Erfurt, Jürgen/Kunkel, Melanie (dir.) (2008): *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang.
- Candelier, Michel (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evtlang. Biland d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Cenoz, Jasone/Genesee, Fred (1998): *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone/ Genesee, Fred (1998): Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education. In: Cenoz, Jasone/Genesee, Fred: *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 16–32.
- Cenoz, Jasone/Jessner, Ulrike (2000): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (2003): *Cross linguistic influence in third language acquisition. Psychological perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003): *Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung an Essener Grundschulen*. In: ELiSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch, 3 (1), S. 43–139.

- Christ, Ingeborg (2006): Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit? In: Martinez, Hélène / Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner*. Tübingen: Narr, S. 255–268.
- Council of Europe (2000): *European Language Portfolio. Guidelines and Principles*. [Online: www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf] (23.8.09)
- Council of Europe (2007): *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese. Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 34–43.
- Denkler, Iris/Kamps, Dirk/Thürmann, Eike (1999): *Sprachen lernen einmal anders. Language and cultural awareness: Materialien für den Unterricht*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch (2001), H. 49: Sprachübergreifend Unterrichten.
- Elsner, Daniela (2007): *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Dissertationsschrift*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, Reihe MSU Bd. 7.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. v. Goethe Institut Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2006): *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- und bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an der Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Garcia, Ofelia/Skutnabb Kangas, Tove/Torres Guzmán, Maria E. (eds.) (2006): *Imaging Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, Fred/Paradis, Johanne/Crago, Martha B. (eds.) (2004): *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Brookes.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hélot, Christine/Benert, Britta/Ehrhart, Sabine/Young, Andrea (éds.) (2008): *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hélot, Christine/Young, Andrea (2006): Imagining Multilingual Education in France: A Language and Culture Awareness Project at Primary Level. In: Garcia, Ofelia/Skutnabb Kangas, Tove/Torres Guzmán, Maria E. (eds.) (2006): *Imaging Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 69–90.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2008): Zum Problem der Operationalisierbarkeit von Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Frederking, Volker (Hg.) (2008): *Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11–35.
- Hu, Adelheid/Leupold, Eynar (2008): Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hg.) (2008): *Bildungsstandards konkret. Französisch*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 51–84.
- Hu, Adelheid et al. (2008): *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremd-sprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung – Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, Oktober 2008*. [Online: www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf] (25.08.09).

- Hufeisen, Britta (2006): DaFnE, EuroComGerm, EaG: Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtcurriculums. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner*. Tübingen: Narr, S. 111–122.
- Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903.
- Köberle, Barbara (1998): Positive Interaktion zwischen L2, L3, L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, S. 98–110.
- Königs, Frank G.: Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, Karl R./Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 96–104.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, S. 13–35.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele. In: *Fremdsprache Deutsch* 20, 26–30.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Leung, Constant/Harris, Roxy/Rampton, Ben (1997): The Idealised Native Speaker, reified ethnicities and classroom realities. In: *TESOL Quarterly* 31(3), 543–560.
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hg.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (1995): *One speaker, two languages. Cross disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: CUP.
- Moorkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/Main: Lang.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Portnaia, Natalia (2007): Deutsch-russischsprachige Kinder im Englischunterricht der Grundschule. In: Decke-Cornill, Helene/Hu, Adelheid/Meyer, Meinert (Hg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Budrich, S. 103–122.
- Rück, Nicola (2009): *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: Kassel University press.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2000): Ideologiekritik der Normen im Fremdsprachenunterricht – oder machen Lehrende Sprachen schwer? In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 33–48.
- Sercu, Lies et al. (2005): *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit: *Forschungsprogramm des SFB 538 Mehrsprachigkeit*. [Online: <http://www.uni-hamburg.de/sfb538/projekte.html>] (24.08.09)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006), *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Dokumente/Intern/Gesamtstrategie_Endf.pdf] (23.08.09)
- Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hg.) (2008): *Bildungsstandards konkret. Französisch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Thürmann, Eike (1997): Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit. In: Brettmann, Horst/Gerling, Ursula/Marcon-Groothausmann, Rita/Nieweler, Andreas/Thürmann, Eike (Hg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, S. 9–19.
- Vetter, Eva (2010, im Druck): Sprachbewusstheit von FranzösischlehrerInnen: Hindernis oder Chance für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht. Habilitationsschrift, eingereicht im Mai 2008, Universität Wien.
- Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramsch, Claire (Hg.) (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

Weiterlesen

- Bausch, Karl R./Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- In kurzen und knappen Beiträgen führender Fremdsprachendidaktiker/innen vermittelt der Band eine umfassende Sicht auf Mehrsprachigkeit, so wie sie aus der Perspektive von Englisch-, Französisch- und DaF-Didaktiker/innen gesehen wird. Fragen der Erforschung mehrsprachiger Lernprozesse werden ebenso behandelt wie didaktische Szenarien zur Förderung von Mehrsprachigkeit.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
- Neben einem Forschungsüberblick zu migrationsbedingter und schulischer Mehrsprachigkeit, Inter-/Multikulturalität und mehrsprachiger Identität stehen in der Studie zwei Fälle im Zentrum: In Interviews mit Schülern und Lehrern einer Hauptschule und eines Gymnasiums werden die Selbstzuschreibungen von Seiten der Schüler im Verhältnis zu den Fremdzuschreibungen durch die Lehrkräfte untersucht. Das Buch ist ein starkes Plädoyer dafür, Fragen migrationsbedingten Spracherwerbs viel stärker als bisher in die Fremdsprachendidaktik zu integrieren.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva
- Fragt man Lehrende, ob sie wissen, wie viele bzw. welche Sprachen ihre SchülerInnen können, erntet man immer wieder fragende Blicke. Präzise Auskünfte gibt es kaum. Hans-Jürgen Krumm sammelte für sein Buch *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit Sprachenporträts von Kindern*. Die Kinder malten in einer Figurenvorlage die Körperteile in verschiedenen Farben an: für jede Sprache, die sie sprechen, eine eigene Farbe. Zusätzlich beschrieben sie ihre Sprachenwelt wie z. B. Samuel: „Deutsch ist meine Muttersprache. Englisch lernen wir in der Schule. In Hebräisch kenne ich nur ein Wort und zwar Schalom.“ Die in diesem ansprechenden Band abgedruckten Sprachenporträts stammen v. a. von Kindern aus Hamburger und Wiener Schulen.

Weitersurfen

- Council of Europe (2000): European Language Portfolio. Guidelines and Principles. www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf
- Diese Internetseite vermittelt interessante Zusatzinformationen zu den Zielen und zum Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios, einem Instrument, das in besonderer Weise migrationsbedingte wie schulisch erworbene Formen von Mehrsprachigkeit durch die Schüler/innen selbst dokumentieren lässt.
- Hu, Adelheid et al (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung.
- www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf
- In diesem Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung werden Bildungsstandards und Kompetenzorientierung mit ihren Potentialen, aber auch mit möglichen Negativauswirkungen für den schulischen Fremdsprachenunterricht beleuchtet. Das Dokument liefert einen kurzen, aber differenzierten Überblick über den Stand der Diskussion. Fragen der Mehrsprachigkeit, so eine Forderung hier, müssten in Zukunft stärker in die Standarddiskussion integriert werden.